

Parrocchia di san Simpliciano – Tre incontri di catechesi su  
Scuola, famiglia, educazione

tenuti da don Giuseppe Angelini, nei lunedì di maggio 2001

**Schede**

<b>1. Istruzione della questione .....</b>	<b>4</b>
Il compito educativo della scuola .....	4
Che cos'è educazione in genere .....	4
La paralisi dei genitori .....	4
Cominciare da concreto: difetto di 'padri' .....	5
I comportamenti .....	5
Gli atteggiamenti .....	5
Genitori e insegnanti .....	6
La scuola nella relazione tra figli e genitori .....	6
Transizione .....	6
<b>2. Rimozione del problema educativo: forme e ragioni .....</b>	<b>7</b>
La scuola 'democratica' nella critica della cultura alta .....	7
Cultura 'colta' e cultura 'antropologica' .....	8
Lo sfondo del pedagogismo: la cultura 'Onu' .....	8
Insegnamento ed educazione .....	8
<b>3. Insegnare ed educare: come ripensare il loro rapporto? .....</b>	<b>10</b>
La scuola effettiva e la sua riforma .....	10
Insegnare ed educare: ripresa .....	10
La cultura pubblica .....	10
La cultura privata (famiglia) .....	11
Responsabilità politiche e cultura comune .....	12

Parrocchia di san Simpliciano – Tre incontri di catechesi su

## **Scuola, famiglia, educazione**

tenuti da don Giuseppe Angelini, nei lunedì di maggio 2001

Riprendiamo, ancora una volta, il tema dell'educazione. Ce ne siamo già occupati nel 1997 trattando della famiglia; e anche nel 1998 occupandoci della figura del padre. Quest'anno lo affronteremo a procedere dalla considerazione del complesso intreccio dei rapporti tra scuola e famiglia. Le due realtà sono insieme coinvolte nelle difficoltà appariscenti che conoscono i processi educativi nel nostro tempo, ma sembrano ignorarsi reciprocamente. Perché? È possibile rimediare? Come?

L'insistenza con cui torniamo sul tema educazione è giustificata dalla sua consistenza obiettiva. L'educazione infatti è tra i compiti che oggi più occupano, o forse solo preoccupano. Tradurre la preoccupazione in occupazione, è difficile; l'impressione diffusa è che si possa fare poco. Sembra assai appropriata al tema dell'educazione la definizione che J.P. Sartre proponeva della vita stessa: "una passione inutile". Non si può evitare che la responsabilità educativa faccia molto patire; il rischio è che faccia solo patire; non si vedono le forme pratiche mediante le quali trasformare la preoccupazione in occupazione fattiva.

Il senso di impotenza è vissuto in maniera acuta soprattutto dai genitori. Alla sua origine sta anzitutto il carattere arduo e complesso del compito educativo. Sta però anche quest'altro motivo: quello che si potrebbe fare, che la coscienza suggerirebbe immediatamente al singolo come opportuno e necessario, pare invece contraddetto da tutte le voci intorno. Il genitore si sente oggi spesso paralizzato da quello che fanno tutti, e soprattutto da quello che dicono tutti.

Questa sensazione è espressione appariscente di un fenomeno più generale: una grande distanza separa il sapere pubblico dal sapere della coscienza individuale. La coscienza individuale si sente come condannata ad essere coscienza soltanto 'privata', in duplice senso: senza possibilità di comunicazione, e anche senza possibilità di trovare chiarezza per se stessa. Quello che non possiamo in alcun modo esprimere con altri diventa infatti oscuro anche a noi stessi; cessa di essere pensiero o convinzione, diventa soltanto un sentimento, una passione appunto, che minaccia di apparire 'inutile'.

Un altro motivo aiuta a comprendere il senso di impotenza dei genitori: il tema dell'educazione, pure così importante e complesso, chiederebbe per sua natura un'approfondita riflessione corale; esso pare invece tendenzialmente escluso dagli interessi comuni. La rimozione riguarda non soltanto la riflessione teorica, quella dei pedagogisti in particolare, ma anche la pratica della scuola. Tra le due rimozioni c'è un legame preciso: i pedagogisti non si occupano di educazione proprio perché si occupano solo di scuola; ora la scuola insegna, e non educa.

Ovviamente per lo più non ci si esprime in forma tanto franca. I discorsi di circostanza non rinunciano a ripetere che la scuola ha il compito di educare. Quel compito è però poi ridotto in fretta a quello di trasmettere i saperi che servono, soprattutto alla professione. Al massimo si aggiunge che la scuola deve occuparsi anche della salute, del benessere fisico e psichico dei minori. Che debba invece occuparsi anche di rendere 'buoni', è un'ipotesi che non è presa in considerazione. Le moderne 'scienze dell'educazione' rimuovono l'interrogativo di fondo, e cioè che cosa vuol dire educare, proprio perché procedono subito e solo dalla considerazione del rapporto scolastico, e ignorano invece il rapporto familiare.

Di fronte al compito di educare la famiglia è sola. Spesso accade essa che senta la scuola addirittura come una minaccia. Come una minaccia assai più che come un aiuto appare soprattutto il sistema di rapporti che il figlio realizza con i coetanei a scuola. Questo modo di sentire ha qualche ragione e molti torti. La famiglia ristretta, isolata, prevalentemente affettiva, in molti modi anche sbaglia nella nel suo compito educativo. La scuola dovrebbe essere un momento privilegiato per propiziare l'uscita della famiglia dalla

clandestinità. Di fatto non lo è. I rapporti tra scuola e famiglia, assai rarefatti, sono per molti aspetti anche distorti. La scuola non sembra in grado di dare aiuto significativo all'oggettivazione sociale di quei rapporti affettivi, che proprio in forza della loro qualità soltanto affettiva minacciano di essere catturanti e non liberanti nell'età dell'adolescenza.

La nostra riflessione sarà condotta nell'ottica dei genitori; mirerà a propiziare la comprensione del loro compito. E tuttavia non offrirà ricette. In questa materia, come in tutte quelle di carattere morale, non è possibile dare ricette. Per non sbagliare, o quanto meno evitare gli errori più grossi, soprattutto per accorgersi di essi, non servono tanto le regole; serve assai più capire. Un tempo, sembrava che per essere buoni genitori bastassero buoni principi, e soprattutto una buona pratica di quei principi. Questo rimane essenziale anche oggi, certo. E tuttavia non basta. Occorre anche conoscere le trasformazioni convulse della società che ci sta intorno. In tal senso, la nostra 'catechesi' mira ad accrescere la comprensione del tema educativo, assai più che a suggerire soluzioni per le difficoltà concrete.

Ha suggerito di affrontare questo tema una circostanza concreta: la riforma in corso della scuola italiana. Le forme assunte dal progetto di riforma e la qualità complessiva del dibattito che ha accompagnato la sua elaborazione offrono abbondante materiale per confermare la diagnosi sopra anticipata: il compito educativo è oggetto di fondamentale censura nella cultura del nostro tempo. Quel dibattito ha infatti del tutto ignorato le difficoltà profonde del compito educativo nel nostro tempo, come pure i compiti che tali difficoltà obiettivamente propongono alla scuola. Quando anche accada che il riferimento all'educazione diventi esplicito, esso pare scontare un pregiudizio che non trova alcun riscontro nella realtà: si suppone cioè che l'idea di educazione abbia oggi una chiarezza e una univocità, che in realtà del tutto manca.

La riflessione si articolerà in tre momenti. Nel primo cercheremo di suggerire la consistenza del problema affrontato. Il difetto di una riflessione affidabile sui rapporti tra scuola e famiglia consiglia di non procedere immediatamente dai grandi principi, troppo formali ed esposti all'equivoco; consiglia invece di procedere dalla descrizione delle difficoltà del rapporto educativo, che si manifestano attraverso l'esperienza scolastica, e coinvolgono insieme scuola e famiglia. Nel secondo momento cercheremo di chiarire come e perché la questione educativa sia rimossa, sia a livello pratico che a livello di discorsi di principio, nella scuola contemporanea; questo consentirà di mettere in luce molti luoghi comuni, da tutti facilmente riconosciuti come pertinenti, ma che in realtà non sono affatto pertinenti. Nel terzo momento infine cercheremo di suggerire una nuova formulazione del compito educativo della scuola. A quali requisiti deve rispondere un insegnamento, per assumere davvero la consistenza di momento della educazione? Quale rilievo assume la comunicazione tra scuola e famiglia in tal senso?

## INDICE DEGLI INCONTRI

*(7 maggio)*

**Scuola, famiglia, educazione: prima istruzione del tema**

*(14 maggio)*

**Rimozione del problema educativo: forme e ragioni**

*(21 maggio)*

**Insegnare ed educare: come ripensare il loro rapporto?**

*Gli incontri si terranno presso la sede della **Facoltà Teologica** (piazza Paolo VI, 6) in **aula 1**; avranno inizio alle **ore 21** e termineranno entro le **ore 22.30***

Parrocchia di san Simpliciano – Tre incontri di catechesi su

## **Scuola, famiglia, educazione**

tenuti da don Giuseppe Angelini, nei lunedì di maggio 2001

### **1. Istruzione della questione**

Un tema di interesse diffuso, e tuttavia poco discusso e pensato. In particolare, esso non pare oggetto di attenzione consistente nella pastorale della Chiesa, che pure appare assai sensibile al tema della scuola (*cfr.* scuola cattolica e insegnamento della religione). Assai meno precisa è l'attenzione alla questione generale: educa davvero la scuola?

#### **Il compito educativo della scuola**

Sarebbe necessario precisare preliminarmente il compito educativo della scuola; o addirittura se davvero la scuola abbia un compito educativo. Alla domanda tutti rispondono sì. Il sospetto è che si tratti di risposta soltanto retorica. Le discussioni che si fanno oggi sulla scuola, in particolare quelle a proposito della riforma, del tutto ignorano il riferimento al suo compito educativo. Educazione appartiene al numero dei luoghi comuni solo citati e mai approfonditi (rispetto della vita, o magari la sua difesa, la tutela della famiglia, la tutela dei minori, e simili).

L'esempio della *tutela dei minori*, o della *difesa dei loro diritti*. Quali sono questi diritti? Crescere sani e belli? Fino a che si tratti di salute fisica, è possibile anche essere abbastanza precisi. Sulla salute psicologica, già meno. Che esista poi anche un'accezione più che psicologica, forse *morale*, è ipotesi neppure presa in considerazione. "Diventare buoni non dipende dai grandi, ma dai bambini stessi, dalle scelte che essi faranno quando diventeranno grandi. Non è tutta la verità. La futura bontà dei bambini molto dipende anche dalla qualità di ciò che i grandi avranno fatto per loro prima che essi potessero scegliere. Proprio in questo consiste l'educazione. Perché essi possano scegliere è indispensabile che i genitori abbiano prima scelto per loro. Un luogo comune: obiettivo dell'educazione cristiana sarebbe quello di dare la 'libertà di scegliere'.... È persuasione diffusa che l'educazione non possa riguardare le convinzioni ultime; ma solo gli 'strumenti', le conoscenze e le abilità richieste perché domani essi possano scegliere da soli. Questo modo di vedere è un indicatore di quanto poco precisa sia l'idea di educazione nel nostro mondo.

#### **Che cos'è educazione in genere**

La difficoltà di precisare il compito educativo della scuola deriva dall'altra: precisare che cosa sia educazione in genere. La cultura del nostro tempo ha cancellato il tema dell'educazione dal registro dei temi obbligatori sui quali deve esercitarsi la riflessione sapiente degli uomini. Di educazione si parla in maniera soltanto retorica, ripetendo luoghi comuni, evitando il cimento con le difficoltà macroscopiche del compito educativo. L'educazione dei minori infatti propone macroscopiche difficoltà nelle moderne società occidentali, complesse, liberali, tolleranti, e laiche. Il fatto è noto a tutti. In particolare ai genitori; il pensiero di come cresceranno i figli è quello dominante. Rischia però di essere un 'pensiero' solo nel senso della preoccupazione; non invece nel senso dell'elaborazione riflessiva, del dialogo, del confronto, e quindi poi anche del progetto. I figli preoccupano assai più di quanto essi occupino.

Il lessico dell'educazione è tendenzialmente sostituito da quello della formazione, derivato dalla sfera della formazione professionale. Riduzione del singolo alla figura dell'individuo, nei cui confronti la società avrebbe soltanto compiti di 'servizio', non di 'senso', riferiti cioè al significato della vita, e dunque alla definizione di che cosa sia *vita buona*. Niente 'maestri', dunque, ma solo 'animatori'.

#### **La paralisi dei genitori**

Che sussista un compito di educare, appare del tutto evidente alla coscienza dei genitori. Ai loro occhi quel compito assume anzi un'urgenza e una gravità addirittura opprimente. *Come* esso possa essere realizzato, non appare per nulla ovvio; addirittura non appare per nulla ovvio *che* esso possa essere, in una maniera o

nell'altra, effettivamente realizzato. Quando si vada alla radice della questione, ci si accorge che il compito di educare, innegabile, appare insieme assai poco chiaro nella sua esatta consistenza.

Di fronte alle singole forme concrete, alla coscienza immediata del singolo genitore vengono spontanee alcune risposte, che paiono però trattenute dal dubbio, alimentato dal confronto con ciò che fan tutti, che pensano tutti, e soprattutto che dicono tutti.

### **Cominciare da concreto: difetto di 'padri'**

Per misurare la consistenza del compito educativo conviene cominciare non dalla teoria, ma dalla considerazione delle forme tipiche che assume il processo di crescita del minore, e quindi della recensione delle appariscenti difficoltà che esso propone. Esse trovano radice nel manifesto un difetto di presenza dei 'padri', in genere degli adulti, nei confronti dei minori. Le attese dei figli in tal senso non sono facili da individuare; non sono riconosciute dalla cultura corrente; anche per questo i figli stessi stentano ad esprimerle. Correlativamente, manca d'essere riconosciuto a compreso lo stesso difetto dei padri nei loro confronti. Neppure è approfondito il nesso di tali difficoltà con l'altro fenomeno, spesso denunciato, e cioè la crisi di identità del soggetto nelle società complesse; eppure tale nesso sussiste; impedisce di vederlo la censura del tema educazione.

I documenti più appariscenti delle difficoltà sono offerti nell'età dell'adolescenza. Propiziano la sua visibilità le forme di aggregazione sociale degli adolescenti, quasi esclusivamente tra pari, che ha opportunità di esprimersi in modi assai visibili. Manca spesso negli adolescenti un preciso desiderio di diventare grandi; spesso l'immagine dell'età adulta la fa apparire come destino ingrato, che conviene rimandare quanto più a lungo si può.

Il disadattamento sociale dei minori è preparato però già nelle età precedenti. La decifrazione dei segni di tale disadattamento appare però più difficile entro lo spazio 'privato' della famiglia, che è teatro assolutamente prevalente dei processi di identificazione primaria. La moderna famiglia affettiva è soprattutto ignorata dal sapere pubblico. La scuola appare in tal senso il primo luogo nel quale le difficoltà del minore accedono, almeno virtualmente, ad evidenza sociale.

### **I comportamenti**

Gli indici di disadattamento più appariscenti sono offerti dalle molte forme di *trasgressione*, e addirittura di *violenza*. Essa si riferisce alle regole della vita scolastica, ma anche e soprattutto alle regole della vita sociale in genere, meno precise e più gravi. Cito pochi indicatori da una ricerca (Centro Europeo dell'Educazione) del 1999: diserzione lezioni alle superiori (25% al Nord-Ovest; 54% Sud e Isole); vandalismo (vivo al sud, con lievitazione dalle medie inferiori alle superiori); bullismo (denunciato da 22% dei bambini 1/3 elementare; 30% 4/5; 45% medie inferiori); dichiarazioni di disagio (16% nella 1/3 elementare; 23% nella 4/5); spinelli (certo la scuola è luogo di massima diffusione). Il problema non è soltanto recente, né soltanto italiano.

### **Gli atteggiamenti**

C'è una diffusa disaffezione del minore alla scuola, o più precisamente allo studio. Essa è da intendere come spiccata difficoltà del minore a realizzare un 'interesse'; egli stenta a vedere cosa c'entri quanto gli è richiesto di studiare a scuola con la sua vita presente e singolare, o anche con la vita futura e comune, così come egli la vede rappresentata intorno a sé. Le rappresentazioni sono quelle offerte dai mezzi di comunicazione a distanza, dallo spettacolo e in genere dai prodotti dell'industria culturale. Quelle immagini della vita adulta effettivamente non offrono motivazione consistente allo studio della storia e della grande letteratura; neppure allo studio della lingua.

È frequente la figura del ragazzo che si dedica allo studio, talvolta anche con apprezzabile diligenza; senza però alcun visibile interesse, in maniera per così dire servile. La disaffezione è motivo di frustrazione per gli insegnanti più sensibili. È appena avvertita dagli insegnanti tacitamente rassegnati al carattere servile del loro compito. Siccome una alleanza con gli alunni, in un modo o nell'altro, è sempre necessaria, essi cercano spesso di alimentarla sostituendo all'interesse che manca l'ammiccamento, la complicità cioè nel giudizio circa lo scarso interesse di ciò che pure ci tocca fare insieme.

## **Genitori e insegnanti**

Gli insegnanti accusano spesso il difetto di educazione familiare e trovano in esso spiegazione per le difficoltà del rapporto scolastico. I genitori sentono e temono il giudizio degli insegnanti, prima ancor e più di quanto esso sia dichiarato. I genitori poi assegnano spesso proprio alla scuola il compito di rimediare ai limiti insuperabili della educazione domestica. Tali attese hanno inizio già dalla scuola materna, o addirittura dall'asilo nido. Per tratti caratteriali dei piccoli, che hanno probabile origine in distorsioni del rapporto parentale, i genitori cercano rimedio attraverso la ricerca della scuola 'giusta'. Tali attese grandiose si convertono facilmente in giudizi severi sugli effetti deludenti, o addirittura devastanti, che la scuola produrrebbe sui figli. Nelle età successive, l'accusa dei genitori nei confronti della scuola si riferisce soprattutto al profilo per cui la scuola è luogo privilegiato della socializzazione tra coetanei, e quindi anche luogo di contagio mimico e di confronto emulativo tra i minori nell'ottica della sfida all'adulto. La scuola protesta di non essere in grado di governare tali processi. La protesta ha fondamentale ragione di pertinenza; e tuttavia appare sterile.

## **La scuola nella relazione tra figli e genitori**

C'è un altro aspetto dell'interferenza tra scuola e famiglia, più sottile, ma tale da porre problemi anche più grossi. Specie nel caso di genitori di discreta cultura, di padri più ancora che di madri, il rendimento scolastico assume spesso rilievo di criterio decisivo in base al quale si produce l'apprezzamento dei figli, o viceversa si esprime il disprezzo. Tale privilegio del rendimento scolastico 'offende' i figli. Appunto in tale offesa occorre cercare la radice del loro rifiuto della scuola. Lo scarso rendimento è invece valutato dai genitori in termini precipitosamente morali, quasi fosse riflesso di quella filosofia di vita leggera ed evasiva assimilata per contagio nel rapporto con i coetanei, o più generalmente respirando l'aria a tutti proposta dalla cultura consumistica che ci avvolge.

## **Transizione**

La direzione nella quale occorre camminare appare subito chiara, ma anche molto formale: occorre attivare una comunicazione più esplicita e più univoca tra scuola e famiglia. La realizzazione effettiva di questo obiettivo non può per altro essere affidata soltanto alla buona volontà; esige invece un approfondimento culturale, che consenta il confronto argomentato e costruttivo.

Parrocchia di san Simpliciano – Tre incontri di catechesi su

## **Scuola, famiglia, educazione**

tenuti da don Giuseppe Angelini, nei lunedì di maggio 2001

### **2. Rimozione del problema educativo: forme e ragioni**

Al fondo del difetto di collaborazione tra scuola e famiglia non sta soltanto un difetto organizzativo; né tanto meno un semplice difetto di impegno morale dei protagonisti. La ragione più nascosta, e più profonda, è la mancanza di una lingua comune, e quindi di una riflessione sul tema educativo. Cerchiamo di illustrare la tesi, esplorando la segreta ‘filosofia’ sottesa ai dibattiti correnti sulla scuola, in particolare alla riforma recente.

- Essa è da riferire principalmente alla riflessione dei pedagogisti.
- La loro riflessione mostra un vistoso tratto di *formalismo*, o se si vuole di *metodologismo*. I criteri dell’educazione potrebbero e dovrebbero essere definiti ignorando i contenuti concreti dell’educazione, con attenzione esclusiva ai metodi; l’educazione sarebbe una regione speciale, o specialistica (*pedagogismo*), assolutamente ritagliata a parte rispetto a tutti gli altri aspetti dello scambio sociale; in particolare rispetto ai complessi processi mediante i quali si produce la tradizione dei significati da una generazione all’altra.
- L’accusa è formulata in particolare dai fautori della cultura tradizionale (liceo classico); dunque, da letterati, filologi, storici e filosofi.
- Il formalismo del discorso dei pedagogisti nasce dal fatto che essi pensano l’educazione a procedere soltanto dalla scuola, ignorando invece la famiglia. L’educazione si riduce ad *istruzione*, la pedagogia a *didattica*.
- Al di là di questa attenzione alla didattica, ai margini di essa, si aggiunge certo un’attenzione alla *persona*, alla necessità dunque della sua integrità. Ma questa attenzione assume per lo più un profilo solo psico/sociologico; ci si occupa della salute mentale del minore e del suo benessere a scuola; non del fatto che il minore acquisisca una vera maturità sotto il profilo spirituale, morale e magari anche religioso.
- Proprio la correlazione tra educazione e istruzione è il nodo teorico centrale per chiarire i rapporti tra scuola e famiglia.

#### **La scuola ‘democratica’ nella critica della cultura alta**

L’approccio parziale e dubbio al tema dell’educazione dei pedagogisti è da leggere come riflesso di un difetto più generale della cultura tutta; i saperi più accreditati nella comunicazione pubblica stentano ad accordare attenzione adeguata al tema dell’educazione; non è eccessivo parlare di vera e propria rimozione.

Il caso francese ha preceduto quello italiano; è stata lì formulata in forma assai esplicita e aspra, la denuncia di ‘pedagogismo’ nei confronti del progetto della nuova scuola ‘democratica’: ‘egalaritaria’ e non discriminante, che non prevede cioè percorsi differenziati per alunni più o meno dotati; privilegia il confronto e il dibattito, e non propone alcun ‘dogma’, ma che forse neppure alcuna certezza. La forma critica dell’insegnamento comporterebbe il carattere solo congetturale e dubbio di ogni contenuto che non sia quello del *sapere scientifico*, irrilevante dal punto di vista dei significati che contano nella vita. “Nuova priorità riconosciuta all’aspetto morale o ‘civico’ della educazione scolastica; riorganizzazione degli insegnamenti in forma meno ‘magisteriale’ che nel passato (con lo sviluppo di lavori diretti, del ricorso al computer, delle iniziative interdisciplinari e del sostegno individuale); fissazione di obiettivi di apprendimento meno numerosi e più precisamente mirati; nuova professionalizzazione del mestiere di insegnante, completata da compiti pedagogici [...]; infine nuovo incoraggiamento all’iniziativa locale e alla differenziazione degli istituti”.

I fautori della cultura ‘classica’ denunciano gli esiti di appiattimento che la scuola ‘democratica’ induce. Essa rinuncia infatti ad un obiettivo, che pare invece irrinunciabile: quello di trasmettere alle nuove generazioni *un mondo*, o più precisamente, un’*immagine del mondo*, quella della generazione adulta. Mentre questa immagine deve in qualche modo essere resa accessibile anche alla nuova generazione. Gli adulti hanno il compito di rendere ragione della cultura sottesa alle forme della vita comune (alleanza sociale).

## Cultura 'colta' e cultura 'antropologica'

Chiarire il senso di questo compito chiede però di ripensare il rapporto tra coscienza personale e forme della relazione sociale. Occorre definire l'idea di *cultura* intesa nella nuova accezione, *antropologica*. La denuncia degli intellettuali sembra ignorare la cultura antropologica, e identifica subito e solo la cultura con il pensiero dei classici. Si espone dunque all'obiezione di elitarismo.

L'obiezione appare particolarmente grave in un momento storico come quello presente, nel quale la vita comune ha conosciuto una rapida accelerazione. Le tradizioni intellettuali nelle quali si esprimeva la cultura colta hanno conosciuto una decisa estenuazione; non sussiste più quel buon livello della tradizione universitaria italiana, che garantiva una preparazione culturale degli insegnanti proporzionalmente alta. Ha perso d'altra parte molta della sua consistenza antropologico culturale il cattolicesimo. È anche cessata anche la tradizionale attenzione che al tema scuola accordava il pensiero delle sinistre (PCI in specie).

I fattori che stanno all'origine dell'accelerazione sono noti: caduta del muro di Berlino, repentina caduta delle ideologie; crisi dello stato sociale; mondializzazione dell'economia; invasione delle tecnologie informatiche; e simili. Questi fattori raccomandano il privilegio delle esigenze di 'modernizzazione' della scuola, come di tutto il sistema sociale. Anche così si afferma nella cultura pubblica la *vague* postmoderna. Imperativo categorico è provvedere alle necessità di produrre un cittadino *versatile*, assai più che formare un uomo libero; versatile, e cioè capace di rivestire i sempre nuovi ruoli, che il sistema sociale gli assegna. Il riferimento alle esigenze del mondo del lavoro appare, sotto tale profilo, determinante per intendere il successo del 'pedagogismo'.

## Lo sfondo del pedagogismo: la cultura 'Onu'

L'idea formalistica di educazione trova alimento, e insieme sanzione, nella *koiné* sottesa al dibattito civile quotidiano; essa propone un modello retorico di cui merita richiamare qui i tratti qualificanti.

L'educazione consisterebbe nello *sviluppo dell'Io* del minore. La metafora a cui si ricorre è quella suggerita dalla famosa *maieutica* socratica: educare non consistere nel proporre al minore un modello di *vita buona* preconfezionato, ma soltanto nel propiziare il processo di esplicazione ed espressione di un'identità originaria. Essa, latente e solo virtuale, sarebbe però iscritta fin dalla nascita nell'essere del soggetto. L'educatore diventa semplice 'animatore', che propizia un processo di crescita che, quanto ai suoi criteri di valore, sarebbe autoreferenziale. L'obiettivo è la realizzazione di sé. All'educatore non è chiesto di interpretare un'autorità, con la quale in ipotesi il minore dovrebbe confrontarsi. L'abbandono di ogni riferimento al criterio di *autorità* strettamente si connette all'altro abbandono, quello del criterio di *verità*.

L'educazione non può cercare criteri neppure nelle forme concrete della vita comune (cultura intesa in accezione antropologica). Conoscere tale cultura è certo necessario; ma soltanto perché il minore impari a servirsene, non invece quasi il minore dovesse cercare in essa la via per accedere all'immagine di sé e della vita buona, capace di istruire il processo della sua libertà, e quindi della sua autonomia.

Tale immagine di educazione riflette la cultura dei *diritti* e dei *valori*, radicalmente senza contesto. Essa postula la possibilità di definire ciò che è degno per l'uomo a prescindere da ogni riferimento a quelle forme effettive della pratica sociale, attraverso le quali soltanto il soggetto di fatto realizza la sua prima identificazione. Rimosso è lo stesso rilievo privilegiato che la relazione parentale assume in ordine all'educazione.

Paradossalmente, tale negazione si produce proprio nel momento storico in cui il rilievo privilegiato della relazione parentale assume problematici tratti di competenza esclusiva. La sociologia della famiglia del Novecento ha illustrato questi nuovi rapporti tra famiglia e società: mentre nella società tradizionale la famiglia era il momento nucleare, che presiedeva alla strutturazione complessiva del rapporto sociale, nella società complessa la famiglia assume fisionomia di sistema di rapporti soltanto laterale. I rapporti secondari non rimandano a quelli primari. Alla famiglia sono affidati in esclusiva compiti (*socializzazione dei minori* e di *stabilizzazione emotiva* degli adulti, T. Parsons), ai quali la grande società più non provvede in alcun modo.

## Insegnamento ed educazione

La scuola educa insegnando. Determinare in forma precisa le ragioni di inerenza, e insieme di parzialità, che assume l'insegnamento per rapporto all'educazione non è facile. La situazione civile presente è caratterizzata dal tendenziale distacco tra cultura sottesa allo scambio sociale e cultura sottesa invece alla vicenda



personale del singolo. La prima è fondamentalmente quella delle 'scienze', le quali ignorano ogni riferimento alla coscienza. La seconda è invece quella plasmata dalla tradizione antropologica; essa rimane oggi fondamentalmente clandestina a livello di comunicazione pubblica. Il chiarimento del rapporto tra insegnamento ed educazione esigerebbe dunque di cimentarsi con gli interrogativi obiettivamente proposti da questo distacco.

Di fatto la filosofia della scuola pare ignorare il problema. Essa si preoccupa soltanto delle *conoscenze*, e rimanda la definizione delle *competenze* che occorre formare ad altri: al mercato, ai singoli istituti (istituzione dell'autonomia e compito del POF), alla responsabilità dei singoli.

Il compito urgente della riflessione responsabile (di quella cristiana in particolare) in questo momento è quello di denunciare questa mortificazione del tema e di rimediarvi.

Parrocchia di san Simpliciano – Tre incontri di catechesi su

## **Scuola, famiglia, educazione**

tenuti da don Giuseppe Angelini, nei lunedì di maggio 2001

### **3. Insegnare ed educare: come ripensare il loro rapporto?**

#### **La scuola effettiva e la sua riforma**

La rimozione dell'idea di educazione, pregiudica la possibilità di formulare un progetto della scuola futura, di una scuola capace di offrire il suo concorso all'obiettivo di rimediare alle appariscenti difficoltà dei processi educativi nel nostro tempo. Non solo, quella rimozione pregiudica prima ancora la possibilità di comprendere il modo di operare della scuola effettiva sulla crescita dei minori, e quindi di valutare le ragioni della sua attitudine o rispettivamente della sua non attitudine a correggere le distorsioni nel processo di socializzazione dei minori. Tra questi due pregiudizi sussiste un rapporto stretto: la progettazione responsabile del futuro suppone infatti la comprensione dell'effettivo, non può invece prodursi a procedere da ideali astratti.

Illustrazione a procedere dall'art. 1 della *Legge sulla riforma dei cicli*, sintesi rappresentativa della figura della scuola 'democratica': *Il sistema educativo di istruzione e di formazione è finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con le disposizioni in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione e dalla Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo. La Repubblica assicura a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le conoscenze, le capacità e le competenze, generali e di settore, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro anche con riguardo alle specifiche realtà territoriali.*

#### **Insegnare ed educare: ripresa**

Il riferimento immediato ai grandi principi, senza riferimento alla vicenda individuale, consente di definire gli obiettivi della scuola senza istruire la domanda sull'educazione, e quindi sulla competenza educativa della scuola, che certo è solo parziale. La scuola educa istruendo; trasmette i saperi 'istituiti', sottesi alle forme complessive della vita sociale. Che e come tale istruzione concorra all'educazione, alla maturazione personale, non appare subito chiaro. Il chiarimento avrebbe bisogno che fosse riconosciuto e pensato il tendenziale distacco tra la cultura pubblica e quella privata. Uno dei compiti qualificanti della scuola è proprio questo: realizzare attraverso il suo insegnamento l'appropriazione alla vita personale dei saperi considerati a livello pubblico come scontati.

#### **La cultura pubblica**

(a) La cultura pubblica è per un primo aspetto costituita dalle 'scienze'. Il tratto comune tali saperi è la rimozione pregiudiziale di ogni riferimento alla coscienza. Nella vicenda effettiva, invece, le scienze concorrono a plasmare la visione del mondo, e quindi la coscienza. Il chiarimento del rapporto tra insegnamento ed educazione esige che produca una critica dell'intellettualismo della tradizione: il sapere 'critico' non dipenderebbe in alcun modo dall'agire, e in genere dal vivere effettivo. In termini intellettualistici è stata pensata dalla tradizione moderna della pedagogia la stessa relazione educativa; educatore sarebbe il precettore, e non invece il padre. Il grandioso sviluppo dei saperi 'scientifici' costituisce il motivo decisivo della lievitazione del bisogno di scuola nella società sviluppata. Esso mette in crisi il modello di scuola che ispirava la riforma Gentile; il modello estendeva a tutti (scuola dell'obbligo) una scuola in origine pensata per una minoranza destinata a costituire la classe dirigente del paese. Tale modello appare oggi impraticabile. Lo sviluppo a ritmi accelerati dei nuovi saperi comporta un costante incremento materiale dei contenuti; comporta anche la sempre rinnovata discussione dei 'paradigmi' precedentemente seguiti dalla ricerca. Diventa in tal senso improbabile il progetto sotteso alla scuola convenzionale, quello cioè di insegnare gli elementi delle singole scienze e il rispettivo metodo. La riforma progettata prende le

distanze dal privilegio accordato alle discipline nell'assetto convenzionale. Abbandona al progetto di offrire l'enciclopedia dei saperi scientifici. Ripiega invece sull'obiettivo più modesto di offrire ai minori gli strumenti perché essi sappiano al momento opportuno orientarsi nella ricerca dei saperi che saranno loro necessari. Essa rinuncia a proporre una sintesi, e si preoccupa invece di insegnare un 'metodo', come spesso si ripete. La fiducia nel 'metodo' costituisce uno dei miti caratteristici della cultura moderna. Il 'metodo' promette la possibilità di procurarsi un sapere 'critico' senza necessità di riferirsi alla coscienza personale. Non è un caso che, nel famoso *Discorso sul metodo*, Cartesio dovesse ricorrere allo stratagemma della *morale provvisoria*, per rispondere alle necessità della vita immediata, che non sopporta di essere interrotta nel momento in cui il filosofo, in omaggio al metodo, dubita di tutte le sue persuasioni precedenti. Il sapere di cui si occupa la nuova scuola è sapere che serve; non invece sapere di ciò che vale, di ciò che è degno, della verità che sola autorizza alla dedizione della vita.

(b) Il secondo cespite della cultura pubblica è costituito dai grandi principi, o dai grandi proclami, posti a introduzione di ogni Costituzione, contenuto delle grandi proclamazioni dei *diritti dell'uomo*. Ad essi gli adolescenti fanno riferimento frequente; la *ideologia* infatti consente (illusoriamente) di rimuovere il riferimento alla vicenda personale, e soprattutto ai sentimenti personali e alle loro incertezze. Ogni genitore deve confrontarsi ogni giorno con questo massimalismo ideologico dei figli adolescenti. In tale confronto il buono senso del genitore appare come paralizzato dal clamore, non solo dei proclami del figlio, ma anche della società tutta che sta intorno e spesso della stessa cultura scolastica. Egli soffre in tal senso del difetto di elaborazione di cui soffre a livello di comunicazione pubblica il rapporto tra genitori e figli. Per togliere tale strozzatura occorrerebbe mettere in evidenza come i grandi proclami dell'etica civile diventino formali e vuoti, quando si ignori la relazione obiettiva che lega i diritti e i doveri con la qualità dei rapporti primari.

### La cultura privata (famiglia)

La ricerca psicologica ha messo in luce ciò che appare da sempre ovvio: nel bene e nel male, l'identità del minore prende forma nel quadro della relazione con i genitori. Rispetto a tale evidenza, la pedagogia stenta ad aggiornarsi. Un tempo l'educazione si produceva senza necessità di essere pensata e deliberatamente perseguita. Oggi questo accade sempre meno; la crisi dei vecchi modelli della relazione educativa impone con nuova urgenza il compito di un approfondimento teorico della qualità del compito educativo.

Il compito più fondamentale della famiglia contemporanea: correggere l'inclinazione a divenire famiglia soltanto affettiva. La frequentazione della scuola costituisce una grande opportunità; essa infatti consente e anzi impone ai figli *relazioni secondarie*, che hanno una logica decisamente diversa da quella delle *relazioni primarie* o familiari. Di più, la scuola consente ai figli di venire espressamente a confronto con i *grandi discorsi*, e cioè con quei discorsi che elevano la pretesa di valere come discorsi universali, validi per tutti. Le relazioni familiari non si affidano ai grandi discorsi, non si affidano in generale a *discorsi*; si affidano invece inizialmente agli *affetti*. Attraverso agli affetti si produce per altro per i figli quel messaggio, che pone i fondamenti della successive relazioni sociali. Staccati da questo messaggio originario i grandi discorsi diventano soltanto retorici; e gli affetti, staccati da quei grandi discorsi, diventano una prigionia. Tentiamo una sia pur solo iniziale traduzione più concreta e pratica di questa intuizione.

Il passaggio del ragazzo dalla scuola elementare alla media. I ragazzi in prima media fanno difficoltà a passare da registro del 'tu', in uso nella scuola elementare, al registro del 'lei'. La formula linguistica ha il valore di un indice. Segnala il compito di passare da una relazione 'materna' ad una relazione adulta. Il compito è divenuto oggi più arduo. L'uso diffuso del 'tu' alla maestra, o meglio alle maestre, è indice della spiccata 'maternalizzazione' della scuola elementare. Questa si accompagna, stranamente, ad una più precoce 'scientificità' e impersonalità degli insegnamenti, differenziati per discipline. In realtà, c'è positiva correlazione tra i due fenomeni. La maestra unica, vicina e familiare, aveva di che apparire come 'mamma' anche senza il 'tu'; la moltiplicazione delle figure induce ad un'intensificazione del rapporto affettivo, quasi a rimediare al virtuale effetto di disorientamento che quella moltiplicazione poteva assumere. Il rischio è che la scuola dissocia il profilo del rapporto personale col minore dal profilo che si riferisce alla sua connotazione propriamente scolastica. La materia di insegnamento diventa un 'gioco' (magari poco divertente) fatto insieme, e non invece il mezzo mediante il quale iniziare al segreto del mondo. Il linguaggio solenne (iniziazione, mistero) è giustificato da questa considerazione: la conoscenza del mondo da parte del minore non può essere intesa come soddisfazione di una curiosità; e neppure come l'apprendimento di informazioni che gli consentano di muoversi più agevolmente nello spazio grande del mondo stesso. Come può il genitore concorrere a realizzare questo significato della scuola?

- Mediante l'interesse che i genitori mostrano per le cose che il figlio studia a scuola; mirato non solo al fine di aiutarlo a fare i compiti; neppure motivato da un'intenzione di verifica fiscale; mirato invece ad attestare il rapporto tra le cose che si studiano a scuola e la cosa più importante. Questa cosa più importante è il mondo dei genitori. Attraverso il dialogo con il figli sulle cose che si studiano a scuola i genitori alimentano la percezione di un nesso tra quelle cose e la promessa loro fatta mediante gli affetti.

La realizzazione effettiva di queste attenzioni è possibile soltanto se realizzata nel quadro di un rapporto sociale della famiglia come tale, e non solo dei suoi singoli membri. La coltivazione di tale rapporto propizierà una competenza educativa dei genitori, la quale avrà poi la possibilità d'essere messa anche a servizio della società tutta, e della scuola in specie.

### **Responsabilità politiche e cultura comune**

La competenza educativa nella scuola non si può realizzare per decreto. Neppure però può scaturire 'spontaneamente' dalla pratica effettiva. Occorre che la pratica sia accompagnata da una verifica riflessa: e anche da forme di confronto argomentato. Tale confronto propone difficoltà: connesse al difetto di elaborazione teorica; e connesse anche alle forme pratiche della scuola, e in particolare alle forme ad essa imposte dall'organizzazione istituzionale.