

Lineamenti pluridimensionali “disnomici” di una Scuola Pubblica Statuale ed Autonoma ... che sia vera “figlia” della Costituzione –

di
Gianfranco Purpi

PARTE PRIMA: prerogative e peculiarità istituzionali generative della scuola pubblica statale:

1 : Ci rivolgiamo a tutti coloro che la scuola la legiferano sul piano della politica scolastica e amministrativamente governativa, la progettano didatticamente e gestionalmente, la realizzano in prospettiva di funzione docente contestuale; ... e la vivono ogni giorno, come committenti e come utenza.

Ci rivolgiamo quindi a tutto il mondo della politica e delle istituzioni; a tutti gli utenti ed ad ogni soggetto “titolare” di cittadinanza che aspira ad una società democraticamente fondata sui valori autentici di Persona, di Ragione etico/critica universalizzante e di Bene Comune;

... dunque a tutti coloro che hanno a cuore la scuola pubblica, affinché si riprenda con passione e determinazione il dibattito sulla conoscenza e sui saperi, sulla centralità della scuola per lo sviluppo del nostro Paese. Riteniamo perciò necessario, anche alla luce dello scenario politico che si sta configurando nel presente storico post/elezioni, aprire un dibattito serio sulla conoscenza, come priorità per il Paese, partendo dalle essenziali considerazioni pedagogiche che andremo svolgendo qui di seguito e che vogliamo proporvi non già come sintesi, ma come avvio di una riflessione progettuale/dialogica collettiva e laicamente aperta al pluralismo (peraltro, alle istanze delle integrazioni educative interculturali e delle prospettive scolastiche ideologicamente pluralistiche)..

Conseguentemente, occorre mettere a fuoco alcuni punti fermi e chiari (filosoficamente fondati, pedagogicamente prospettati, scientificamente criteriati e sperimentalmente verificati) grazie a cui poter cimentarsi, tutti, per costruire un progetto alternativo di scuola pubblica, che abbia a contrapporsi soprattutto a quelle scelte di privatizzazione che arrivano a considerare anche accettabile un sistema dell’istruzione e della formazione professionale che svuota di valore il sistema pubblico dell’istruzione (e che, così, mette sullo stesso piano scuola pubblica e scuola privata, in ciò palesemente contraddicendo lo spirito della nostra Costituzione).

Esempio lampante di tali scelte di privatizzazione, a parte i già roboanti proclami dei gruppi governativi emergenti dalle ultime elezioni, è costituito dalla Legge regionale n.19/2007 di Formigoni, in Lombardia. Sta emergendo il rischio che prospettive diverse di Politica della scuola di centro/destra tendano a convergere ed a far emergere, a monte di un “modernismo di facciata” mistificante,

posizioni integrate ed omologate tutte focalizzate sulla legittimazione totalizzante (ai diversi livelli etico/politici ed istituzionali/legislativi) dei finanziamenti pubblici alla scuola privata (paritaria o parificata che sia) e, di converso, sulla esigua predisposizione degli investimenti e dei finanziamenti per la Scuola Pubblica dello Stato.

In questo senso, sembra il caso di riportare innanzitutto, qui di seguito (virgolettato), il Comunicato del Comitato bolognese Scuola e Costituzione, del 14/03/2008, di Bruno Moretto.

“,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,

Comitato bolognese Scuola e Costituzione www.scuolaecostituzione.it

La Regione Emilia Romagna al giudizio della Corte Costituzionale. Il TAR Emilia Romagna, con ordinanza n. 10 del 10 marzo 2008, dichiara "rilevante e non manifestamente infondata la questione della legittimità costituzionale della L. R. n. 52/95" "in relazione agli artt. 33, c.1,2,3, e 117 della Costituzione" e "ordina la trasmissione degli atti alla Corte Costituzionale". Avevamo ragione noi. Ogni finanziamento diretto alle scuole private è incostituzionale sotto diversi profili:

1) "violazione del principio della libertà di insegnamento e della libertà di istituzione di scuole ed istituti di educazione senza oneri per lo Stato";
2) "la previsione di un sostegno finanziario direttamente a favore delle scuole dell'infanzia private per contributi di spesa corrente e di investimento...appare in contrasto con il divieto costituzionale di oneri finanziari in materia a carico del bilancio pubblico";
3) "ogni contribuzione pubblica – ove rivolta direttamente a favore della gestione di scuole ed istituti di educazione privati – contiene il rischio elevato di una ingerenza sull'organizzazione della scuola stessa". La legge n. 52 del 1995 si può ben considerare la "madre" di tutte le leggi regionali e nazionali di parità. Essa fu approvata nel 1995 sotto la Presidenza Bersani. A questa seguirono la Legge "Rivola" del 1999 e quelle di altre regioni. Nel 2000 fu il riferimento della Legge 62 approvata dal Governo D'Alema, con Ministro Berlinguer. L'insieme di questi provvedimenti ha creato una situazione per cui le scuole private, a partire da quelle dell'infanzia, ricevono finanziamenti da tre canali: nazionale, regionale e comunale. Per fare un esempio a Bologna una sezione di scuola materna privata paritaria riceve, in seguito a convenzione comunale, circa 14.000 euro. Inoltre riceve 3.000 euro come contributo di miglioramento previsto dalla Legge regionale 26/2001. Il contributo statale è di circa 16.000 euro. Il totale fa 33.000 euro per classe (sezione). Si può stimare che i contributi pubblici di Stato, regioni e comuni alle scuole private raggiungano un miliardo di euro l'anno. Addirittura la finanziaria del 2007 ha tagliato 4 miliardi di euro alla scuola statale, ma ha incrementato di 150 milioni il finanziamento alle scuole private. Altrettanto grave è stato il declassamento della scuola da istituzione a servizio erogabile a piacimento da scuole pubbliche gratuite o private a pagamento. L'art. 33 della Costituzione afferma infatti che "La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi." Pertanto il compito di assicurare a tutti i cittadini un'istruzione di qualità per formare i cittadini della Repubblica è assegnato alla scuola statale. Nessun altro Ente o Istituto può svolgere tale funzione di uguaglianza e libertà. Nelle scuole private non c'è libertà di insegnamento, nel senso che il docente viene reclutato in base alla sua adesione al progetto culturale della scuola stessa, e libertà di accesso, visto che lo studente deve aderire ad una precisa impostazione religiosa o filosofica. I testi del ricorso e dell'ordinanza sono reperibili all'indirizzo www.comune.bologna.it/iperbole/coscost/TAR_10mar08/tar.htm”

“,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,

=====

Peraltro, anche La Corte Costituzionale era venuta a dichiarare illegittimi i finanziamenti alle scuole private con una sentenza dello scorso 27 febbraio 2008, già pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale.

Secondo tale recente pronunciamento sono, infatti, le Regioni e gli Enti Locali (Province e Comuni) le uniche titolate a finanziare le scuole private. Il provvedimento dovrebbe mettere la parola fine alla lunga querelle sulle competenze in materia di istruzione fra Stato e Regioni a seguito delle modifiche costituzionali introdotte nel 2001. Le scuole private che hanno già ricevuto i finanziamenti, in ogni caso non dovranno restituire i fondi ottenuti; denaro che il governo Prodi aveva previsto per le scuole dell’infanzia paritarie (100 milioni di euro). Ulteriori fondi però, alla luce di quest’ultima sentenza, non dovrebbero essere assegnati alle scuole private poiché la Corte Costituzionale stessa ha ivi sottolineato che il settore dei contributi relativi alle scuole paritarie è competenza delle Regioni e il finanziamento in questione invade l’ambito di competenza legislativo della regione. In pochi anni i finanziamenti dello stato a favore delle scuole paritarie si erano infatti triplicati. Nel 2000 il sistema delle scuole paritarie, in base alla legge (sulla parità) approvata dal governo D’Alema, riceveva poco più di 179 milioni di euro. Alla fine del 2006 la cifra si era già moltiplicata per tre arrivando a sfiorare i 567 milioni. E ciò, senza contare tutti gli altri finanziamenti delle regioni e degli enti locali.

La Corte Costituzionale, così, ha correttamente riconosciuto che la scuola privata, per le sue stesse ragioni sociali, non può essere equiparata alla scuola pubblica, perché le scuole non statali o religiose nascono con scopi che sono di parte. Le scuole cattoliche, rivendicano, come ovvio, il loro diritto di mantenere al centro della loro azione educativa i principi del cattolicesimo, ma questo le porta ad assumere posizioni ovviamente non imparziali nell’istruzione che uno stato laico, come dovrebbe essere il nostro, non può accettare.

Conseguentemente, anche alla luce di questi pronunciamenti di giurisprudenza, non si può che auspicare l’immediata abolizione della legge 10 marzo 2000 che istituiva la parità scolastica e i relativi finanziamenti statali alle scuole private.

=====

Una Scuola che abbia a risultare autenticamente Pubblica Statuale e democratica, figlia vera della Costituzione, non può essere connotata dai massicci processi di aziendalizzazione e di introduzione dei metodi tipici gestionali/organizzativi del mondo dell’impresa, dell’industria ovvero di altri settori del lavoro Pubblico o Privato; e ciò proprio per la sua specifica natura istituzionale e per la sua peculiare “mission” che verrebbero ineluttabilmente ad essere compromessi dall’efficientismo incompatibile eventuale di tali stessi processi di razionalizzazione economicistica (con il tutto a scapito dei processi di educazione pedagogica, di formazione scolastica e quindi della qualità dei processi didattici, curricolari ed istruzionali d’insegnamento/apprendimento).

Purtuttavia, cogliamo i segnali storici e di una imminente prassi politica governativa, che fanno presagire fondatamente un attacco incrociato a tali presupposti fondanti di identità, alla scuola pubblica e laica in quanto tale; e quindi rivelano gli inquietanti prodomi di una massiccia tendenza politico/governativa ad annullare o a rimuovere dalla memoria collettiva ogni proficua processualità istituzionale e pedagogica che ha caratterizzato l’evoluzione del nostro sistema scolastico nazionale, con il suo patrimonio straordinario di storie, persone, esperienze, sperimentazioni e continua ricerca di innovazioni in prospettiva di costante riferimento culturale ai più fecondi contributi della ricerca pedagogica. L’ipotesi di una possibile futura intesa sul reciproco ritiro da parte del Ministero della Pubblica Istruzione e della Regione Lombardia dei rispettivi ricorsi in sede di Corte

Costituzionale, dà di fatto il via all'attuazione della Legge regionale n.19 del 2007, che prevede il modello formigioniano già sperimentato nella sanità lombarda e che di fatto si caratterizza per un attacco frontale alle peculiarità istituzionali della scuola pubblica.

2: *La conoscenza in quanto Bene Comune di fondamento per un'autentica Educazione pedagogica alla Ragione etico/critica ed alla formazione integrale della persona umana ; ...in prospettiva di democratica partecipativa cittadinanza politica ad ogni Pubblico Istituzionale della Società Civile:*

La conoscenza, premessa, veicolo, obiettivo di democrazia è un bene comune e, come l'acqua e l'aria, indispensabile alla vita. I saperi, le culture e il loro incontro promuovono cittadinanza, danno dignità e speranza alle donne e agli uomini di ogni paese e sono fondamento per la loro emancipazione. Il diritto di cittadinanza trova concretezza anche tramite il diritto allo studio che si attua in una scuola intesa come luogo privilegiato di relazioni e saperi, formali e informali, tra generi e generazioni.

Pensiamo ad una scuola luogo di elaborazione di pensiero critico e di un progetto culturale alternativo a quello individualistico e neoliberista oggi dominante. Una scuola che, accanto ad una garanzia di accesso, si pone l'obiettivo di superare le disuguaglianze (sociali, di genere, di territorio), le diversità psicofisiche vissute come discriminazione, la disparità dell'offerta formativa ed ogni processo di emarginazione di carattere etnico e multiculturale.

3: *Per una scuola comeniana aperta a tutti e che offra pari opportunità e pari possibilità di formazione pedagogica (di successo della propria peculiare educazione pedagogica):*

Una tale scuola pubblica statale, attraverso un'educazione permanente sempre pedagogicamente progettata e realizzata, deve accompagnare e sostenere con competenza la piena ed integrale/armonica realizzazione della persona, rendendola protagonista della sua vita e delle sue scelte in un percorso collettivo di formazione alla cittadinanza politica partecipativa ed alla vita pubblica intrinseca ad ogni civile spazio di razionalizzazione istituzionale .
Ciò, soltanto, che può porre le fondamenta autentiche e funzionali per la configurazione storico/esistenziale di una scuola pubblica, laica, democratica e antifascista: per l'appunto, di una scuola figlia della Costituzione.

4: *La conoscenza in quanto ricchezza strategica:*

La conoscenza è una straordinaria ricchezza strategica per l'oggi e per il domani, strumento di inclusione e coesione sociale e, come tale, non può essere ricondotta a logiche di mercato ma, al contrario, va sostenuta con risorse e adeguati finanziamenti, garantendone la gratuità. La convinzione che la cultura nelle sue diverse articolazioni sia l'espressione, tra le più alte, del lavoro dell'uomo è un punto centrale della nostra filosofia di vita e di educazione pedagogica scolarizzante; e quindi di ogni nostra progettualità e realizzazione didattiche di conseguente

funzione docente; ciò, per cui riteniamo assolutamente fondamentale la realizzazione di una scuola intrinseca a tali caratterizzazioni epistemologiche ed assolutamente funzionale al perseguimento di tali idealità.

...Quindi un modello di istituzione scolastica sempre emergente quale espressione di costante interconnessione e continuità tra istanze formative culturali/umanistiche ed esigenze di più specifica educazione/formazione professionale (comunque, di una scuola da doversi sintonizzare sempre con le necessità e nomenclature del mondo del lavoro e, nello stesso tempo, con le necessità di massima valorizzazione dell'integrale umanistico potenziale educativo di ogni alunno).

Per questa ragione riteniamo che la precarietà, assunta come modello dell'organizzazione capitalistica del lavoro, non presupponga una formazione culturale qualificata né, di conseguenza, investimenti adeguati.

Peraltro, la condizione di precarietà di chi opera nel mondo della formazione pregiudica anche la costruzione di una stabile relazione educativa pedagogicamente fondata ed eticamente connotata tra alunno e docente; e quindi di una rapportualità istituzionale predisposta alla realizzazione di processi d'insegnamento/apprendimento scientificamente impostati verso la prospettiva finalistica di ogni successo auspicabile di scolarizzazione.

La centralità del lavoro nell'orizzonte delle finalità di politica scolastica, non deve mai significare e comportare accoglimento rassegnato ed oppressivo delle istanze irrazionali/antipedagogiche del mercato del lavoro e di ogni esigenza di profitto selvaggio del modo di produzione capitalistico.

E' da rigettarsi, quindi, una visione di scuola aziendalistica ed efficientista, che abbia a “marchiare” e “tarare” indelebilmente, in modo precoce e fatalisticamente aprioristico (sulla base di una selezione discriminatoria e sociologicamente deterministica che pregiudichi i diritti di ogni studente alle pari opportunità ed ai risultati scolastici formativi massimamente valorizzanti le proprie potenzialità educative; e che quindi non garantisca a tutti le stesse possibilità di apprendimento nella fascia dell'obbligo di istruzione).

5: Le disuguaglianze e le discriminazioni sociali:

Lo Stato, massimamente sensibile e fattivo al riconoscimento dei bisogni dei propri cittadini e garante dei loro diritti personali e sociali inalienabili (peraltro anche costituzionalmente riconosciuti e garantiti), deve invece assicurare un'offerta formativa che realizzi un progetto di scuola massimamente proficuo per la formazione integrale di tutti gli alunni sull'intero territorio nazionale, garantendo una formazione di base assolutamente qualificata e prevedendo l'integrazione e l'assorbimento degli stessi studenti nelle prassi di effettivo rapporto lavorativo solo dopo aver superato l'intero percorso delle scuole dell'obbligo.

Ciò, quindi non travisando e non misconoscendo in modo mistificante ed alienante, le prassi dell'apprendistato educativo scolarizzato/scolarizzante (sempre didatticamente inquadrato entro le prassi istituzionale del sistema scolastico nazionale dell'istruzione pubblica); dall'effettivo precoce ed antipedagogico irrompere contrattualizzante nel mondo del lavoro.

6: Scuola e territorio:

La scuola ha un patrimonio immenso: esperienze, professionalità, competenze, idee e progetti.

La complessità e le caratteristiche stesse del sistema scolastico formativo dell'istruzione istituzionale richiedono a ciascuna istituzione scolastica autonoma una progettualità ed una critica costante consapevolezza operativa sulle sue diverse prassi di funzione docente pedagogica, anche se la riuscita di un percorso educativo scolarizzante non dipende solo dai

processi e dai prodotti della stessa scuola, ma dal contesto sistemico delle diverse variabili ed agenzie educative extrascolastiche parallele della realtà socio/ambientale d'origine e dell'orizzonte educativo antropologico/familiare.

Scuola, famiglia e società civile e politica, rappresentano anch'essi gli spazi e gli ambienti di formazione di base e permanente delle diverse identità personali degli alunni.

7: Dal sopra profilato orizzonte di valori laico/laicisti e di identità umane antropologicamente sempre dialoganti attraverso la criticità di un Logos “creativo” e la conseguente sua Ragione etico/universalizzante, deve partire così il progettarsi e realizzarsi di ogni conseguente (didattico) discorso di Pedagogia della Scuola e di Pedagogia dell'Extrascuola; che debbono interagire ed integrarsi fecondamente, dando luogo ad un sistema educativo integrato di risorse ed opportunità formative;...**MA CHE NON DEBONO MAI ASSOLUTAMENTE SMARRIRE O FRAMMISTARE** il loro “SPECIFICO” pedagogico e le loro peculiarità **DI STILI EDUCATIVI ED ISTRUZIONALI** di funzione docente; ben noti ai lettori...; ...laddove è solo la Scuola a porsi quale spazio/ambiente ed istituzione “GENERATIVI” di educazione/formazione metanaturale e metaculturale (per dirla con Jerome Bruner) ; ...quale istituzione a cui sola è peculiare la continua produzione/riproduzione di cultura e di modelli antropologici da additare valorialmente a Società Civile e Politica; ...quale istituzione connotata da processi d'insegnamento/apprendimento sempre filosoficamente ed eticamente fondati e criteriati in ragione di una Pedagogia dalla didattica sempre scientificamente impostata e sperimentalmente condotta... .

...Insomma, vogliamo riferirci ad un concetto di Scuola che (si spera) non dovrebbe mai disperdere o contravvenire a queste sue ragion d'essere , che sono anche le **PECULIARI** ragioni generative di una vera società democratica, contraddistinta dalla continua tensione morale e laica al Bene Comune ed alla formazione integrale delle persone che la vengono ad abitare in siti ovunque ispirati alla più razionalizzante cittadinanza etico/politico e civile.

...Ai linguaggi/comportamenti di una cittadinanza,per ciò stesso, emergente soltanto quale (nello stesso tempo e per lo stesso motivo) “prodotto” e “processo” di formazione pedagogica scolarizzante che progetta e realizza l'educazione alla legalità ... soltanto in quanto educazione alla comprensione critica ed alla prassi civile rivolte sempre all'indirizzo di una legittimazione eticamente condivisibile (erga omnes) di tale stessa legalità... (legalità,peraltro, da poter risultare così sempre riprogettabile e riproponibile criticamente soltanto attraverso procedure e prassi assolutamente legalitarie di cittadinanza istituzionale)...

PARTE SECONDA:

Sui reali fondamenti ordinamentali e sulle reali strutture giuridiche dell'autonomia istituzionale intrinseca alla scuola pubblica statuale che... dovrebbe risultare “figlia” della Costituzione:

1: A tutt'oggi, pur in presenza di una ben precisa Legge Delega di riferimento strutturale da cui promana l'autonomia scolastica (la L.n.59 del 1997) , dai confini sufficientemente chiari (se letta con attenzione e con onestà intellettuale) ; e pur in regime consolidato del conseguente Regolamento di attuazione di tale Legge (il noto D.P.R.n.275 del 1999); prosegue irrefrenabile l'interpretazione variegata e multiforme del concetto di autonomia scolastica stessa e dell'espressione cardine seguente (che si rinviene all'art.1 di tale Regolamento):

“””Le istituzioni scolastiche sono espressione di autonomia funzionale...(...).”””

Ad evitare che tale espressione possa dar luogo (come da molte parti si è già registrato) a letture interpretative stravaganti (di scarsa attendibilità giuridica) e prive di riscontri oggettivi nel contesto linguistico della Legge n.59/97 e del D.P.R.n.275/99 (anche considerati alla luce del dettato inerente del Titolo V/art.117 della Costituzione);

crediamo opportuno proporre qui di seguito (ed a queste ancorarsi) delle considerazioni e delle citazioni relative a tali normative, che non possono non sollecitare al riguardo condivisibili spunti di chiarificazione.

2: Premesso quanto sopra, innanzitutto richiamiamo e riportiamo qui di seguito, virgolettata, la seguente fondamentale enunciazione legislativa inerente l'analisi che verremo a svolgere:

“”” ...(...)... Gli organi collegiali...(della scuola di Stato:n.d.r.)... sono istituiti ,a livello di circolo,di istituto,distrettuale,provinciale e nazionale,...(...)...al fine di realizzare ...(...)...la partecipazione alla gestione della scuola ...(...)... nel rispetto degli ordinamenti della scuola dello Stato e delle competenze e delle responsabilità proprie del personale ispettivo, direttivo e docente...(...).”””

(art.1/D.P.R. n.416/74; come altresì ribadito dal Testo Unico contenuto nel Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297; nonché come riproposto testualmente anche dalle successive norme di legge comunque di riferimento, tra cui il Regolamento dell'autonomia scolastica/D.P.R. n.275/99; nonché la L.n.53/2003 ed il correlato D.L.vo n.59/2004).

Risulta così evidente che le istituzioni scolastiche ed i diversi Organi e dipendenti delle istituzioni scolastiche statali possono progettare, programmare e determinare LA REALIZZAZIONE DELLE PROPRIE ESPRESSIONI FUNZIONALI DI AUTONOMIA AMMINISTRATIVA ORGANIZZATIVA E DIDATTICA PREVISTE DALLA LEGGE , soltanto nei limiti, negli ambiti, nelle aree, nei vincoli , nei poteri decisorii e nei confini fissati dalle norme giuridiche fondamentali strutturali della Legge/Delega n.59/1997 e del relativo D.P.R. applicativo n.275/1999 definito, così, Regolamento dell'Autonomia Scolastica.

Infatti, tali Legge e Decreto ultimi citati si pongono quali fonti di diritto entro cui SOLTANTO può prendere corpo e legittimazione di gestione istituzionale tale stessa autonomia scolastica, che risulta legiferata, così (con unanime convenire, in questo, della più consolidata giurisprudenza), quale “autonomia” a tratto giuridico “limitato” e quindi non attribuita giuridicamente per “fini generali”.

In questo senso, è dunque essenziale considerare che:

-a) L’art.1 di tale D.P.R.n.275/1999, era venuto a presupporre testualmente, a fondamento di ogni sua altra successiva enunciazione, che “”...(...)...*Le istituzioni scolastiche sono espressioni di autonomia funzionale e provvedono alla definizione e alla realizzazione dell’offerta formativa, nel rispetto delle funzioni delegate...(...)...*””” (art.1/D.P.R.n.275/1999).

-b) L’art.21 della L.n.59/1997, prima ancora, era venuto a fissare chiaramente i seguenti fondamenti giuridici di riferimento generativo:

-§: “”...(...)...*Le funzioni dell’Amministrazione centrale e periferica della pubblica istruzione in materia di gestione del servizio di istruzione...(...)... sono progressivamente attribuite alle istituzioni scolastiche...(...)... con uno o più regolamenti da adottare...(...)... ai fini della realizzazione della autonomia delle istituzioni scolastiche ...(...)...fermi restando i livelli unitari e nazionali di fruizione del diritto allo studio nonchè gli elementi comuni all’intero sistema scolastico pubblico in materia di gestione e programmazione definiti dallo Stato.*””” (art.21 della L.n.59/1997).

-§: “”*Le istituzioni scolastiche ...(...)...hanno autonomia organizzativa e didattica, nel rispetto degli obiettivi del sistema nazionale di istruzione e degli standard di livello nazionale*””” (art.21 della L.n.59/1997).

-§: “”*L’autonomia organizzativa è finalizzata alla realizzazione della flessibilità, della diversificazione, dell’efficienza e dell’efficacia del servizio scolastico...(...)...fermi restando ...(...)...il rispetto dei complessivi obblighi annuali di servizio dei docenti previsti dai contratti collettivi*””” (art.21 della L.n.59/1997).

3: Conseguentemente, risulta evidente che la garanzia di un’autonomia gestionale ed organizzativa interna in prospettiva di “fini generali”; non attiene né alla natura giuridica/ordinamentale e né alla struttura istituzionale dell’ Ente/Scuola e quindi di ogni data istituzione scolastica; dato che chiaramente la Legge assegna e delega a ciascuna istituzione stessa, in chiave autonomistica, soltanto l’esercizio di “talune” residue sue funzioni di gestione amministrativa, organizzativa e didattica.

In altre parole, resta immutato (anche dopo l’entrata in vigore di questa “autonomia scolastica” a “tratto limitato”) il carattere pubblicistico dell’assetto organizzativo interno e di ogni correlata attività istituzionale relativi ad ogni data istituzione scolastica di Stato, mentre ne risultano modificati soltanto taluni strumenti gestionali (quelli, per l’appunto, fissati espressamente dalla premessa Legge/Delega n.59/1997); registrandosi soltanto entro questi limiti e confini, la qualificazione giuridica soggettiva e la configurazione istituzionale dell’Ente/Scuola (dunque, il suo specifico particolare profilo connotante di “personalità giuridica”).

L’autonomia organizzativa della Scuola di Stato, così, altro non risulta oggettivamente (alla luce delle precise anzidette definizioni delle norme di legge che la fondano, la generano e la regolamentano) che una maggiore *flessibilità gestionale*, compressa entro tali stessi limiti e confini ; e quindi non assurge affatto, per ciò stesso, ad incondizionata *libertà autonoma di gestione per “fini generali”*.

Ciò, che risulta oltremodo emergente anche sul piano della gestione dell’autonomia didattica e progettuale, laddove la legge viene (testualmente) chiaramente a specificare (nel testo dell’art.8 del suddetto D.P.R. di regolamentazione della stessa autonomia, n.275/1999) che:

-#: “”” *Definizione dei curricoli*

1. Il Ministro della Pubblica Istruzione, ...(...)... *definisce a norma dell’articolo 205 del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, ...(...)...per i diversi tipi e indirizzi di studio:*

- a) *gli obiettivi generali del processo formativo;*
- b) *gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni;*
- c) *le discipline e le attività costituenti la quota nazionale dei curricoli e il relativo monte ore annuale;*
- d) *l’orario obbligatorio annuale complessivo dei curricoli comprensivo della quota nazionale obbligatoria e della*

quota obbligatoria riservata alle istituzioni scolastiche;
e) i limiti di flessibilità temporale per realizzare compensazioni tra discipline e attività della quota nazionale del curriculum;
f) gli standard relativi alla qualità del servizio;
g) gli indirizzi generali circa la valutazione degli alunni, il riconoscimento dei crediti e dei debiti formativi...(...)...”
(Art.8 del D.P.R.n.275/99);

Peraltro, si consideri (nello stesso tempo e per lo stesso motivo) che:

-#: “” 1:...(...)...*Ai docenti è garantita la libertà di insegnamento intesa come autonomia didattica e come libera espressione culturale del docente,...(...)... nel rispetto delle norme costituzionali e degli ordinamenti della scuola stabiliti dal presente testo unico.*

2: *L'esercizio di tale libertà è diretto a promuovere, attraverso un confronto aperto di posizioni culturali, la piena formazione della personalità degli alunni.*”” (art.1 del D.L.vo n.297/94) ;

-#: “” *I docenti hanno il compito e la responsabilità della progettazione e dell'attuazione del processo di insegnamento e di apprendimento*”” (art.16 del D.P.R. n. 275/99) ;

-#: (Come riportato,altresì, in quest'ultimo D.P.R.n.275/99:Regolamento dell'autonomia); “”...(...)...*Art.16 Coordinamento delle competenze*

1. *Gli organi collegiali della scuola garantiscono l'efficacia dell'autonomia delle istituzioni scolastiche nel quadro delle norme che ne definiscono competenze e composizione.*

2. *Il dirigente scolastico esercita le funzioni di cui al decreto legislativo 6 marzo 1998, n. 59, nel rispetto delle competenze degli organi collegiali.*

3. *I docenti hanno il compito e la responsabilità della progettazione e dell'attuazione del processo di insegnamento e di apprendimento. ...(...)...”* (D.P.R. n.275/99).

4: Il vocabolo *autonomia* (in senso etimologico: *autòs + nòmos = sé stesso + legge = darsi da sé una legge, un regola, un criterio di indirizzo*), riferito ad ente pubblico e nell'accezione giuridica, solitamente indica la facoltà per l'ente di realizzare le finalità istituzionali assegnategli *autoregolando* le proprie attività, senza ingerenze esterne.

Di per sé poco significativo, il termine acquista concretezza tramite apposite aggettivazioni, che specificano l'ambito e l'effettiva estensione delle *potestà autonomistiche* (es. autonomia *"organizzativa"* sarà la facoltà, di darsi liberamente una propria organizzazione interna, strutturale e operativa).

Tali nozioni, pressoché pacifiche in campo giuridico-amministrativo, mettono a nudo un eccesso di semplificazione (o forse di enfaticizzazione) in talune concezioni tendenti ad affermare che l'autonomia delle scuole si sostanzia nel poter liberamente fare *ciò che non è esplicitamente vietato* dalla legge, cioè nella libertà di agire senza altri vincoli o limiti o regole che quelle testualmente fissate da *divieti* codificati nell'ordinamento giuridico.

Analoghe semplificazioni, sul versante didattico-formativo, si mostrano altrettanto concettualmente deboli.

Anche in questo caso, a meno che si intenda trasmutare l'autonomia in *autoreferenzialità* (realizzabile a prezzo di oggettivo decadimento dell'equilibrio unitario del Sistema educativo e di una qualità formativa difficilmente apprezzabile in senso scientifico) è impensabile che lo sviluppo della flessibilità nelle offerte formative, pure largamente auspicabile e da incentivare, debba sostanzarsi nella libertà di svolgere l'azione educativo-didattica senza regole o limiti che i soli *divieti espliciti* imposti da una legge.

L'agire secondo *regole* (siano esse regole gestionali, organizzative, di sperimentazione metodologica o riferite ad innovazioni di contenuti formativi secondo le conquiste scientifiche) non è imposto dalla vigile presenza limitatrice di una legge, ma è suggerito principalmente dalla necessità di perseguire e raggiungere efficacemente gli *obiettivi* istituzionali.

Peraltro le regole, pur se rimesse alla libera determinazione di una istituzione per favorire ogni utile pluralismo progettuale, devono essere prestabilite e rese note (*trasparenza*),

condivise nelle finalità (perché un ente pubblico persegue finalità assegnate da *norme generali*), nonché oggettivamente *verificabili ex post*, per sondarne *ragionevolezza ed efficacia*.

Il culmine del processo normativo innescato a partire dalla legge-delega n. 59/1997, si può cogliere in due provvedimenti: il Regolamento dell'autonomia (D.P.R. n. 275/1999, successivamente modificato dal D.P.R. n. 352/2001) e la riforma dell'amministrazione scolastica centrale e periferica (D.P.R. n. 347/2000, successivamente modificato dal d.P.R. 11.08.2003. n. 319).

Il D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 ha recato il regolamento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche.

Esso, in estrema sintesi e per ciascuna potestà o facoltà autonomistica entro i margini di *libertà* acconsentiti alle scuole ed i *vincoli* al riguardo espressamente richiamati, prevede:

– *l'autonomia didattica*, consistente nella facoltà di *regolare flessibilmente*: i tempi di insegnamento e svolgimento delle discipline e delle attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni (*libertà*). La facoltà autonomistica dovrà essere esercitata nel rispetto: della libertà di insegnamento, della libera scelta educativa delle famiglie e delle finalità generali del sistema scolastico (*vincoli*).

– *l'autonomia organizzativa*, consistente nella facoltà di *organizzare flessibilmente*: l'impiego dei docenti, il calendario scolastico e l'orario complessivo del curriculum (*libertà*). La facoltà autonomistica dovrà essere esercitata nel rispetto: degli obiettivi generali e specifici di ciascun tipo e indirizzo di studio, delle competenze regionali sul calendario, della soglia di articolazione delle lezioni non inferiore a cinque giorni settimanali e nell'osservanza del monte-ore annuo per ciascuna disciplina (*vincoli*). Naturalmente la libertà di impiego dei docenti si imbatte in altro vincolo non esplicitato dal regolamento, derivante dalle regole del rapporto di lavoro fissate pattiziamente nei contratti collettivi.

– *l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo*, consistente nella facoltà di sviluppare, singolarmente o in associazione tra scuole, innovazioni metodologiche e disciplinari (*libertà*). La facoltà autonomistica dovrà essere esercitata: tenendo conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali; curando progettazione, aggiornamento e formazione professionale, ricerca valutativa, scambi documentali e di informazione, intese con altri soggetti istituzionali (organi statali; enti territoriali) e, qualora siano necessarie modifiche strutturali eccedenti la flessibilità curricolare assentita, attivando appositi progetti da sottoporre a valutazione ministeriale (*vincoli*).

– *il trasferimento di funzioni amministrative e gestionali alle scuole* (in materia di carriera scolastica e rapporti con gli alunni; amministrazione e gestione del patrimonio e delle risorse finanziarie; stato giuridico ed economico del personale dipendente). Tra le attribuzioni trasferite alle singole scuole particolare importanza riveste quella concernente le *proposte* e le *intese* (cioè le decisioni concordate su di un piano di equiordinazione delle volontà formalmente espresse) con gli enti locali in materia di soppressione, istituzione, trasferimento di sedi, plessi e unità scolastica (v. art. 14, comma 5, che richiama l'art. 4, comma 2, del d.P.R. n. 233/1998 sul dimensionamento).

Il regolamento sull'autonomia fa cenno (art. 1, comma 1) alla circostanza che le scuole sono "*espressione di autonomia funzionale*". La locuzione non deve trarre in inganno fino al punto di ritenere che l'attribuzione alla scuola di personalità ed autonomia ne modifichi il carattere di *ente strumentale* dello Stato e la trasformi in un *ente autarchico*.

Basti da un lato ricordare l'art. 1, comma 2, del d.lgs n. 29/1993 (ora trasfuso nell'art. 1, comma 2, del d. lgs. n. 165/2001), che annovera gli istituti e scuole di ogni ordine e grado e le istituzioni educative tra le "*amministrazioni pubbliche*"; dall'altro considerare che continuano a permanere connotazioni pubblicistiche della natura giuridica della scuola e del suo *modus operandi*, nonché vincoli derivanti dall'inserimento nell'apparato organizzativo statale (indirizzi, controlli, vigilanza, provvista di personale, provvista di risorse, ecc.).

L'attribuzione della personalità giuridica e la più ampia autonomia, dunque non hanno trasformato la scuola in un soggetto giuridico *indipendente* e *svincolato* dal sistema organizzativo-amministrativo statale (o provinciale, laddove vi sia inserimento nella struttura organizzativa di province dotate di autonomia speciale). Esse, piuttosto, hanno configurato le scuole come *centri di imputazione di situazioni e rapporti giuridici*, funzionalmente distinti da altri soggetti (amministrazione centrale, amministrazione periferica) operanti nel Sistema, secondo un modulo ben conosciuto in diritto pubblico (si vedano, in proposito, tra molte: Cons. Stato, Sez. V, n. 4850/2000; n. 2735/2000; n. 4586/2001).

Il concetto risulta espresso adeguatamente nella nota min. 09.11.2001, prot. n. 7267, dove si ricorda che l'attribuzione della personalità giuridica non fa comunque venire meno la natura di *organi dello Stato* delle istituzioni scolastiche.

Ulteriori conferme concettuali in proposito si possono desumere : dalla circolare n. 35 del 19.2.2001, in tema di rappresentanza e difesa in giudizio delle istituzioni scolastiche autonome da parte dell'Avvocatura dello Stato; dalla nota n. 275 dell'1.3.2002, che ripartisce tra singole scuole e Direzioni amministrative regionali dello Stato le competenze in materia di trattazione di pratiche per liti giudiziali; dalla nota n. 1665 del 19.05.2003, in tema di legittimazione processuale del Ministero (non delle singole scuole) nei giudizi civili di risarcimento danni per infortuni occorsi ad alunni.

Anche un intervento amministrativo esterno (indicazioni fornite dal Garante per la tutela dei dati personali nella determinazione resa il 26 luglio 2005 a proposito di Portfolio), nel precisare la necessità di adozione di un "regolamento" da parte del MIUR onde disciplinare il trattamento dei dati personali, ha messo in evidenza l'assenza della potestà regolamentare in capo alle singole istituzioni scolastiche e, quindi, la circostanza che le stesse, dal punto di vista giuridico, non sono enti autonomi o strumentali svincolati dall'Amministrazione scolastica statale.

Significative e illuminanti al riguardo - anche se riferite ad un Ente statale diverso dalla scuola (ma dotato di poteri autonomistici più intensi ed estesi) - sono le considerazioni svolte dalla Corte costituzionale nella sentenza n. 31/2006, nella quale si chiarisce che il vocabolo "Stato" deve ritenersi impiegato dall'art. 134 della Costituzione in un duplice significato : più ristretto quando esso viene in considerazione come persona giuridica, che esercita le supreme potestà, prima fra tutte quella legislativa; più ampio, quando, nella prospettiva dei rapporti con il sistema regionale, esso si pone come "*...conglomerato di enti, legati tra loro da precisi vincoli funzionali e di indirizzo, destinati ad esprimere, nel confronto dialettico con il sistema regionale, le esigenze unitarie imposte dai valori supremi tutelati dall'art. 5 Cost.*".

In questa prospettiva - alla stregua del diritto vigente e tralasciando auspici "de iure condendo" - è da ritenere che le scuole di ogni ordine e grado, sia pure dotate di personalità giuridica e di autonomia ed anche dopo la cosiddetta "costituzionalizzazione" di quest'ultima ai sensi dell'art. 117 della Costituzione, continuano a far parte a pieno titolo del sistema organizzativo-ordinamentale statale, non sono funzionalmente svincolate e indipendenti dallo Stato, nè sono assimilabili alle Università degli Studi (dotate, invece, di autonomia più ampia, anche contabile-finanziaria e di potestà regolamentare).

La giurisprudenza ordinaria ha avuto numerose occasioni di soffermare l'attenzione sui profili giuridici dell'avvenuto potenziamento dell'autonomia delle scuole e sui risvolti che ciò comporta in termini di rapporti con l'Amministrazione scolastica statale.

Così, per fare un solo esempio, il Trib. di Agrigento, con sent. 1.2.2005, ha precisato che l'avvenuta *entificazione* (legge 59/97 e DPR 275/99) delle scuole non implica che tanto il potere disciplinare, quanto la gestione degli aspetti giuridici ed economici del rapporto di lavoro con il personale scolastico si siano trasferiti all'istituzione scolastica-persona giuridica, continuando a far capo agli organi ministeriali centrali, ovvero decentrati sul territorio, che la esercitano per mezzo degli atti di gestione del rapporto di lavoro che il Dirigente Scolastico pone in essere come organo dell'amministrazione statale;

la conseguenza è che, anche a fini processuali, il datore di lavoro del personale scolastico continua ad essere lo Stato, nella sua personificazione del Ministero dell'Istruzione.

Infine, il decreto 01.02.2001, n. 44 ha recato il regolamento concernente le "Istruzioni generali sulla gestione amministrativo-contabile delle istituzioni scolastiche", entrate in vigore a decorrere dal 1° settembre 2001 (v. art. 12, comma 4, d.P.R. n. 275/1999, come sostituito dall'art. 1 del d.P.R. 04.08.2001, n. 352).

Il quadro normativo d'insieme ha, successivamente, registrato ulteriori e consistenti novità.

Sul versante dell'ordinamento giuridico generale è intervenuta la legge costituzionale 18.10.2001 n. 3, che ha riformato il Titolo V della Costituzione e, segnatamente, l'art. 117.

Il nuovo testo della Costituzione assegna allo Stato potestà legislativa *esclusiva* in materia di "*norme generali sull'istruzione*", mentre attribuisce alle Regioni potestà legislativa *concorrente* nella materia della "*istruzione, salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche*".

L'intersecarsi di materie tra loro sovrapponibili, attribuite a potestà legislativa (per una parte "esclusiva"; per un'altra "concorrente") di due diversi Soggetti istituzionali, con un intreccio che, a parere di quasi tutta la dottrina costituzionalista, appare concepito attraverso una regolazione che presenta qualche deficit di qualità e chiarezza, nonché l'assunzione in Costituzione del principio di salvezza della cd. "*autonomia scolastica*" (che è e resta, si badi, un'autonomia di tipo esclusivamente *funzionale*), quale presumibile *limite* all'esercizio delle potestà legislative (serve in proposito ricordare che la Corte costituzionale insegna che "limiti" sono quelli desumibili solo da legislazione primaria, sicché i limiti concernenti la cd. autonomia scolastica sarebbero solo quelli desumibili dall'art. 21 della legge n. 59/1997, non certo dal regolamento di cui al d.P.R. n. 275/1999), è impostazione che suscita numerosissime e non facili problematiche interpretative e applicative.

In estrema sintesi può dirsi che il nuovo assetto di poteri costituzionali, quanto alla materia "istruzione", vede assegnate: allo Stato la competenza nel determinare i "livelli essenziali delle prestazioni" e nel dettare le "norme generali" e i "principi fondamentali"; alle singole Regioni ogni altra competenza

Entrambi, Stato e Regioni, nell'esercizio delle loro competenze su questa stessa ed unica materia, devono far "salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche".

L'intreccio tra le varie competenze è di non poco conto e rende impegnativa e non agevole l'analisi giuridica. Il criterio stesso della "materia", del resto, dopo la riforma del 2001, è divenuto un elemento molto meno significativo rispetto al passato. Infatti, per quanto qui interessa, l'istruzione è divenuta materia oggetto sia di potestà *concorrente* tra Stato e Regioni, sia di potestà *esclusiva* dello Stato (quanto alle norme generali). Acquistano maggiore peso e rilievo, pertanto, altri criteri di riparto (la competenza statutale in tema di livelli essenziali delle prestazioni; la competenza statutale in tema di principi fondamentali e di norme generali), che mirano ad assicurare il soddisfacimento di esigenze unitarie e non frazionabili, ma che, comunque, vanno esercitate in misura tale da non svuotare le autonomie regionali.

Nel frattempo la Corte costituzionale, assumendo in scrutinio norme di legge da confrontare con il vigente Titolo V della Costituzione, ha avuto occasione di precisare (sentenza n. 13 del 2004, nonché sentenze n. 34/2005, n. 37/2005, n. 279/2005) che l'autonomia delle scuole "... non può risolversi nella incondizionata libertà di autodeterminazione, ma esige soltanto che a tali istituzioni siano lasciati adeguati spazi di autonomia che le leggi statali e quelle regionali, nell'esercizio della potestà legislativa concorrente, non possono pregiudicare".

La Corte, in tal modo:

-§: ha escluso che l'autonomia delle scuole sia inquadrabile nello schema delle "libertà" costituzionali e sia, perciò, insofferente verso qualsiasi regolazione esterna fondata su titolo di legittimazione rinvenibile nella stessa Costituzione;

-§: ha enunciato un criterio interpretativo a maglie larghe che esige ulteriori approfondimenti, nè ha chiarito quale sia il soggetto istituzionale (Regione? Stato? singola

scuola?) che possa far valere eventuali violazioni della sfera, tutelata e incompressibile, di autonomia.

Sul versante dell'ordinamento scolastico, infine, la legge 28 marzo 2003, n. 53, pubblicata in G.U. n. 77 del 2 aprile 2003 ed entrata in vigore a far data dal 17 aprile 2003, ha abrogato le precedenti leggi n. 9/1999 (sull'elevamento dell'obbligo di istruzione) e n. 30/2000 (sul riordino dei cicli) ed ha delegato il Governo ad adottare, nel rispetto delle competenze costituzionali delle regioni e di comuni e province, in relazione alle competenze conferite ai diversi soggetti istituzionali, e dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, uno o più decreti legislativi per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di istruzione e formazione professionale. Ai decreti attuativi è assegnato, tra l'altro, il compito :

- di una disciplina normativa che assicuri a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età;

- di ridefinire il sistema educativo di istruzione e di formazione, articolato nella scuola dell'infanzia (durata triennale), in un primo ciclo che comprende la scuola primaria (durata 5 anni) e la scuola secondaria di primo grado (durata 3 anni) e in un secondo ciclo che comprende il sistema dei licei ed il sistema dell'istruzione e della formazione professionale; tra i criteri direttivi è presente l'indicazione concernente *piani di studio personalizzati*, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, contenenti un nucleo fondamentale, omogeneo su base nazionale, che rispecchia la cultura, le tradizioni e l'identità nazionale ed una quota, riservata alle regioni, relativa agli aspetti di interesse specifico delle stesse, anche collegata con le realtà locali;

- di dettare le norme generali sulla valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione e degli apprendimenti degli studenti;

- di regolare lo svolgimento dell'intera formazione dai 15 ai 18 anni, attraverso l'alternanza di periodi di studio e di lavoro, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa, sulla base di convenzioni con imprese o con le rispettive associazioni di rappresentanza o con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, o con enti pubblici e privati ivi inclusi quelli del terzo settore, disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di tirocinio che non costituiscono rapporto individuale di lavoro;

- di dettare norme sulla formazione iniziale dei docenti nonché sulla formazione iniziale svolta negli istituti di alta formazione e specializzazione artistica, musicale e coreutica di cui alla legge 21 dicembre 1999, n. 508, relativamente agli insegnamenti cui danno accesso i relativi diplomi accademici.

Naturalmente il tema dell'autonomia delle scuole - e gli innumerevoli risvolti attraverso cui può svilupparsi la sua concreta esplicazione - è frequentemente lambito da numerosissime disposizioni, anche di rango "interno" (direttive, circolari, note), emanate sulle più variegate materie, sia riferite alle "attività", sia rivolte al "personale" della scuola, sia concernenti gli "alunni".

Così, ad esempio, la nota 13.10.2004, n. 14642, avente ad oggetto corsi organizzati da scuole del sistema nazionale di istruzione statali, paritarie e legalmente riconosciute, si è occupata di utilizzo di modalità formative on-line quale metodo potenzialmente sostitutivo dell'ordinario assetto dei processi di insegnamento-apprendimento ma

- dopo aver premesso che il servizio pubblico di istruzione non mira soltanto a realizzare apprendimenti comunque compiuti da parte degli alunni, ma persegue l'obiettivo più ampio di contribuire alla crescita della persona umana in tutta la sua poliedricità, finalità rispetto alla quale ruolo determinante ed essenziale è affidato alla quotidiana interazione degli alunni fra di loro e con i docenti all'interno di classi o comunque di gruppi e dopo aver osservato che qualsiasi organizzazione del servizio, che trascuri tali aspetti, priverebbe la "scuola" del suo elemento fondante, mutandone completamente natura e

scopi e degradandone il ruolo e la missione da comunità educante ad agenzia formativa, sia pure di qualificata valenza-

alla luce della considerazione di vari elementi normativi ha avuto occasione di sottolineare ed escludere esplicitamente che *"...siffatte modalità di erogazione del servizio costituiscano libera manifestazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche ed in particolare dell'autonomia didattica prevista dall'articolo 4 del d.P.R. n. 275/1999"*.

Circa, invece, gli effetti - anch'essi numerosi e complessi - che il potenziamento dell'autonomia scolastica e le varie innovazioni normative hanno indotto sui rapporti di lavoro del personale dirigente, docente ed ATA; rimarchiamo che tali effetti sono stati sinora colti, assunti in esame e disciplinati, nell'esplicazione della potestà di regolazione assegnata alla contrattazione svolta dall'ARAN e dalle OO.SS. di categoria, nei vigenti contratti collettivi nazionali e nei loro istituti costitutivi comunque in atto applicabili.

PARTE TERZA:

Sulla ricerca dei veri significati autentici di un'educazione alla legittimazione della legalità in quanto aspetto costitutivo strutturale dell'Educazione Politica al Pensiero Critico ed alla Ragione etica universalizzante , grazie a cui perseguire la formazione integrale della persona nel segno della vera Democrazia e del Bene Comune “inconfutabile” =

L'Educazione alla Legalità, per sé considerata e didatticamente declinata, è intenzionalizzata finalisticamente a sollecitare nei suoi “discenti” (grandi e piccini” che siano; dentro o fuori dall'Istituto/Scuola) la formazione degli abiti mentali pedissequi e degli atteggiamenti etico/relazionali conformistici a rispettare le leggi e le norme di ogni dato ordinamento giuridico e, più contestualmente, di ogni dato contesto di vita associata (della Società Civile e della Società Politica) organizzato e disciplinato attraverso norme più o meno prescrittive (istituzionalmente “salde”).

Così configurandosi progettualmente e realizzandosi prassicamente, l'Educazione alla Legalità avrà “successo” (totale o parziale; sia nelle istituzioni scolastiche che negli orizzonti educativi tutti extrascolastici) con quei soggetti umani che, comunque sia, hanno percorso geneticamente un itinerario esistenziale e storico di formazione della loro personalità e della loro identità culturale/educativa, comunque produttivo di linguaggi/comportamenti (effettivi o potenziali futuri) assimilabili ai valori delle norme e delle leggi a cui vogliamo educare ;

... cioè a dire, produttivo di linguaggi/comportamenti conformizzabili ,in atto o in potenza, (QUINDI NON DISNOMICI...) con la “legalità” aprioristica di ogni data Società Civile e Società Politica ; ...id est, con la “legalità” di un dato sistema giuridico di norme e leggi che presuppongono e determinano le configurazioni storiche e sociologiche di tali Società; ...id est, con i valori ,i modelli educativi e più contestualmente antropologici, dell'uomo, della Polis, dei diversi ideali regolativi, del sistema socio/economico e politico, che risultano egemonici e che quindi le classi dirigenti e di potere hanno già presupposto generativamente quali “ratio” fondanti della giuridicità delle (“loro”...) produzioni di diritto che vengono a costituire le leggi e le norme di ogni dato ordinamento giuridico stesso sussistente e, a monte, di ogni Costituzione generativa “contrattualizzante” .

Ciò, dovendosi riconoscere che ogni legislazione, ogni amministrazione e quindi ogni ordinamento giuridico (anche ogni Costituzione) , per questo , non possono non essere sempre storicistici, laico/laicistici e quindi “variabili dipendente” di tali classi, di tale Sistema, di tali ideali regolativi, di tali modelli educativi antropologici; ...in definitiva di ogni “parametro” comportamentale e valoriale di vita privata ed associata in ragione del quale ci si possa ritenere soggetti ben educati o meno alla “legalità”...

Così, si capisce bene che un tale concetto di Educazione alla Legalità...potrebbe risultare (al di là dei buoni propositi di partenza) anche...funzionale alla conservazione, alla stratificazione ed alla riproduzione di ignoranze, emarginazioni, devianze, trasgressioni (anche di quelle foriere di violenze, barbarie ed inciviltà, d'ogni genere) e alienazioni , che (occultamente o meno) avrebbero a porsi quali “ostacoli” e “strumenti” di asservimento ideologico e culturale agli assetti sociologici e politico/economici già costituiti; ... potendo anche “precludere” così il Progresso, il Rinnovamento ed ogni possibile condivisa (erga omnes) Ricomposizione dei rapporti sociali ed umani costitutivi di ogni cittadinanza e di ogni sistema socio/politico di vita pubblica istituzionale e/o privata.

Allora, andando solo per cenni, credo sia il caso di ben elaborare e rappresentare i termini epistemologici e pedagogici in questione attraverso rigore ed oggettività di ragionamento; e

quindi sulla base di approcci progettuali teorici assolutamente scientifici (per quei livelli di scientificità che il proprio statuto epistemologico concede ai diversi piani e livelli di ogni discorso pedagogico in quanto tale;...per ciò stesso da garantire sempre epistemologicamente, filosoficamente ed eticamente fondato ; e quindi criteriato in prospettiva di didattica curricolare sperimentale...).

...Ricordiamoci che Karl Popper ci avvertiva sempre che , nella costruzione e nella continua confutazione/ipotizzazione di ogni teoria scientifica, ...il vero problema (explanandum) viene a risultare la definizione dei termini (explanantes) e dei presupposti epistemologici , logico/critici e storico/culturali attraverso cui esso problema ... viene inquadrato, rappresentato discorsivamente e quindi teorizzato generativamente...

...Non già...dal problema già costituito e configurato nei suoi termini fondanti e nei suoi sottesi itinerari di ricerca ipotetico/deduttiva ed ermeneutica (...per ciò stesso...già euristicamente “scontati” e non più “explananda”, come avviene nelle Filosofie del Ganz; ... cioè a dire, nelle Filosofie monistico/immanentistiche dove il Pensare è già da sempre ...Realtà, e viceversa...a seconda delle convenienze ideologiche di Potere)...

Allora,sarebbe il caso di ben comprendere che risulta invece epistemologicamente e scientificamente corretto (e laicisticamente maturo) teorizzare pedagogicamente non già un’ “Educazione alla Legalità” (o contro il Bullismo; o contro la Mafia; o “contro” chi altri o altro si voglia...) comunque sempre emergente aporetica ... per quanto abbiamo sopra premesso...

... Bensì occorrerebbe fondare saldamente una contestuale ed organica progettualità di educazione scolastica alla Ragione Critica etico/universalizzante e,sulla base di questa soltanto,perseguire le congruenze valoriali e finalistiche di una identità di formazione sempre finalizzata alla ricerca ed alla conoscenza/comprendimento critica dei diversi significati umani storici ed esistenziali grazie a cui ogni data “Legalità” possa/debba essere riconosciuta, rappresentata e (criticamente/laicamente) giudicata quale legittimabile o meno “risultanza storicistica” di ogni Potere culturale,economico,politico,dirigente e sociale (Potere...che,al postutto, può come non può...scaturire dalla partecipazione e dalla condivisibilità il più possibile allargate ed allargabili -per ciò stesso,democratiche “erga omnes”- ... di ogni suo discorso normativo,regolativo,amministrativo ed idealmente legislativo...).

In questo senso, si dovrebbe sempre far comprendere agli educandi (giovani o meno giovani) che la legittimazione di ogni Legalità giuridica ed amministrativa ; e conseguentemente di ogni Potere che tale Legalità viene a promanare ; non può che risultare intrinseca all’etica universalizzante di ogni discorso dialogico che scaturisca,quindi,dall’esercizio della Ragione critica e che risulti esplicito dal maggior numero possibile di soggetti umani “consociati” di una Società Civile (...vale a dire, di ogni discorso conviviale umanistico che è figlio sempre della vera cultura laica e che può educare alla cristiana formazione integrale della persona proprio perché,nello stesso tempo e per lo stesso motivo, istruisce “pluralisticamente” e “laicisticamente” , ... con “dignità” pedagogica... antidogmatica) .

In questo senso, potremmo riconoscere tale educazione alla Ragione Critica ed al Logos etico/universalizzante...(anche,ma non solo) quale educazione/formazione politica al riconoscimento,al rispetto ed alla ricerca progettuale ed operativa di forme e contenuti di Legalità che si pongano,nella stesso tempo e per lo stesso motivo, così eticamente legittimabili (id est, giustificabili, consensualizzabili,condivisibili,partecipabili,diffusibili,trasmissibili,allargabili,sperimentalizzabili,

discutibili; ecc.) da tale esercizio razionalizzante ed universalizzante della Ragione etico/critica; e per ciò stesso di Filosofie antropologiche sempre problematizzanti i dati storici di riferimento al reale entro una logica simultaneamente ipotetico/deduttiva ed ermeneutica/interpretativa.

... E’ sulla base di questa prospettiva epistemologica di ricerca e di ricomposizione progettuale e prassica (quindi,di “civili” linguaggi/comportamenti di relazione...) , che si

possono e si debbono educare i “discenti” (giovani o meno giovani) alla legittimazione etico/critica dei diversi contenuti e forme di ogni Legalità e di ogni correlato Potere istituzionale ... nella cui costellazione antropologica si vengono a collocare (sempre...esistenzialmente e storicisticamente)...

... E' in questo orizzonte di valori e di costrutti pedagogici “teleologici” (generativi) che si può e si deve educare ogni soggetto umano ad una legittimazione etica (ancorchè deontologica...) della Legalità , che quindi si ponga (nello stesso tempo) anche laico/laicistica e che promani dalla continua “circolarità” dialogica e partecipativa (dal continuo ”uso sociale della conoscenza”) che detta Ragione etico/critica deve presupporre e continuamente (mai una volta per tutte...) rinnovare ed autoverificare/autorettificare sperimentalmente, attraverso la più feconda dialettica teorico/prassica del *cum/sentire,del cum/scire,del cum/venire e del cum/agere* ...di quegli “erga omnes consociati” di una data Società Civile e Politica .

... Dunque,di ogni uomo di questo mondo... sempre da doversi ergere quale “soggetto agente” degnamente responsabilizzato di una Società Ecumenica ; ... e di un Dio che,comunque sia, non voglia imporre dogmi alla laicità della Ragione dell'uomo (...proprio al fine di preservare lo stesso Umano in quanto assoluta Dignità di persona “libera”).

...Ed è da qui, da questo orizzonte di valori laico/laicisti e di identità umane antropologicamente sempre dialoganti attraverso la criticità di un Logos “creativo” e la conseguente sua Ragione etico/universalizzante,che deve partire il progettarsi e realizzarsi di ogni conseguente (didattico) discorso di Pedagogia della Scuola e di Pedagogia dell'Extrascuola; che debbono interagire ed integrarsi fecondamente, dando luogo ad un sistema educativo integrato di risorse ed opportunità formative;...**MA CHE NON DEBONO MAI ASSOLUTAMENTE SMARRIRE O FRAMMISTARE** il loro “SPECIFICO” pedagogico e le loro peculiarità **DI STILI EDUCATIVI ED ISTRUZIONALI** di funzione docente; ben noti ai lettori...; ...laddove è solo la Scuola a porsi quale spazio/ambiente ed istituzione “GENERATIVI” di educazione/formazione metanaturale e metaculturale (per dirla con Jerome Bruner) ; ...quale istituzione a cui sola è peculiare la continua produzione/riproduzione di cultura e di modelli antropologici da additare valorialmente a Società Civile e Politica; ...quale istituzione connotata da processi d'insegnamento/apprendimento sempre filosoficamente ed eticamente fondati e criteriati in ragione di una Pedagogia dalla didattica sempre scientificamente impostata e sperimentalmente condotta... .

...Insomma, vogliamo riferirci ad un concetto di Scuola che (si spera) non dovrebbe mai disperdere o contravvenire a queste sue ragioni d'essere , che sono anche le **PECULIARI** ragioni generative di una vera società democratica, contraddistinta dalla continua tensione morale e laica al Bene Comune ed alla formazione integrale delle persone che la vengono ad abitare in siti ovunque ispirati alla più razionalizzante cittadinanza etico/politico e civile.

...Ai linguaggi/comportamenti di una cittadinanza,per ciò stesso, emergente soltanto quale (nello stesso tempo e per lo stesso motivo) “prodotto” e “processo” di formazione pedagogica scolarizzante che progetta e realizza l'educazione alla legalità ... soltanto in quanto educazione alla comprensione critica ed alla prassi civile rivolte sempre all'indirizzo di una legittimazione eticamente condivisibile (erga omnes) di tale stessa legalità... (legalità,peraltro, da poter risultare così sempre riprogettabile e riproponibile criticamente soltanto attraverso procedure e prassi assolutamente legalitarie di cittadinanza istituzionale)...

PARTE QUARTA:

Sui presupposti teoretici fondanti della Pedagogia Personalista sottesa al modello di scuola statale e pubblico emergente dalla Costituzione (quindi, sui presupposti di essa Costituzione da vivere e rivivere continuamente quale sempre ricorrente –vera- Buona Pasqua “costituente” generativa di civiltà giuridico/politica, di razionalizzazione del Pubblico Istituzionale e quindi di ogni sua Scuola Pubblica Statale ; ... da indirizzare ad ogni cittadino della Repubblica Italiana, nella epistemologica del Cristianesimo autentico: dunque, etico/razionale , metafisico/religioso, laico/laicistico e critico/criticistico; ...nello stesso tempo e per lo stesso motivo...):

1: Per noi, l'educazione indirizzata ai valori di Bene Comune ed alla realizzazione dei valori di persona e di criticità della ragione; di scientificità e di razionalizzazione; di dignità dell'Umano e di solidarietà; di uguaglianza e di giustizia; dunque, di Democrazia quale contestuale "metodo" di convivenza civile (prima ancora che di "tecnologia" politico/amministrativa e gestionale del Potere e del Governo; ecc.)

è tale proprio se...non erige "l'educazione alla coscienza civile democratica ed alla legalità" quale capitolo individualizzante di tutto un contesto di costume educativo e di scolarizzazione istituzionale; bensì allorché considera e pone questa educazione alla coscienza civile quale dimensione trasversale generativa di ogni processo educativo (sia scolare che extrascolastico).

...Quale aspetto/momento costante costitutivo del concetto vero ed autenticamente personalistico di educazione ed, in particolare, di educazione scolare!

Allora, risulta evidente che l'educazione alla coscienza civile contro ogni tipo, modo e forma di violenza; contro ogni prepotenza; contro ogni dominio dell'uomo sull'uomo; contro ogni ingiustizia; contro ogni mancanza di solidarietà e di tolleranza; contro ogni insensibilità di carità e di disponibilità assoluta di "servizio" verso il Prossimo; contro ogni Potere dei Ricchi sui Poveri (ciò, che è lo stesso, dei Sapienti contro gli Ignoranti: Don Milani docet, ad esempio...);

non deve porsi quale uno dei possibili modi d'impiego e di caratterizzazione delle diverse forme scolari o meno di "educazione" (d'insegnamento/apprendimento; di formazione; ecc.);

bensì ne deve risultare (pena fraintendimenti alienanti e mistificatori) aspetto suo costitutivo strutturale.

In caso contrario, rischiamo di travisare i termini del problema; rischiamo di individuare, ad esempio, l'educazione civile contro la mafia quale "qualità pregiata" da "dedicare" in particolare a limitati territori e da "convogliare" a difesa di "molte persone" di talune realtà antropologiche e paesaggistiche meridionali (...di contro ai "molti" che abitano in presunte zone del Continente o del Nord Europa dove presuntamente...la legalità caratterizzerebbe sostanzialmente la vita civile della Polis...).

Ovviamente i termini corretti del problema e della situazione non si possono affatto riconoscere in questa prospettiva di analisi spesso volte resa diffusiva da demagogiche interpretazioni "ufficiali", ma che, pur nondimeno, sta sempre alla base, magari implicitamente, di definizioni pedagogiche e di politiche scolastiche assolutamente mistificate e mistificanti.

Per noi, la parola "mafia" significa essenzialmente violenza dell'uomo sull'uomo al fine di affermare propositi ed obiettivi, più o meno pragmatici, di potere e di dominio, di arricchimento e di affermazione umana prescindente da qualsiasi Stato di Diritto e da qualsiasi forma di legittimazione/legalità dell'operato Umano di riferimento.

Allora risulta evidente che questo concetto di "mafia", alla fin fine, equivale ad ogni dis/valore e negazione del concetto personalistico, o, comunque, laico/laicistico/democratico e civile di persona umana, così come la tradizione occidentale etico/religiosa ed umanistica ce lo hanno consegnato, pur tra diversità di antropologie umane ed educative, e tra alterità a volte oppostive di filosofie e pedagogie dell'essenza o dell'esistenza.

Ciò, per cui, al postutto, per noi ha senso e significato considerare innanzitutto che:

#-l'educazione ad una coscienza civile e democratica (anche ...alla mafia; se questo dire può rendere più gratificante il discorso!) è un aspetto costitutivo del contestuale concetto personalistico di "educazione" e della tradizione di valori occidentali unanimemente riconosciuti quali costitutivi il concetto di Umanità avviata alla realizzazione della sua dignità di Persona, di Ragione etico/universalizzante, di Criticità di Pensiero, di Scientificità Sperimentale e di prassi esistenziale (prima ed oltre quella ... da "laboratorio"!) di Bene Comune e di Democrazia;

#-questa educazione, dunque, non può non porsi quale aspetto costitutivo di quella che, in sintesi, definiamo Educazione alla Ragione ed alla Criticità/Scientificità di pensiero, in cui alla Ragione stessa non siano sollecitati, in modo alienante e mistificatorio (anche feticistico e reificante), l'acquisizione e la formazione di modelli di vita (e, per l'appunto, di "coscienza civile") ideologici, escludenti la vera autenticità problematizzante del pensare in quanto tale (modelli di vita, cioè, sollecitanti la "scissione" dualistica del pensare dal fare; del partecipare/operare dal fruire/acquisire; del configurare/attuare epistemologie dal concepire valori e finalità umane e di Polis; ecc.);

#- L'educazione alla coscienza civile democratica ed alla legalità, non può che porsi, di per se, alienante e mistificatoria, qualora accolta e disgiunta dalle superiori considerazioni; e soprattutto qualora impostata avulsa dai significati strutturali di "educazione alla Ragione" sopra richiamati (ciò, considerando che, in caso contrario, rischia di rendersi inopinabile ed insospettabile "anestetico pedagogico" per il perseguimento di una vera coscienza scientifico/critica di pensiero; arrecando anche "danni" a tutta la Società Civile e Politica sana della nostra terra).

Così, ho la convinzione che la Santa Pasqua (...per una educazione alla coscienza civile democratica ed alla ...Ragione di ogni legalità eticamente ed istituzionalmente legittimabile) deve inverarsi sempre tutti i giorni e tutti gli attimi della nostra esistenza; ...e si pone in modo metaforico per sollecitare, augurare e ...sperare sempre più proficue iniziative pedagogiche, politiche e di impegno etico/civile in questo senso.

Per questo penso bene che gli Auguri di una Buona Rinascita Pasquale ad ogni cittadino delle nostre Polis "globalizzate", vadano indirizzati al fine di auspicare una Città Giusta e Non Violenta, con Uomini Buoni e Ragionevoli che finalmente accolgano al loro tavolo di cena, Gesù...senza alcun Giuda e senza l'impeto alienante dei "30 denari".

Allora, il nostro discorso non potrà mai prescindere dal presupposto ineludibile dei seguenti significati e dalle domande di senso che questi ultimi richiamano e sollecitano sulla base dei seguenti temi di riflessione (dalla riflessione di "vulgata" da senso comune e da cultura antropologica vissuta; alle sistematizzazioni teoretiche più raffinate...):

-i destini ed i fini (e, dunque, la natura) dell'uomo (che deve...perchè può come non può...farsi persona);

-i destini, i fini e la qualità della vita della Polis (che può come...non può...promuovere la realizzazione dell'uomo in quanto persona, attraverso l'organizzazione etico/politico/razionale il più possibile democratica del suo Pubblico istituzionale; cioè, dello Stato e di Società Civile e Politica; oltretutto di quella "microfisica" del potere che viene "sollecitata" all'indirizzo del Privato intimistico dell'Umano...);

-di ogni Privato dei cittadini di questa Polis;

-della scuola (intesa in chiave assiomatica, quale insieme sistemico di tutte le agenzie istituzionalizzate in cui vengono perseguiti fini e processi educativi attraverso

apprendimenti,attività conseguenti di formazione,funzioni docenti,prassi d'insegnamento,prestazioni didattiche;ecc. comunque metanaturali e metaculturali;

in ragione di una relazione didattica -tra chi insegna e chi apprende- facilitata, rafforzata, intenzionalizzata, programmata,finalizzata,strutturata,indirizzata a valori ed a modelli socio/culturali di identificazione;insomma filosoficamente ispirata,pedagogicamente razionalizzata,scientificamente criteriata e sperimentalmente condotta.

Mi convinco sempre più che augurare Buona Pasqua (dunque,una Buona Nascita/Rinascita a tutti gli amici e fratelli di questo mondo) non può significare altro che porgere auguri a che si percorrano,nel modo più analogico possibile(non coincidente,perchè sarebbe impossibile!),gli itinerari valoriali etici, sociali, affettivi, politici, culturali ecc. che ebbe a manifestarci ed a percorrere quel Bambinello Gesù... da quella grotta di Betlemme ... fino alla via per Emmhaus,attraverso il Calvario della Croce "addosso".

Questo percorrere -è evidente- non può che avvenire nella misura in cui ciascun uomo di Buona Volontà abbia a farsi persona,e,dunque,abbia a raggiungere il pieno,etico (proprio perchè peculiare della Ragione),esercizio dei suoi processi di razionalizzazione all'indirizzo di ogni dato storico/sociale/naturale (dunque,di ogni contenuto di esperienza relativo ad ogni forma di rapporto sociale -dunque,educativo e sempre di socializzazione/formazione- con gli altri uomini che lo circondano).

Dovrebbe,quindi,essere altrettanto evidente (ma spesso non lo è,a molti...) che si possono porre in essere tali processi di razionalizzazione...se soltanto si hanno e si possono padroneggiare tutti quegli strumenti culturali che permettano ad un dato soggetto di approntare corretti metodi cognitivo/linguistici di intendimento e di progettazione/anticipazione della realtà di relazione circostante futura o possibile.

Ciò,al fine di produrre conoscenze,comportamenti,linguaggi,insomma approcci comunicazionali ed interattivi (dunque,esperienze consapevoli nel mondo e sul mondo...),tali che possano risultare connotati il più possibile da "rigore di ragionamento" e da "oggettività" di contenuto descrittivo/propositivo (in questo senso,tali da poter risultare diffusibili/trasmissibili/condivisibili/partecipabili/allargabili ...all'indirizzo del più alto numero di soggetti umani, presenti o possibili; di ogni possibile uomo di questo mondo;"erga omnes"...).

Soltanto,così,credo che sia possibile,conseguentemente,amare il Prossimo come noi stessi;cercare di vivere all'insegna dei valori della nostra Rivelazione Cristiana e della nostra Ragione laico/laicistica più matura; e,quindi,nascere/rinascere minuto dopo minuto (non solo nella notte compresa tra il 24 e il 25 dicembre; e il giorno della Resurrezione del Salvatore!) in vista di questi traguardi umani (i traguardi,per l'appunto,del farsi persona,consapevoli che -sempre minuto dopo minuto- si può anche fallire in ciò...e sempre bisogna ricominciare a ritentare!).

Risulta evidente,allora,come questo "tentativo" continuo di farsi persona attraverso i presupposti di vita a cui abbiamo accennato prima,può risultare tanto più probabile...quanto più strumenti culturali veniamo ad acquisire per poter esplicitare sempre più e sempre meglio linguaggi/comportamenti scaturiti da "processi di razionalizzazione"!

...Ciò,anche per quanto riguarda la "compostezza" e la "valorialità" del poter esprimere "sentimenti" (emozioni,stati affettivi,empatie; ispirazioni passionali e pulsionali eticamente trasfigurate e civilmente connotate; ecc.), dato che questi ultimi sono comunicabili soltanto nella misura in cui risultano consapevoli (dunque,oggetto di codificazione linguistica e... di rappresentazione razionalizzante),ed eticamente/politicamente (comunque, sociologicamente...) diffusibili/proponibili nel contesto interpersonale dei rapporti umani.

In questo senso,siamo fermamente convinti che non ci potrà mai essere (e non si potrà mai porre in essere) linguaggio/comportamento/modo di esistere e di essere,"cristiani"... se non presupposti e generati da un'adeguata capacità/forza di produrre e concretizzare,da parte

dell'Umano,tali "processi di razionalizzazione" (processi di razionalizzazione che,quindi,vengono a risultare direttamente correlati all'autenticità della vita etico/religiosa,alla realizzazione in quanto persona,ed alla ricerca del Bene Comune nella Polis,da parte di un dato soggetto umano...).

Per questo,al postutto,augurare Buona Pasqua (ma di quella autentica e vera,al cospetto dei precisi valori della concezione cristiana della vita!)...non può che significare...Augurare Buona Acquisizione di "strumenti culturali" e di conseguenti traguardi educativi,grazie a cui avviare nel più proficuo modo possibile il potenziale umano verso le suddette padronanze di razionalizzazione e di impostazione etica (ma,per questo,anche di espressività affettivamente matura ed emozionalmente pregnante ...) dell'esistenza nel Privato e nel Pubblico.

Ogni Volontà Umana,in questa direzione, è sempre il "prodotto storico" di tale nostro potenziale umano e di tale conseguente potere di razionalizzazione,e non già un mistificante (nel senso di alienante ...) "presupposto" (fuori o precedente la Storia) di un dato presunto Buon Comportamento Cristiano.

In caso diverso,la Buona Volontà -al di là delle consapevolezze alienate e delle credenze mistificanti di ciascuno- non può che risultare...il braccio ignaro di ogni forma possibile di asservimento ideologico; di acriticità e strumentalizzazione del soggetto umano;del dominio oppressore dell'uomo contro l'uomo;della violenza più distruttiva (e non solo di quella fisica;ma anche di quella,forse più nefasta,dei mezzi di persuasione occulta...);della passiva "fede" in qualsivoglia ideologia;...della "distruzione" di ogni ecologia naturale e umana;...insomma della mortificazione della dignità umana e del trionfo del nichilismo più assurdo (compreso quello di certo attuale Post/Moderno che,nella "vulgata" di tutti i giorni,annienta ogni tentativo di vivere e patire "a misura d'uomo", e che,poi,magari,ci annienta dentro i labirinti ammaliananti di certi razionalismi scientifico/tecnologici affrancati dalla necessità di porsi quali "strumentali" ai valori dell'Umano personalista di cui dicevamo!).

Si capisce bene,in questo senso,come -prescindendo da tali "fondamenti" teoretici e teleologici autenticamente cristiani ed etico/razionali (id est:razionalizzanti e personalistici) d'intendere una Buona Pasqua;

non hanno alcun senso e significato plausibili ...propositi di educazione e di cambiamento interiore (di noi medesimi) rivolti alla "pace",alla "giustizia",alla "eguaglianza",alla "libertà",alla "solidarietà",alla "tolleranza",all'"amore cristiano"(nelle sue mille manifestazioni,del Pubblico e del Privato),alla "carità",alla "democrazia",al "Bene Comune" di una "Polis Giusta",ed ad ogni altra virtù e bene personali.

... In tale "prescindere"... non ha alcun senso,quindi,perseguire,tentare di realizzare e ricercare, "patti sociali" per il lavoro; mondializzazioni delle culture di vita,globalizzazioni dell'economie,feticistiche razionalizzazioni monetarie, autonomie scolastiche o riforme istituzionali della Pubblica Amministrazione (o,addirittura,"revisioni" della Costituzione dello Stato; e "leggi elettorali"ecc.).

Tutte le virtù a cui finalizzare ogni forma di educazione(sia scolastica che extrascolastica),si possono acquisire se solo sono considerate come risultati possibili (mai scontati in partenza;fallibili,autoverificabili ed autoriproponibili...) di una Buona Educazione alla Ragione (Educazione alla Ragione che non abbia mai ad "esaurirsi";che non si raggiunge mai una volta per tutte e che non ha da riferirsi a modelli storico/culturali ed ad ideologie..."dati" una volta per tutte)!

...Questa è un'Educazione che ha il suo vero strutturale fine in se medesima(vale a dire,nel sollecitare la sempre ulteriore produzione dei linguaggi umani,in ragione dei condizionamenti presenti e possibili futuri) -fine,dunque,relativo al valore di Ragione e di Persona(valori perenni dell'Umano da cui soltanto possono trarre rango e legittimazione tutti gli altri valori e virtù in questione...).

Per questo crediamo che l'Augurio di una Buona Educazione Permanente alla Ragione, nel senso appena profilato, abbia a "racchiudere" il senso ed i significati più pregnanti degli Auguri di Buona Pasqua; e di quell'affermare commovente di Benedetto Croce quando...in pieno tempo di Regime Littorio...ricordava a tutti il "''''...(...)...perchè non possiamo non essere cristiani...(...)...''''".

E questo lo diciamo pieni di Speranza che, in ogni caso, anche un solo barlume di crisi della propria "integrale" identità culturale/esistenziale, etico/sociale ed intimistica possa rappresentare la genesi necessaria di un qualche proprio viatico di Buona Rinascita.

...Di una Buona Pasqua, per l'appunto; ... e di un continuo risorgere "pasquale" autentico verso la realizzazione dell'Umano in quanto dignità di persona e criticità di Logos, in quanto eticità di Ragione filosofica e quindi in quanto legittimazione/legalizzazione di ogni conseguente progettualità politica e pedagogica (...dunque, di ogni praxis didattico/gestionale ed educativo/formativa; di funzione docente; di amministrazione produttiva; ecc.)!

Si consideri, peraltro, che per il nostro personalismo critico, la ricorrenza della Santa Pasqua è certamente la festa più "forte" di significati religiosi e cristiani (ancorché cattolici) e, peraltro, anche laici/laicisti; dato che ci introducono -anche a non essere credenti- nella prospettiva dell'umanesimo integrale più autentico.

Queste feste dovrebbero ricorrere, per ciascuno di noi, ogni giorno ed ogni attimo della nostra esistenza di "persona"; perché ogni giorno il nostro cristiano vivere e convivere ci chiama a dover rinascere e far rinascere, ed a perdonare ogni ingiustizia e trasgressione (nostra e/o di altri verso di noi); nella prospettiva della testimonianza più coerente dei modelli evangelici di esistenza.

Spesso questo non avviene; o avviene di rado; o, a seconda dei soggetti umani, avviene comunque non sempre (altrimenti saremmo tanti Gesù; il che non risulterebbe possibile religiosamente parlando, ma anche sul piano della considerazione storico/esistenziale, ... in quanto di Gesù Cristo ce n'è stato e ce ne sarà uno solo!).

Purtuttavia, la festa della Santa Pasqua deve sempre rappresentarsi alla nostra persona ed ai nostri linguaggi/comportamenti quale continua fonte religiosa ed eticamente laica/laicista, allo stesso tempo, configurantesi generativa (quale "struttura trascendentale" genetica autenticamente cristiana) grazie a cui poterci -noi medesimi- spronare (fino al limite delle nostre forze, dei nostri intendimenti e delle nostre volizioni) a far rassomigliare il più possibile i nostri modi di rapportarci con il Prossimo ... agli irripetibili esempi di Vita del Redentore.

Ciò, cogliendo l'occasione per poterci interrogare del perché, oggi più di ieri, la nostra civiltà contemporanea (per molti versi, già rivelante i valori ed i temi del post-moderno...) sia sempre più proclive ad inverare modelli e costumi di vita alieni dal senso e dai significati del messaggio cristiano, ed avulsi dalla storicità di comportamento auspicata nelle Storie-del-Vangelo.

Ancora oggi, crediamo che i contributi di un "campione" di autentica testimonianza di filosofia dell'educazione personalista e di pedagogia cristiana, e peraltro di sensibilità laicamente indirizzante ad un umanesimo integrale; come J. Maritain; siano più che mai attuali al fine di poterci fare comprendere, attraverso la lucidità teoretica e l'intensità dell'analisi rigorosa, il perché della crisi dei valori etico/religiosi (e comunque di ogni vero atteggiamento cristiano/umanistico) nei diversi orientamenti della cultura contemporanea e nei costumi di tutti i giorni (che ne conseguono).

Tutti quanti dovremmo andare a "ripassarci" quei sette errori capitali dell'educazione del secolo scorso (rinvenibili a più non posso anche in questo primo scorcio di secolo), che lo stesso Maritain ebbe ad esplicitarci mirabilmente nella sua meravigliosa disamina de "L'Educazione al bivio" (opera tradotta in italiano dall'Editrice La Scuola – di Brescia).

... E qui ci si consenta di socializzare il sempre vivo e commosso ricordo del compianto professore Mario Mencarelli, che quei sette errori capitali ce li spiegava sempre (sin dagli anni 70, ...quando molti altri "aprivano" le finestre addolorate degli anni di piombo e/o delle strategie terroristiche della tensione...) con l'affetto e la lucidità del Padre che fa dono al figlio

di un sempre sublime approccio magistrale di formazione autenticamente cristiana (id est, di un insuperabile esempio di funzione docente che è tutt'uno con l'amore cristiano con cui il vero Magister "insegna" ed "educa", nello stesso tempo e per lo stesso motivo, il discepolo a pensare ed ad essere, per tutta la sua vita, sempre "principiato" e "principiante", allorché interagisce con tutto e tutti...).

2: Maritain rinveniva questa eclissi della civiltà cristiana "vera" quale risultato storico di una parabola culturale ed antropologica (sia di cultura formale, che di vita vissuta di tutti i giorni...), in cui l'uomo, nel corso dei secoli, sarebbe venuto progressivamente a ritenersi padrone assoluto del Mondo, della Natura ed unico legislatore/dominatore di questi, convincendosi nei fatti (al di là della sua consapevolezza e riflessività di esperienza più o meno acquisita) della sua autosufficienza naturale (quindi, inverando una "teologia umanistica assoluta" ed un cosiddetto "umanesimo antropocentrico" che venivano, di fatto, ad ignorare il senso dell'esistere ed il Principio di Dio quale fondamento di ogni verità o esistenza terrena; dunque, che venivano, cioè, nelle loro espressioni più radicali, a dichiarare la morte di Dio...; fino ad arrivare alle contemporanee disumanizzazioni dei razionalismi scientifico/tecnologici alienanti/alienati dal senso cristiano delle loro "conclusioni" poiché valutate valorialmente soltanto alla luce del loro risultare produttive, efficienti e "di/successo" più per il Sistema che per la persona, fino ad attestarsi -ogni data civiltà complessa tardo/capitalistica- addirittura in forme di esistenza tolleranti le trasgressioni/violenze/distruttività del post-moderno che, in certi casi, mettono anche in scacco l'idea di soggettività umana...).

In altre parole, l'uomo sarebbe venuto via via dimenticando -nei processi di secolarizzazione, e, poi, nell'affermarsi dei diversi razionalismi scientifico/tecnologici e nello smarrimento di ogni senso etico/religioso di vita, di cui dicevamo- che la Persona/Dio ed ogni singola storicistica persona dell'esistente mondano, si pongono sempre trascendenti (ulteriori/eccedenti) rispetto ad ogni consapevolezza di significati delle diverse caratterizzazioni ed espressioni di ciascun soggetto umano (...si pongono sempre quale vincolo di immanenza e trascendenza).

Ciò, ignorando spesso che l'autentica concezione cristiana personalista ci dice che Dio è soltanto "affermabile" in quanto posizione assoluta d'Essere e di Assoluto Creatore, e mai "rappresentabile" empiricamente sul piano dei concreti -storici- significati del Pensiero/Ragione concettualizzante ed astraente, del Logos intellettuale/rappresentativo e di ogni conseguente esperienza consapevole comunque "trascendentale".

Ciò, dato che dovrebbe risultare ovvio come la struttura fondamentale dell'Umano è il conoscere; e come, di conseguenza, ogni forma di conoscenza, da quella genetica di "senso comune" percettivo/rappresentativa alle diverse forme cognitive via via più astratte e maggiormente connotate sul piano della simbolizzazione economica di codificazione linguistico/epistemica; ...traggono origine da quella relazione fondamentale e da quella "sintesi trascendentale" tra i due seguenti termini (che non hanno ragione e senso di essere intesi e considerati prima di tale stessa sintesi): l'Umano ed ogni dato storico/esistenziale/naturale di riferimento al reale.

Così, si capisce bene come in questa prospettiva ontologico/gnoseologica di struttura trascendentale, la sintesi fondamentale in questione ha luogo sempre grazie ad uno dei due termini: grazie al Logos, alla Ragione, al Pensiero/Pensare, grazie alla razionalizzazione dell'Umano nelle sue diverse funzionalità e prospettive di intelligibilità (empirico/fenomenologica, logico/rappresentativa e concettuale/astratta/sistematizzante, ecc.) di acquisire ogni dato storico/esistenziale/naturale di riferimento al reale; e, peraltro, correlatamente, di "rispondere" a tale stesso dato con linguaggi/comportamenti/produzioni/strumenti/progettualità sempre ulteriori/eccedenti/trascendenti la situazionalità fattuale di partenza;

ciò, in una dialettica continua in cui ci si fa persona proprio nella misura in cui queste risposte ed i loro conseguenti "attacchi" all'indirizzo della datità dell'"hic et nunc" ... abbiano a porsi quali partecipabili/partecipati/allargati/allargabili/trasmisibili, diffusibili/consensualizzabili/condivisibili/proponibili, da ogni possibile uomo di questo mondo; in una integrazione continua delle antinomie verso possibilità di prospetti teorici e pratici/prassici di vita vissuta;

...dunque, attraverso la ricerca continua e l'universalizzazione etica peculiari della Ragione Filosofica che vengono a configurare "verità" e "produzioni" del Logos... che nascono e si rinnovano sempre attraverso il cum/sentire, il cum/scire/il cum/venire/il cum/agere di ogni possibile uomo di questo mondo, erga omnes, nel vivo di una società che, per questo, dovrebbe configurarsi ..."ecumenica" (a misura d'uomo e peculiare di chi vuole farsi continuamente "persona").

In questo senso, oggi, a compimento della parabola di eclissi dei valori religiosi/metafisici/cristiani ed anche laico/umanistici, verrebbe a sfuggire all'uomo, altresì, che ogni Sua manifestazione di vita, di linguaggio e di pensiero (di scienze, di arti, di tecniche, di filosofia, di letteratura, di dottrina politica, di ricerca sociologica, di descrizione storiografica, di conoscenza geografica; ecc.) , non possono non essere fondate dall'Essere in quanto posizione assoluta che lo stesso soggetto umano può solo affermare (plausibilmente...) in quanto ad esistenza, ma che mai può pretendere di esaurire (...anche se la tensione fondamentale di ogni soggetto umano è ...la sua costante esigenza di assoluta intelligibilità) in ragione di significati totalizzanti/conclusivi/definitivi del proprio pensiero (dunque, significati... che si illudano, per l'appunto, di aver colto la posizione assoluta dell'Essere in quanto tale; vale a dire, l'oggettività totalizzante di ogni dato storico/culturale/naturale e l'onticità pura del reale; nonché il concetto dell'Essere in quanto medesimezza/coincidenza del suo porsi/darsi all'uomo con la "noumenicità" del suo risultare altro dall'Umano).

Ciò, al postutto, potendo -l'uomo- legittimamente "affermare" soltanto in modo definitivo ed oggettivante, in questo senso, che l'Essere è sempre assoluta differenza dal Nulla; dato che, con i significati del proprio pensare, lo stesso soggetto umano può produrre tutti i significati possibili riguardo i dati dell'Essere e dell'esistente (significati, come detto, sempre provvisori, parziali e da sottoporre sempre ad autoverifica/ autorettifica/autoridefinizione; sempre autosperimentabili ed autoriproponibili; ecc.);... tranne il significato che pretenda di rappresentare linguisticamente e concettualmente il concetto di Essere in quanto tale (in quanto posizione assoluta di se medesimo...) , ed il concetto di Persona in quanto Umano che abbia a trascendere tutti i diversi significati relativi a ciascuna soggettività (compresa quella del proprio Logos pensante).

Per Maritain, la civiltà moderna e l'uomo contemporanea avrebbero via via smarrito ogni ricerca di senso e significato in ordine agli interrogativi fondamentali dell'esistenza umana, ed alla costituzione ed all'organizzazione razionale/politica (oltreché alla gestione amministrativa) della Polis (dello Stato) in chiave di effettiva democrazia e nella prospettiva della legittimazione etico/filosofica del potere politico agente e della legalità che questo codifica con la produzione di diritto dei diversi ordinamenti giuridici statuali.

In questo senso, per il filosofo francese, le società della civiltà occidentale contemporanea (e, aggiungiamo noi, ancora le Polis globalizzate del Post/Moderno di questo scorcio di nuovo secolo...) avrebbero via via oscurato i valori umanistici universali intrinseci alla legittimazione del potere politico e della legalità attraverso la Ragione etico/filosofica;... quella ragione grazie a cui ogni asserzione di dottrina politica, di produzione del diritto e di conseguente gestione dei poteri legislativo/esecutivo/giudiziario/amministrativo, possano risultare fondati/fondanti e definiti in modo autenticamente democratico e ragionevolmente contrattualizzante ...attraverso la continua ricerca del "cum-sentire", "cum-scire", "cum-venire" e "cum-agere" -attraverso, dunque, il "metodo" autenticamente democratico della convivenza civile e del governo politico, dove ciascun cittadino, pur con differenziati compiti, si ponga quale

"pubblico ufficiale" che gestisce tale "governo" e la Polis in cui esercita le sue funzioni "pubbliche" di cittadinanza razionalizzante; ecc.).

Così, oggi, al culmine di questa parabola di declino dei veri universali valori etico/umanistici, etico/religiosi e laico/laicisti (comunque, dei valori unanimemente riconosciuti costitutivi il concetto di umanità così come ce li ha tramandati la tradizione etico/metafisica occidentale), e di sensibile flessione della realizzazione autentica dei modelli cristiani di vita (di vita pedagogica, etica, politica, sociale, culturale/antropologica, scientifica; ecc.);

i risultati storici sono sotto gli occhi di tutti (basta seguire uno tra i tanti telegiornali quotidiani; o valutare, con le lenti dell'analisi cristiana e criticistica non alienata dal feticismo delle cose e dalle millanterie di taluni uomini e di talune ideologie -occulte o percepibili che siano!- ... "quello-che-facciamo-minuto-dopo-minuto", da mani a sera).

In questo senso - e questo Maritain lo individuava tanti decenni fa - il processo generativo e riproduttivo della formazione educativa personale (oltreché, culturale/professionale) dell'Umano, di ogni suo tessuto socio/culturale, della sua politicità, della sua correlata eticità e della "funzione pubblica" di ogni sua Pedagogia;

è da riconoscere in ogni progetto/prassi di educazione dell'Umano (in particolare in quella particolare forma di educazione metaculturale/metanaturale, "che-avviene-a-scuola", e che sempre, comunque, si pone quale "faro" per le prassi formative ed il diffondersi di ogni modello etico/pedagogico/politico/antropologico, di costume quotidiano, ecc. , "al di fuori" della stessa scuola, in ogni dove della Società Civile e della Società Politica; ecc.).

Per questo, con una tra le più feconde ed illuminanti analisi che siano state prodotte (come si ripete, attuale oggi come e più di ieri), Maritain individuava "sette errori" capitali nell'educazione del suo tempo quali causa fondamentale/strutturale e generativa di ogni fase di "degenerazione" della vita dell'uomo dai significati più autentici della concezione cristiana e dai valori perenni che da questa discendono (di degenerazione, comunque, dai valori unanimemente condivisibili/riconoscibili quali umanistici e laico/laicisti ... "erga omnes").

Questi sette errori non li "ripetiamo" in questo breve scritto poiché li riteniamo (almeno così... "dovrebbe" essere!) comunque conosciuti e patrimonio acquisito della cultura didattica/pedagogica di ogni "maestro" che sia tale (in ogni caso, si veda una fra le tante edizioni tradotte in italiano di: J. Maritain, *L'educazione al bivio*, La Scuola editrice, Brescia).

Sarebbe paradossale...incamminarsi nella scuola dell'autonomia ...ignorando tali "sette errori capitali" dell'educazione (non fosse altro perché, oggi più di cinquant'anni fa, questi errori fanno sentire il peso ed i risultati nefasti di tante funzioni docenti sterili ovvero fuorvianti dai valori perenni a cui sempre bisogna, comunque, indirizzare la formazione personale e sociale dell'Umano e della Polis!)...

...E ciò anche se ogni fatto scolastico, educativo e pedagogico/didattico lo si volesse inquadrare e razionalizzare attraverso prospettive e prassi laicisticamente diverse o pur anche oppostive a quelle a cui, poi, confessionalmente, giungeva lo stesso Maritain.

Diciamo solo che è nell'ovviare e nel riparare a tali "sette errori" che il filosofo francese intravedeva la sola via di salvezza per il recupero dei valori della tradizione occidentale metafisico/religiosa, e per il ritorno dell'uomo e della sua Polis a forme di vita congrue ai modelli cristiani dell'esistenza (dunque, ai valori di "dignità" della persona; ai valori di "democrazia effettiva"; ai valori di solidarietà e di tolleranza; di dialogo e di amore tra "uomini/fratelli"; ai valori di "Bene Comune"; ed agli ideali di giustizia ed uguaglianza... ; per una "città giusta"; dunque, nello stesso tempo e per lo stesso motivo, ai valori di legalità e di legittimazione etico/filosofica di ogni potere politico e di ogni gestione legislativo/amministrativa di governo; ecc.).

Ciò, indicando - lo stesso Maritain - salde ed illuminanti ipotesi fondamentali pedagogiche e di realizzazione istituzionale/politica e scolastica, che, a nostro avviso, ancora oggi non possono che ispirare gli approcci operativi di chiunque (dai responsabili della politica scolastica ai docenti; dagli educatori scolastici ed extrascolastici alla interiorità dei

soggetti della formazione: degli educandi; ecc.) abbia a voler cimentarsi nel contestuale progetto "natalizio/pasquale" di far "nascere/rinascere/risorgere/come sarebbe/piaciuto/a/Nostro/Signore/Gesù/Cristo": l'educazione, la scuola e -con esse e grazie ad esse- la civiltà ed i costumi delle culture multietniche/interculturali delle nostre società "complesse" contemporanee o future (di queste nostre società "stratificate" e caratterizzate da rapporti umani di dominio/oppresione dell'uomo sull'uomo; di un ceto sociale su di un altro ceto sociale; caratterizzate, comunque, da impenetrabili ed a volte occulti processi di personalizzazione/alienazione, di omologazione etnico/antropologica e culturale, e di persuasione "passiva" dell'Umano, in cui i rapporti fra gli uomini sono o rassomigliano ai rapporti-fra-le-cose; con le "cose" che vengono divinizzate a guisa di entità feticistiche, come il Dio/Denaro; dove le istituzioni sembrano lontane dalla Società Civile e si pongono reificate/ingessate rispetto a quest'ultima; ecc.).

Ci sembra appropriato al senso di questo nostro discorso ed irrinunciabilmente da additare in chiave esemplificativa, la proposta di lettura di una fra le più classiche opere di Maritain (oltreché di tutta la storia della cultura pedagogica ed, in particolare, del personalismo cristiano): J. Maritain, *Umanesimo integrale*, trad. italiana Borla editrice, Torino 1962.

In questa opera, Maritain ci rende chiaro come la vera Pasqua di ciascun soggetto umano debbano riconoscersi e risolversi, in definitiva, in ""una ricostruzione dell'immagine dell'uomo sfigurata nei secoli dal naturalismo moderno... (al fine)... di salvare le verità concettuali che Tommaso d'Aquino aveva pensate"" (cfr. : F. Ravaglioli, *Profilo delle teorie moderne dell'educazione*, Armando, Roma 1979; pag. 61;).

In questa analisi, Maritain personifica l'aspetto più rilevante del declino della civiltà cristiana vera (e l'azzeramento dell'autenticità dei valori costitutivi del concetto di "persona"), nella "corruzione umanistica" del ""piccolo borghese""; ciò, che ""rappresenta la decadenza dell'etica protestante e del razionalismo ad esso connessa... (;) ... la veste vuota dello spirito europeo, appesa solo alle finzioni giuridiche e psicologiche... (;) ... un semplice involucro"" (cfr. : F. Ravaglioli, *Profilo ecc.*, citato; pag. 61).

Per questo, per ben compendiare e colorire con le stesse parole dell'Autore il discorso in esame, ci sembra illuminante riproporre, qui di seguito, testualmente, il caustico ed oltremodo realistico profilo di questo "piccolo borghese" che Maritain ci ha proposto in una delle pagine indimenticabili (pag. 124) della sua opera succitata *Umanesimo integrale*:

""Tutta una metafisica idealistica e nominalistica è al fondo del suo comportamento.

Da qui, nel mondo da lui creato, il primato del segno: dell'opinione nella vita politica, del denaro nella vita economica.

Quest'uomo borghese ha negato tutto il male e l'irrazionale in lui in modo da poter gioire della testimonianza della propria coscienza, da essere contento di sé, giusto per se stesso.

Egli prende dimora così nell'illusione e nell'inganno d'una falsa coscienza di sé nominalistica.

Fa, d'altra parte, grande uso di moralismo e di spiritualismo, è animato da una devozione, spesso sincera e ardente, verso verità e virtù d'ordine naturale, ma le vuota del loro contenuto prezioso e le rende in qualche modo mitiche, perché le ha separate dal Dio vivente e dall'amore, perché è deista e ateo, ed è lui che ha insegnato l'ateismo ai suoi alunni ed eredi... (...) ... "".

Credo che si converrà come queste riflessioni possano aiutarci a cercare e tentare di trovare (ed inverare!) i significati di vita cristiana congrui per una Santa Pasqua che abbiano -per noi- a ricorrere ogni giorno della nostra esistenza; e che, per ciò stesso, abbiano a testimoniare nel

modo più compiuto possibile i valori etico/religiosi che il concetto di Pasqua dovrebbero risvegliarci in questo nostro "proporci" docenti, cittadini e persone per una nostra continua rinascita di consapevolezze etiche, di impegno civico/politico e di cultura pedagogica.

Ed allora ci sovviene, purtuttavia, una ulteriore riflessione tanto utopica quanto fuori moda, quanto terribilmente inquietante ed attualizzante!

Senza ombra di dubbio, come abbiamo sopra accennato, una delle cause fondamentali della perdita dei connotati socio/culturali ed educativi della civiltà cristiana e laico/umanistica - della perdita di una qualità della vita nella Società civile e nella Società Politica cristianamente e criticisticamente atteggiata - è da individuarsi nella "scissione" del Politico dalle ragioni legittimanti dell'Etica e della razionalità filosofica d'ispirazione religiosa e, comunque, umanisticamente riconosciuta in modo critico/personalizzante erga omnes (dunque, in quella cosiddetta "autonomia" del Politico dalla Ragione etico/filosofica universalizzante; ecc.).

Purtuttavia, non vediamo -oggi- la strada progettuale e storicamente determinabile del "come" evitare il consolidarsi e l'ulteriore espandersi di tale "scissione" -strada che sarebbe sicuramente tra le vie maestre per celebrare una vera Pasqua evangelizzante; e che traccerebbe certamente il solco per poter rinvenire ogni altra condizione possibilistica di vera rinascita antropologica nella prospettiva della civiltà etico/religiosa e laico/laicista razionalistica, comunque cristianamente ispirata ed umanisticamente in-tenzionata (comunque sia, lungo gli itinerari delle partecipazioni e delle testimonianze civili laico/laiciste e negli orizzonti valoriali conseguenti delle testimonianze critico/criticistiche).

Per ora, ci resta solo la certezza di questo principio (principio che, così come duemila anni fa sembrò inattuale a Socrate ed a Platone; così potrebbe continuare a risultare oggi...) - principio che Socrate confessava a Glauco (suo discepolo) con queste parole:

""Finché i filosofi non saranno re nelle città o finché coloro che oggi sono detti re e sovrani non saranno veramente e seriamente filosofi;

finché il potere politico e la filosofia non si incontreranno nello stesso soggetto;

finché le numerose nature che attualmente perseguono l'uno o l'altro di questi scopi in forma esclusiva non saranno posti nella impossibilità di agire in questo modo,

non cesseranno, caro Glauco, i mali delle città né, a me sembra, i mali del genere umano, e la città che abbiamo descritta mai sarà realizzata in breve come potrebbe esserlo né vedrà mai la luce.

Ho esitato a lungo a dirlo... (concludeva Socrate)... prevedendo quanto queste affermazioni possono contrastare l'opinione comune.

E' difficile, infatti, concepire come altrimenti non esista felicità possibile, per lo Stato come per i singoli""

(stralcio citato da *La Repubblica*, di Platone; così come ne viene ricavata pubblicazione in: P. Désalmand-Ph. Forest, *Il pensiero politico dall'antichità ad oggi*, Rizzoli, Milano 1996).

E' con gli auspici (sempre sperati) in un mondo con essere umani ... più a misura d'uomo nella prospettiva della tradizione autentica cristiana/religiosa e laico/razionalista (comunque, in un mondo dove si possano affermare ed il più possibile realizzare forme di umanesimo critico/criticistico eticamente riconosciute nella prospettiva etico/filosofica universalizzante dell'erga omnes); che ripropongo questi significati.

Per questo ho pensato bene di indirizzare queste riflessioni, con le necessarie notazioni di legittimazione teoretica e di considerazione etico/pedagogica dei significati emergenti, (che oggi più che mai credo siano da dover valutare attentamente!) affinché la Santa Pasqua possa, comunque, essere occasione di propositi di Buona Volontà e di Buona Ragione.

Ciò, senza la pretesa di aver preso in esame in modo esaustivo i diversi significati, le considerazioni, le consapevolezze, gli impegni umanistici laico/razionalisti ed etico/religiosi (oltreché, civili/politici/pedagogici), e le valutazioni sul presente storico, che le argomentazioni sopra profilate vengono a poter/dover sollecitare a tutte "le-coscienze-di-Buona Volontà"!

Questi essenziali presupposti vengono proposti con il piglio affettivo ed amicale di chi (forse oggi più di ieri) ha da vivere la sua Pasqua facendo appello a tutte le sue risorse ed energie per ben "ricordarli" ed "onorarli" attraverso "linguaggi/comportamenti" il più possibile congrui alle virtù di vita e di amore che Gesù ci "insegnò"... fino a percorrere quella strada che portava al Calvario, con quella "croce" dura come un macigno; e con quella corona di spine che, a suo tempo (così come avviene oggi, con altri simboli di corredo e con i poveri cristi della nostra civiltà consumistica e da Post/Moderno...), pareva fosse stata "incastrata" da persone assolutamente "per/bene".

Ciò, per cui, tra l'altro, il "rinascere" ed il "risorgere" Pasquale ... debbono sempre poterci/doverci ricordare a tutti noi come i Poveri Cristi "piccoli" di questo mondo sono, a volte, quei soggetti umani che Dio Padre (o, per i non credenti,... l'Essere in quanto tale in quanto nichilistico monismo immanentistico; ...con le aporie ovvie delle Filosofie del Ganz),

hanno deciso -per fini imperscrutabili- di sottoporre alla prova delle sofferenze tribolanti e delle ingiustizie più subdole ed inique -vale a dire, quei soggetti che, magari, la Storia di Dio (o comunque gli Storicismi immanentistici...) incoronano quali vincitori di fede e di valori cristiani ... quanto più taluni uomini di questo mondo (i Giudei di sempre...) li vorrebbero rendere "crocifissi" (e "vittime") in pasto alle belve che perseguono "vittorie" di vita con la prassi della prepotenza, dell'inganno mistificatore e dell'oppressione violenta.

Ecco perché - lo dicevamo all'inizio - la festa della Santa Pasqua, a chi la voglia comprendere e vivere nell'autenticità del suo "forte" significato etico/religioso, non può non suscitare riflessioni e propositi di rinascita, di perdono e di resurrezione (di sé e del Prossimo) come quelli che siamo andati profilando lacunosamente in questo nostro scritto.

Per questo vengo a prospettare, a questo punto del discorso, quella che è una mia radicata convinzione, e forse una plausibile ipotesi:

è realistico attendersi effettivi mutamenti di civiltà del costume educativo e della professionalità docente, della produttività istituzionale, e del conseguente ruolo formativo della scuola in rapporto alle culture pedagogiche dell'universo extrascolastico (in vista di una funzione effettivamente finalistica all'indirizzo di Società civile e Società Politica; verso l'affermazione dei Valori di Persona, di Bene Comune, di Democrazia; di Ragione, che tutti li fonda...) ... soltanto se i Politici dell'Educazione e della Scuola (in particolare i responsabili delle diverse Politiche Scolastiche) abbiano a realizzare una urgente ristrutturazione dei diversi sistemi istituzionali di formazione culturale/professionale, sia dei docenti delle scuole (statali e private), e sia di ogni "agente della formazione" che -da mani a sera- è investito della responsabilità di FORMARE/SOCIALIZZARE/EDUCARE i diversi soggetti di una Polis (in ogni momento/aspetto della loro vita Pubblica e Privata).

Così, credo bene di concludere questa breve premessa riportando un breve stralcio della relazione che Mario Manno (mio caro Maestro di Vita e di Università!) propose al Convegno di Schòlé (a Brescia) nel 1983, e che poi sarebbe stata pubblicata, rivisitata, in: *Tre saggi per l'educazione pedagogica*, Ila Palma, Palermo 1984.

Ciò, poiché raramente ho avuto modo di attenzionare una sintesi intensa di concetti e di proposte valoriali tale da prospettare, in poche righe, il "fuoco" di tutta una Filosofia dell'educazione, della Politica, dei Valori, della Scuola, e dei conseguenti significati strutturali di una Pedagogia religiosamente personalista (ed allo stesso tempo razionalista e laico/criticistica) del "dover essere", comunque cristianamente atteggiata ed umanisticamente configurata al superamento di ogni pochezza delle secolarizzanti Filosofie della Storia, dei

razionalismi scientifico/tecnologici agnostici e delle antropologie pusionali/vitalistiche da nefasto Post/Moderno ; tutti figli passati o contemporanei delle Civiltà violente "antipedagogiche" ed "antipolitiche"...

... Ciò,emergendo una Pedagogia certamente pensata in ragione delle considerazioni sulla realtà valoriale del nostro tempo, e, dunque, finalizzata ad "attaccare" i dati storici nichilistici di riferimento all'esistente contemporaneo antropologico/educativo contrapposto ai veri valori universalmente riconosciuti quali fondanti il concetto di Umano come ce lo ha tramandato la civiltà occidentale cristiana e laico/razionalistica.

... Quell'esistente ... che è sempre più rapace di violenza, ingiustizia, non/democrazia, violazione dei più elementari Diritti della Persona (... si pensi che la piena codificazione in diritto soggettivo di ogni affermazione della Costituzione vigente e...del Vangelo di Cristo..... è da venire...);

... quell'esistente che è sempre più denso di guerre e vitalità ferina; che è sempre più pieno di poveri che stentano a sopravvivere (anche se eccedono in sentimento e pulsionalità ..."non ragionevoli"; ecc.);

e che è sempre ... più comprensivo di gente che consuma e spreca ogni sorta di bene opulento (...fuorché i beni culturali del cuore,dell'intelletto e della ragione cristiana laico/razionalista).

...Ecco, (virgolettato) qui di seguito,dunque, lo stralcio "manniano" in questione, che mi sono sempre richiamato alla memoria per cogliere -sempre da principiante e da... principiato-quantomeno una mappa tangibile della mia epistemologia esistenziale,prima che cognitiva,etico/politica e pedagogica;

e per rappresentarmi (a guisa di bussola assiologico/teleologica) le coordinate teoretiche della correlata Pedagogia dell'Essenza (cioè a dire, la Pedagogia degli "ideali regolativi"che, per ciò stesso, mai compiutamente ed una volta per tutte... potranno risultare definitivamente realizzati nella processualità storica; con ciò, legittimando il vero fine dell'educazione in quanto ... "educazione/fine/a/sé/stessa" -in quanto "storia/senza/fine"- ai Valori Perenni dell'Umano; ecc.):

""La crisi della civiltà occidentale-europea come civiltà della ragione non può non essere cristiana... (...) ... La nostra forza universalizzante della ragione ha mostrato finalmente la sua matrice onto-teo-logica(ut unum sint).

La filosofia dell'essere è definitivamente tramontata: non più l'essere ma il dover essere diventa l'oggetto interno della riflessione trascendentale.

Ed è la cultura cristiana a prendere tutto il peso e tutta la pericolosità di questa trasformazione; e nell'ambito della cultura cristiana, è proprio la filosofia cristiana a svolgere questo ruolo di punta, di trincea, e di assoluta testimonianza, mutandosi e traducendosi in discorso pedagogico e in discorso politico(le due discipline concorrenti per progettare e garantire la personalità o creatività dell'individuo): occorre da un lato educare al valore di persona, educare alla conoscenza e razionalità(a quella razionalità che non è astratto esercizio d'una ragione formale, ma è concreto uso sociale erga omnes,cioè universale - universalizzante dei contenuti e degli strumenti cognitivi); da un lato, dunque, educare alla libertà, e dall'altro, nello stesso tempo e per lo stesso motivo, educare ai progetti per una città giusta e alle (razionali) professionalità di chi, più direttamente di altri, dovrà essere competente in quelle tecniche, ed insomma educare all'uso ed alla produzione di tutte quelle condizioni politiche(cioè, concrete, istituzionali,

oggettivamente verificabili e dunque sperimentalmente riproponibili) grazie a cui quella libertà o quel valore di persona riceva promozione e garanzia.

I rischi sono incalcolabili, i fallimenti non prevedibili, ma al filosofo cristiano non resta che una cosa da fare: educare.

Il filosofare è un progettare continuo: da una parte i progetti sui valori, sui modelli, sulle fondamentali strutture logico/operative, sui significati di base; dall'altra i progetti sulle istituzioni politiche, sui solchi concreti entro cui far vivere quei modelli, e poi, i progetti sulle regole di queste istituzioni, e quindi la delineazione dei rapporti tra questi ordinamenti e quei valori e modelli.

Scienza dell'educazione e scienza della politica sono le due facce, forse, d'uno stesso discorso generativo, quello per cui si può esprimere e realizzare cultura e dignità umana """".

PARTE QUINTA:

Sui presupposti epistemologici di Filosofia dell'educazione e di Pedagogia teoretica che vengono a fondare le Nuove Indicazioni Nazionali per il curricolo (emanate con il D.M. 31/07/2007) DELLA Scuola Pubblica Statuale “figlia” della Costituzione:

1: In definitiva, il complessivo progetto pedagogico della scuola, prospettato dalle Nuove Indicazioni Nazionali per il curricolo, si pone -nello stesso tempo e per lo stesso motivo- quale contestuale e sistemica opera di educazione etico-politica in riferimento a cui ogni obiettivo didattico indicato trova senso e significato formativo.

A tale progetto ed al contestuale Piano dell'offerta formativa, è sotteso un concetto di Stato che, lungi dal risultare entità astratta o metafisica (incarnazione storica di qualche *logos*, ecc.), si pone quale «una» tra le tante possibili organizzazioni sociali e razionali del «Pubblico», vale a dire produttiva di coesione e di crescita.

Lo Stato che il progetto pedagogico di scuola presuppone ed a cui teleologicamente finalizza ogni sua attività istituzionale, deve sempre risultare l'organizzazione etico/politica del «Pubblico» in quanto la razionalità (peculiare a tale organizzazione) esige, nella condizioni storicamente determinate dell'esistenza, tutte quelle garanzie e valorialità di sopravvivenza tra i membri dello Stato stesso (cioè, tutte quelle tecniche di convivenza e tutti quei simboli culturali di coesione e di crescita, ecc.) che si pongano, per ciò stesso, *erga omnes* (sia in senso diacronico che sincronico: a tutti i cittadini del presente ed a tutti quelli possibili del futuro; idealmente, a tutte le persone di una società che auspichiamo sempre più ecumenica ed a misura d'uomo; ecc.).

In questo senso, è evidente che la funzione politica dello Stato deve implicare, comunque sia, una correlata e complementare funzione pedagogica: anzi, la forza razionale di una determinata organizzazione politica del «Pubblico», *id est* dello Stato, viene a coincidere con la sua stessa forza politica di risultare Stato Educatore.

E', così, che la forza politica dello Stato si risolve nella sua forza pedagogica, vale a dire nella funzione pubblica dell' "educazione pedagogica" che riesce ad esplicare verso tutti i cittadini, assicurando a questi ultimi quei processi di coesione e di crescita, di convivenza civile/democratica e di sopravvivenza "dignitosa", grazie a cui inverare la loro più autentica ed universalmente razionalizzante (*id est*, etica...) partecipazione democratica alla vita della *polis*.

Lo Stato auspicato da questo progetto pedagogico di scuola, non si identifica quindi con tutta la società effettivamente determinata e composita, né con un privilegiato gruppo di potere che esercita un controllo totalizzante sulle risorse ed i servizi del Sociale: esso sempre implica ed esprime le due dimensioni del «pubblico» e del «privato».

Così, nella misura in cui Pubblico e Privato sono due prospettive dimensionali complementari e compresenti nell'individuo (nell'individuo in quanto integralità di persona), lo Stato viene a risultare quella istituzione sociale e politica (di governo, di legislazione/amministrazione e di giustizia) grazie a cui ogni persona della Società Civile e della Società Politica possa produrre e gestire, nei termini sperimentali dell'autoverifica e dell'autocontrollo, le tecniche della convivenza ed i progetti razionalmente universali, per ciò stesso etici (*erga omnes*) e laico/laicisti, della sopravvivenza materiale e culturale.

Il concetto di convivenza democratica è, dunque, lo stesso concetto di Stato sopra enucleato, e si risolve storicamente nella esigenza di tutti e di ciascuno di risultare attore (partecipatore e fruitore, allo stesso tempo) di ogni esperienza intersoggettiva e, per ciò stesso, *nell'amministrazione* di ogni aspetto o istituto della vita pubblica, sia pur in ragione della specificità del proprio profilo di ruolo lavorativo, e, quindi, attraverso la sua identità esistenziale socio/culturale e personalizzante.

In questo senso, risultando tutti i cittadini e ciascuno di essi, allo stesso tempo, produttori ed amministratori di criteri “*amministrativi*” e “*gestionali*” di *partecipazione alla vita della Polis* (come si ripete, in sintonia con la specificità e la competenza dei loro diversi profili professionali e delle conseguenti loro attività lavorative) ; *ogni istituto scolare deve porsi finalisticamente* in quanto fondamentale pluralistico apparato ideologico laico/laicistico e di formazione culturale/professionale statutale (sia pur connotato da “espressione di autonomia funzionale”); e, di conseguenza, non può non evidenziarsi in quanto democratica, politica ed etico-sociale, e (prima di tutto) istituzione assiomatica che produce e riproduce sapere e cultura.

Ciò, proprio in quanto la sua denotazione specifica strutturale è quella di porsi quale fonte/ambiente di educazione “metanaturale” e di apprendimento “metaculturale”, cioè arte/fatti, vale a dire “fatti/ad/arte”; e quindi al postutto quale unica agenzia specialistica nel produrre/erogare “educazione pedagogica”.

Risulta così evidente che i presupposti educativo-formativi di organizzazione politica del «Pubblico», vale a dire del costituirsi di uno Stato in quanto tale, ancorché del determinarsi di tutte quelle condizioni di crescita civile del «sociale» e delle “cittadinanze”, sono strettamente dipendenti anche dai comportamenti di partecipazione e di impegno decisionale (*id est*, di convivenza democratica) che la scuola stessa saprà promuovere nei suoi alunni e studenti.

L'attività cognitiva è sempre *mezzo* per il raggiungimento di tali finalità educative di fondo: *il fine* è lo sviluppo della persona e la sua formazione integrale grazie a cui potersi acquisire la più piena (democratica, eticamente razionalizzante, critico/laicistica; sperimentale; ecc.) effettiva partecipazione di tutti i cittadini all'organizzazione politica, economica e sociale dello Stato.

Risulta quindi evidente come i fini della scuola, nel progetto pedagogico delle Indicazioni Nazionali in questione, risultino i medesimi di quelli del dettato costituzionale dello Stato democratico, ovvero sia del «contratto costituente»

attraverso cui si viene ad esplicitare l'organizzazione razionale etico- politica del «Pubblico statale».

Nella misura in cui si riconosce che lo Stato deve, tra gli altri, razionalmente determinare e legiferare gli statuti dell'amministrazione e della gestione della sua scuola, si viene a legittimare il principio che tutti gli operatori scolastici sono responsabilizzati a configurare collegialmente/partecipativamente/dialogicamente ed autonomisticamente tale “amministrazione scolastica” (e, dunque, ogni correlata determinazione pedagogico-didattica ed ogni identità culturale che ne scaturisce sul piano della funzionalità istituzionale e gestionale/organizzativa di un dato istituto scolare).

Questa “amministrazione” e questa “gestione” autonomistiche comporteranno sempre, di conseguenza, un momento istituyente ed un momento esecutivo/riproduttivo quali momenti interfunzionali, sinergici e complementari: il primo momento viene a riguardare la stesura delle “carte pedagogico/giuridiche”, o Programmi, o curricoli di studio, o Indicazioni Nazionali, che dir si voglia; il secondo momento viene a comportare l'incontro dialettico (ancorché compossibile ed integrativo) tra tali “curricoli” nazionali, le variabili localistiche di ogni data situazionalità scolastica e di ogni correlata prassi deontologico/professionale della funzione docente istituzionale.

Per ciò stesso si risolverà nell'attività progettuale/programmatica della razionalizzazione di propri specifici curricoli d'istituto; quindi, nella didattica/didassi quotidiana sempre definita/realizzata alla luce delle diverse identità gestionali locali, delle specifiche condizioni territoriali, dei bisogni formativi concreti emergenti, delle domande di educazione affioranti, delle risorse/opportunità pedagogiche a disposizione, sia interne che esterne alla scuola; e, peraltro, in ragione degli obiettivi educativi generali e specifici di apprendimento patrimonio comune dell'intero sistema nazionale dell'istruzione (della “committenza” statale e della politica scolastica governativa).

2: Alla luce di quanto sopra delineato, possiamo cercare di cogliere ancora meglio la logica pedagogica generativa del contestuale progetto pedagogico di scuola, dei suoi processi educativo/formativi e delle sue definizioni curricolari d'insegnamento/apprendimento attraverso i seguenti punti di sintesi:

1) I fini educativi e le mete pedagogiche della scuola sono i medesimi di ogni istituto scolare dell'obbligo formativo: ogni processo educativo è finalizzato alla formazione integrale della persona dell'alunno ed alla valenza democratica di ogni suo comportamento di partecipazione sociale, responsabilizzante.

2) Le finalità etico/sociali di formazione sono gli stessi valori generativi e di fondazione/legittimazione dello Stato sociale in quanto Stato esso stesso di *cultura*, e, dunque, peculiari ad ogni sua funzione pedagogica (che, come premesso, è la sua forza politica razionalizzante l'organizzazione del “Pubblico” con cui viene a coincidere ogni suo stato d'essere).

3) Le Indicazioni Nazionali e gli indirizzi dei curricoli (gli standard di competenze, abilità e padronanze; e gli obiettivi di formazione generali e specifici di apprendimento) a carattere nazionale, prescrivono i traguardi formativi essenziali e fondamentali da raggiungere.

4) Il rapporto tra il curriculum nazionale delle Indicazioni Nazionali (in quanto rapporto tra l'oggettività della “carta giuridica” del sistema scolastico nazionale e la soggettività dell'approccio deontologico/professionale del docente) si articola in modo diverso e opposto rispetto al passato: il curriculum programmatico fondamentale e le diverse progettazioni e programmazioni didattico/educative di ciascuna istituzione scolastica, si pongono quali aspetti distinti in continuo rapporto dialettico e di “compenetrazione” didatticamente funzionale di una stessa gestione amministrativa, didattico/organizzativa e didattico/educativa.

5) Viene esigienzializzato un profilo professionale di docente di Stato, fortemente connotato sul piano della capacità autoreferenziale alle operazioni di progettualità didattico/organizzativa e didattico/educativa; nonché connotato da formazione culturale/professionale rispecchiante massime padronanza, abilità, competenza e preparazione fondate sulla consapevolezza di tutti i più rilevanti contributi che la ricerca scientifica e delle scienze dell'educazione (id est, meglio, delle “scienze pedagogiche” dell'Umano) è andata prospettando nel corso degli ultimi decenni.

In definitiva, nel progetto educativo delle Nuove Indicazioni Nazionali per il curriculum, la scuola deve offrire *tutto-a-tutti*, in cui quel tutto non è mai somma più o meno cospicua di informazioni, ma quella nozione organizzatrice o quel dato strutturale della “nomenclatura storico/dinamica” e dello statuto epistemologici delle diverse materie di insegnamento e dei loro relativi ambiti disciplinari (dunque, di tutte le pedagogiche connessioni interdisciplinari/multidisciplinari e transdisciplinari, di didattica delle stesse discipline), che si vengano a porre quale funzione generativa di apprendimento e di *transfert* (vale a dire, quale attività cognitiva metanaturale, metaculturale, anticipata, accelerata, rinforzata, controllata, intenzionale, sistematica e sistematizzante, programmata e strutturata, sempre pedagogicamente fondata, scientificamente criteriata e sperimentalmente condotta, ... rispetto a quella attività cognitiva che il soggetto riuscirebbe a produrre *per-natura*, con suoi propri ritmi, anche in un contesto di agenzie e spazi educativo/socializzanti non precisamente professionalizzati nell'indirizzare quella “educazione pedagogica” che è lo specifico dell'istituto scolastico in quanto tale).

In questo progetto pedagogico, viene dunque chiaramente proposto un impianto metodologico generale che resta sempre entro gli indirizzi più fecondi di netto stampo neo-strutturalistico, ancorché saldamente ancorato alle generative tracce di filosofia dell'educazione ispirate dai modelli educativi del più recente personalismo storico/critico (i cui prospetti generativi, al postutto, ci sembrano pur sempre affondare le radici antropologiche e teoretico/epistemologiche -dunque, ontologico/gnoseologiche- nell'alveo dello

strumentalismo deweyano più duttile e di ogni correlato indirizzo cognitivistico-costruzionista emblematicamente facente capo a Bruner e Piaget).

Lungi dalle paure di moda sulla Ragione cognitiva etico/razionalistica e criticistica, nelle Indicazioni Nazionali si viene quindi a promuovere una lettura di prospettiva psicopedagogica sollecitante la demistificazione di talune credenze che hanno alimentato per troppo tempo deleteri equivoci e paradossali aporie, laddove si veniva ad invocare quel fanciullo «tutto intuizione, fantasia e sentimento» che non è mai esistito e mai sussisterà (...se non nella fantasia o ... nella mistificazione volutamente alienante di gente che amava la funzione docente “ignaramente”... o che...faceva finta di amarla, o che la professava “diabolicamente”, ...per fini discriminatori di Potere di classe e di ceto che non sarebbe difficile arguire!).

In questo senso, contrappositivamente, le Nuove Indicazioni Nazionali ed il loro contestuale progetto pedagogico presuppongono, dietro le righe, la “verità filosofica” che il conoscere, al di là di vecchi schemi epistemologici medioevali, non è una facoltà dell'anima accanto ad altre facoltà (per cui si pone il problema della gerarchia da riferire a tale serie di facoltà e della conseguente *armonia* da stabilire per evitare unilaterali concezioni della spiritualità umana).

Il conoscere ed ogni conseguente consapevolezza esperenziale, per l'alunno come per il docente, è la struttura costitutiva dell'Umano in quanto funzione generatrice, ancorché intrascendibile, che produce simboli linguistici di diverso spessore economico e di altrettanto varia consistenza semiologia.

E' grazie al conoscere che il soggetto *risponde* ai condizionamenti del mondo (esercitando previsione e controllo dell'esperienza, interpretazione e trasformazione dei suoi dati di riferimento al reale, ecc.) ed esprime linguaggi-comportamenti sempre ulteriori-eccedenti i condizionamenti di partenza stessi.

Risulta evidente, quindi, che è grazie a questa struttura costitutiva dell'Umano che (per l'alunno come per il docente) si possono esprimere anche i contenuti del *sentimento* e della *volontà etica* ... proprio in quanto tali contenuti si pongono inequivocabilmente quali linguaggi-comportamenti che si configurano sempre sulla base di un presupposto approccio cognitivo (intersoggettivo) di simbolizzazione all'indirizzo dei dati storico/culturali, naturali e relazionali di riferimento al proprio universo reale di interazione; ancorché, in prospettiva intrapersonale, nel vivo dell'interiorità umana della propria realtà personale. Soltanto sulla base di una “*potente*” attività cognitiva e razionalizzante; e di un sapiente processo di alfabetizzazione culturale (che permetta di acquisire le strutture epistemologiche del sapere ed i conseguenti itinerari euristici del pensiero e del pensare); l'alunno potrà indirizzarsi ed essere indirizzato alle finalità formative della propria persona (cognitivo/intellettive, emotivo/affettive, etico-sociali, ancorché politiche) proprio in quanto avrà modo di acquisire le competenze linguistiche astratte e logico/razionali a configurare e tradurre nella comunicazione intersoggettiva con “gli altri” (oltreché, nella “comunicazione intersoggettiva” con il suo proprio io; vale a dire, nel suo “campo” di coscienza e nella consapevolezza dei propri

prospetti d'identità; ecc.) ogni suo contenuto appartenente anche alla stessa sfera etico-volitiva e, comunque, emotivo-affettiva.

6) Gli obiettivi e le finalità che vengono proposti e riferiti a docenti ed alunni, ancorché a tutti gli *amministratori,gestori ed attori* della scuola, non sono significati che si possano rinvenire in qualche settore privilegiato dell'esperienza e nemmeno traguardi che si possano raggiungere una volta per sempre (al vertice di una scala), bensì valori e conseguenti “beni comuni” di cultura che debbono ispirare senso e significato dei diversi processi educativi sempre e comunque (ovviamente, a livelli e forme diverse in relazione ai ritmi di maturazione dell'alunno,al tipo di scolarizzazione,ai bisogni peculiari di formazione ed al curriculum specifico di studi propostogli di anno in anno, ecc.).

Gli obiettivi e le finalità che la scuola deve perseguire, si vengono così a riconoscere nello «stile» dei percorsi didattico-metodologici programmati e realizzati, e nella *specifica valenza* formativa che le correlate sequenze d'insegnamento- apprendimento rivelano nel fuoco della relazione educativa scolare e nel vivo della loro “educazione pedagogica”.

In questo senso, si può dire che il progetto pedagogico complessivo della scuola viene a proporre ai docenti ed agli alunni (a ciascuno in relazione al proprio approccio deontologico e di funzione) il primato della «metodologia» sull' “ontologia”; vale a dire la «doverosità» del “metodologico” tanto nei processi di apprendimento e di relazionalità educativo/formativa quanto nella contestuale attività didattica-progettuale e gestionale/organizzativa.

Il “metodo” che contestualmente rivela l'esplicazione della funzione docente e la progettualità didattica, non si pone quale “strumento neutro” ed indifferente, strettamente correlato a verità già date e garantite *a-priori* (nel senso che ogni metodo è buono se ci permette di raggiungere certi risultati, il cui senso e destino ci è già noto, e della cui riuscita non dubitiamo nemmeno, ecc.): al contrario, la dimensione *metodologica* è quell'unica realtà processuale grazie a cui ha senso ogni esperienza esistenziale scolare (dunque docente, ancorché discente) e,quindi,grazie a cui acquista significato autentico e dignità razionalizzante la nostra stessa persona.

In altre parole, il “metodo” è sempre stile e *dover essere* (*mai dato-di-fatto* o strumento manipolabile a guisa di informe mezzo comunicazionale o semiologico, o strategico o procedurale irrilevante nei confronti delle finalità), e coincide costitutivamente con il «deontologico» del progetto pedagogico in questione (apprenditivo-formativo per gli alunni e didattico-metodologico-curricolare e gestionale/progettuale per quanto concerne l'approccio d'insegnamento-istruzione del docente).

=====

Gianfranco Purpi