



Donatella Gnani

Educazione, culture, scuola: riflessioni sul tema

Non puoi insegnare qualcosa ad un uomo, puoi solo aiutarlo a scoprire dentro sé.

G. Galilei

1. Quale educazione?

Il secondo '900 ha visto nascere, in Italia e non solo, nuovi modelli didattici e pedagogici, portatori di una prassi talvolta anche fortemente innovativa se non in aperto conflitto con i modelli educativi tradizionali, che restano comunque quelli in generale più praticati.

La critica alla società opulenta - in cui non trovano posto le fasce più deboli della società (siano esse i soggetti esclusi o ai margini del mercato, gli stranieri, le persone disabili, e, in generale, chiunque esprima una qualche forma di diversità, non riconducibile ai canoni della 'normalità' disegnati dal pensiero dominante) - e la necessità di "risvegliare le coscienze", ripiegate su sé stesse alla ricerca del benessere personale, della tranquillità garantita dal conformismo, costituiscono i presupposti culturali, sociali e politici dell'elaborazione di molti di questi nuovi modelli educativi.

Se il cambiamento della società non può che essere conseguenza del cambiamento degli individui che la compongono, questa capacità di analisi critica non può svilupparsi finché le modalità di educazione si basano sulla trasmissione e sulla riproduzione del modello culturale che ha prodotto questa realtà: e non solo in riferimento ai contenuti, ma anche e soprattutto agli stili e ai meccanismi di comunicazione e organizzazione del consenso su questi stessi contenuti.

L'educazione dovrebbe dunque puntare alla costruzione di un individuo capace di elaborare un pensiero critico, libero, consapevole delle proprie potenzialità, del proprio valore, capace di analizzare la realtà, di confrontarsi con essa, di affrontarla con sicurezza, nel rispetto di sé e degli altri, e promotore a sua volta di istanze di libertà. È una constatazione comune che una persona, diventata adulta, riproduca gli stessi modelli relazionali sperimentati da bambino: l'educazione come pratica di libertà porta a comportamenti che promuovono libertà, esattamente come l'autoritarismo educativo alla fissazione di atteggiamenti autoritari o violenti (ad esempio i tanti genitori che picchiano i loro figli, avendo subito, da piccoli, l'esperienza dell'essere malmenati).

Solo un individuo libero e consapevole delle proprie capacità può trovare nella propria creatività nuove strade di convivenza.

Questo può avvenire se fin dall'infanzia – che è il momento più importante nella formazione dell'individuo - si stimolano i futuri adulti a esprimere opinioni proprie, originali, sulla realtà, a creare qualcosa di nuovo invece di ripetere copioni predisposti da altri.

Le differenze tra queste due opposte visioni pedagogiche, che chiameremo *disciplinare-contenuistica* e *complessa-relazionale* (Disoteco, Piatti 2002), si possono così riassumere, pur nelle diverse sfumature in cui si declinano:

disciplinare-contenuistica	complessa-relazionale
ripropone modelli e codici culturali dati	costruisce codici deducendoli dall'esperienza
segue programmi standardizzati	parte dall'individuo e dai suoi bisogni
ha una verità da difendere	non ha nessuna verità da difendere
riproduce modelli culturali	produce cultura
l'informazione è unidirezionale	insegnante coinvolto nel processo educativo, c'è comunicazione - relazione - scambio
l'educatore trasmette, deposita il suo sapere, l'educato lo riceve	l'educato rielabora partendo da ciò che è e sa gli stimoli che riceve ed elabora nuovi contenuti
l'assorbimento passivo	Si stimolano la critica, la ricerca e la creatività
c'è uno scarto tra scuola e realtà	si parte dalla realtà, dai bisogni, dai desideri dell'individuo
la conoscenza centrata sulla ripetizione della risposta esatta	la conoscenza è centrata sulle domande, sui problemi, sulla ricerca di nuove risposte possibili
finalità: acquisizione di nuove competenze	finalità: acquisizione di nuove competenze, ma anche rielaborazione di quelle già possedute e soprattutto dare all'individuo consapevolezza della propria identità e delle altre identità in modo che sappia migliorare la propria vita sociale e realizzare relazioni sempre più positive con l'altro, formare persone autonome, critiche, pacifiche, capaci di confrontarsi con la diversità contro omologazione e competitività
	valorizza le differenze
	si pone in una prospettiva antropologica, interculturale, transculturale

Questo schema si richiama sostanzialmente alla distinzione che Paulo Freire fa tra "visione depositaria" e "concezione problematizzante" dell'educazione. Della prima egli rifiuta il verticalismo: gli educatori formulano programmi a partire dal proprio modo di essere e di pensare senza preoccuparsi della specifica soggettività degli individui a cui si rivolgono, e parlano della realtà come di qualcosa di immutabile, su cui sia impossibile avviare una discussione: tutto ciò impedisce lo sviluppo di un pensiero libero e critico.

A tutto ciò egli contrappone il dialogo in cui "nessuno educa nessuno - nessuno educa sé stesso - gli uomini si educano tra loro, con la mediazione del mondo" (Freire

2002), in cui centrale è la riflessione comune sulla realtà finalizzata alla trasformazione della realtà stessa.

C'è bisogno dunque non solo di uomini capaci di dare una lettura personale e critica della realtà che li porti a prendere posizione 'contro', ma anche di persone che impegnino le proprie energie e capacità per costruire una speranza di cambiamento.

A questo fine rivolge la sua proposta educativa anche Maria Montessori: rinnovare l'uomo per rinnovare l'umanità e i popoli a prescindere dalle loro culture; questo fine può essere raggiunto se, nel proprio lavoro di insegnante, non ci si dimentica che il bambino che si ha davanti è già l'uomo che verrà, colui che collaborerà alla costruzione del futuro e dunque va aiutato da subito, rispettando i suoi tempi e i suoi interessi, a esprimere e sviluppare la propria personalità e le proprie potenzialità (Montessori 1970).

Così per don Lorenzo Milani - come, seppur con diverse sfumature, per Mario Lodi e Aldo Capitini - la scuola deve costruire le coscienze, rendere le persone consapevoli e padrone di sé stesse, protagoniste e responsabili delle proprie scelte, in grado di far valere le proprie idee e i propri diritti, di valutare la realtà che le circonda e il proprio operato.

Ma perché ciò si possa realizzare è necessario "possedere la parola" ed è la scuola che deve darla, a tutti. Nessuno va lasciato indietro dal momento che la selezione viene fatta in base a un sapere preconfezionato, sapere che non tiene conto della storia personale, del punto di partenza di ciascuno perché ogni ragazzo è un *unicum*: "non c'è nulla che sia ingiusto quanto far le parti eguali fra disuguali" (Scuola di Barbiana 1971).

La realtà del mondo in cui vivono i ragazzi entra allora quotidianamente in classe, anche attraverso il giornale, è decostruita e rimontata a parole e nei fatti, attraverso un lavoro collettivo; non si usano libri di testo, a parte i vocabolari, ma tanti strumenti (il telescopio, il laboratorio fotografico, l'officina, la falegnameria, i calcolatori, il cineproiettore), le lingue vengono imparate direttamente all'estero o insegnate nella lingua madre, ascoltando le canzoni dei cantautori stranieri.

Questo principio del lavoro collettivo, contrapposto allo studio individuale, lo si ritrova anche in Danilo Dolci. La sua *pedagogia* viene chiamata *dell'ascolto* o *maieutica* perché centrata sulle domande: attraverso di esse il bambino parla di sé e scopre sé stesso, le proprie conoscenze e a partire dall'incontro di queste con gli stimoli che provengono dall'insegnante, apprende (Dolci 1998).

Danilo Dolci, insieme ad autori come Jerome Bruner, Gianni Rodari, Duccio Demetrio, Franco Lorenzoni, ma anche molti altri, può essere annoverato tra i punti di riferimento della cosiddetta *pedagogia narrativa*.

La narrazione viene contrapposta alla trasmissione di un sapere standardizzato, fatto di categorie e assoluti, e proposta come mezzo per recuperare la dimensione della meraviglia, del fantastico, del gioco, aiutando (come dice Rodari) non solo i bambini, ma anche gli adulti, insegnanti e non, a interpretare la realtà (Rodari 1973); per costruire identità aperte, indipendenti, sicure e capaci di autonomia, anche attraverso il recupero della memoria storica personale e collettiva e l'ascolto delle storie degli 'altri' (dei 'diversi' per genere, cultura, stato sociale ecc...); per imparare ad assumere il punto di vista dell'altro.

2. Identità e cittadinanza

Ancora oggi, il diritto di cittadinanza - nel senso di "vedere riconosciuta la propria cultura, poter esercitare i propri diritti civili, sindacali, politici, culturali" - non è riconosciuto a tutti, così come ancora è difficile (ma sarebbe quanto mai necessario in una società sempre più multiculturale come la nostra) pensare alla propria cittadinanza in termini di "partecipazione attiva alla trasformazione della società, nel rispetto degli altri cittadini, delle

loro culture, dell'ambiente, assumendo punti di vista molteplici e sapendo superare personalismi e particolarismi" (Disoteco, Piatti 2002).

Ma prima ancora che come scontro fra culture, il problema si manifesta sempre di più come incapacità di accettare e rispettare chiunque sia diverso da noi - per età, sesso, estrazione sociale, provenienza - in quanto c'è sempre meno posto per valori quali la gestione pacifica dei conflitti, la solidarietà, la cooperazione, l'incontro, lo scambio, la differenza, *l'icare*.

Per favorire il recupero del piacere di un incontro-confronto con l'altro che non provochi diffidenza, ansia o paura, bisogna probabilmente ripartire dalla consapevolezza di chi siamo, dalla nostra storia, dal riconoscimento del valore della nostra cultura, dalla piena espressione della nostra identità: come i bambini che per essere in grado di condividere, prestare o regalare un giocattolo, devono prima vederne riconosciuta a sé stessi la proprietà.

In questo recupero dell'identità la *pedagogia narrativa* e soprattutto il metodo dell'*autobiografia* hanno molto da dire.

Ricostruendo la nostra storia infatti possiamo recuperare contemporaneamente anche le storie che intersecandosi con la nostra ci hanno reso quello che siamo; ricordare le persone che abbiamo incontrato e che ci hanno cambiato; accorgerci che la nostra identità non è qualcosa di fermo e immutabile, ma è tuttora in divenire e frutto di continui mutamenti di rotta, che il punto in cui ci troviamo ora è solamente una tappa di un viaggio che continua e la cui direzione sarà determinata dal continuo incrociarsi con altre storie, persone, esperienze; scoprire che siamo diversi da tutti gli altri e che questa differenza è non solo la normalità, ma anche un valore. Forse questa consapevolezza renderà più breve il passo per accettare altri incontri con altre storie.

In questa ricerca di sé e del diverso da sé, la musica è senz'altro uno strumento privilegiato: tutti gli esseri umani condividono la presenza di qualche tipo di esperienza musicale nella loro vita, soprattutto relazionale.

Per gli individui come per le culture una pedagogia musicale che si ponga in un orizzonte di convivenza e accoglienza della diversità, nel senso più ampio del termine, deve dunque partire dall'analisi delle identità musicali.

Dovrà essere prima di tutto l'educatore a fare su di sé un lavoro autobiografico perché, ricostruendo come si è andata delineando la sua identità musicale, scoprendo il valore positivo o negativo di certe sue esperienze, potrà capire come aiutare lo sviluppo dell'identità musicale dei ragazzi (evitando gli stessi errori di cui è stato vittima).

Risulta inoltre di pari importanza proporre ai ragazzi lo stesso lavoro, facendo sì che le singole autobiografie vengano condivise con i compagni affinché emerga l'unicità di ogni storia e dunque il valore della diversità come fenomeno normale, che riguarda ogni persona con le sue caratteristiche che la rendono unica, prima ancora che l'ambiente culturale o sociale da cui proviene.

Le proposte didattiche dovranno quindi tenere presente quanto emerso e collegarsi quanto più è possibile al vissuto dei ragazzi e alla realtà che vivono quotidianamente: è la *didattica dell'occasionalità* (Piatti 1994), che non significa rispondere a qualsiasi richiesta dei ragazzi - anche perché spesso è difficile capire quali dei loro interessi siano reali e quali dettati dalle mode -, quanto di realizzare la più importante delle condizioni perché ci sia vero apprendimento: suscitare il desiderio di apprendere.

Anche Danilo Dolci diceva che vero apprendimento si ha solo quando si realizza un incontro tra ciò che i ragazzi già sanno elaborare e gli stimoli che l'insegnante fornisce per far partire nuove elaborazioni.

Naturalmente questo approccio presuppone un ricollocamento delle priorità rispetto all'insegnamento tradizionale, almeno per quel che riguarda le finalità: l'insegnamento del linguaggio musicale e l'acquisizione di competenze in questo ambito non sono più un fine,

ma un mezzo per sviluppare la musicalità dei ragazzi; e ancora, la musicalità non rimane fine a sé stessa, ma è concepita come uno strumento che collabora a stabilire relazioni positive, con sé stessi, con gli altri, con la realtà che ci circonda.

In questo senso la *competenza* è concepita come l'insieme del *sapere*, del *saper fare* e del *saper comunicare*, intendendo con quest'ultima espressione proprio il saper usare ciò che si è imparato "per soddisfare i propri bisogni, orientarsi nei propri interessi e svolgere un ruolo attivo nelle diverse relazioni e contesti sociali" (Disoteco, Piatti 2002).

Se questa è la concezione che si ha dell'educazione musicale, la si dovrà tener presente al momento della programmazione: difficilmente le *programmazioni per obiettivi* o *per concetti* potranno rivelarsi adeguate, dal momento che entrambe sono legate allo sviluppo di *competenze di base*, potremmo dire fini a sé stesse e limitate al *sapere* e al *saper fare*.

La *programmazione per progetti* invece permette di dare un senso a ciò che si insegna e si apprende: essa infatti richiede che, prima ancora di individuare le attività da proporre, si costruisca un legame tra queste e la vita dei ragazzi, si individui quale senso potranno avere per loro, quali bisogni potranno soddisfare, in che modo potranno aiutarli a vivere meglio, interagire con gli altri e con la realtà che ci circonda.

3. Multiculturalità, interculturalità, transculturalità

*Il nostro primo compito nell'avvicinarci a un altro popolo,
a un'altra cultura, a un'altra religione, è toglierci le scarpe,
perché il luogo al quale ci stiamo avvicinando è sacro.
Qualora non ci comportassimo così,
correremmo il rischio di schiacciare il sogno altrui.
Peggio ancora:
correremmo il rischio di dimenticarci che Dio già stava lì,
prima che noi arrivassimo.*

anonimo latinoamericano

Se ci si sposta sul piano del confronto fra le culture, valgono le stesse regole.

La storia di una cultura, come quella degli individui, segue lo stesso percorso: è il frutto di continui incontri, scambi, contaminazioni, per cui non si può parlare di identità culturale, se non considerandola in un *hic et nunc* continuamente mutevoli.

Da questo punto di vista la società multiculturale e globalizzata non ha fatto altro che accelerare i processi di contaminazione (*métissage*) e i mutamenti culturali in atto da sempre.

Proporre ai nostri ragazzi un lavoro sulla propria identità culturale, perché se ne appropriino e ne assumano i valori e i limiti, è dunque, anche in questo caso, un primo passo indispensabile per porre le basi di un confronto sereno con le altre culture: questo lavoro consente da un lato di verificare come anche all'interno della nostra società esistano subculture, dall'altro di estendere gradualmente la riflessione dalla propria storia personale, a quella del territorio, a quella di luoghi e spazi lontani. (E. Maule, *Punti di vista*, in Disoteco, Piatti 2002).

Per i ragazzi immigrati che frequentano le 'nostre' classi, il discorso forse va rovesciato: il primo desiderio che ha un/a ragazzo/a straniero/a è di sentirsi uguali ai suoi compagni italiani e spesso, almeno dal punto di vista musicale, lo è molto più di quanto si possa pensare: prima di tutto se, come abbiamo già detto, la musica è luogo privilegiato per tessere relazioni, non è sorprendente che cerchino nella musica occidentale uno

spazio di incontro, un codice di comunicazione con i nostri ragazzi; in secondo luogo molti ragazzi stranieri provengono dalle città dove la musica che ascoltano difficilmente sarà quella strettamente 'tradizionale', più radicata nelle campagne (e qui comunque si potrebbe aprire il discorso sugli stereotipi musicali, che "cristallizzano, ingabbiano le dinamiche culturali in schemi rigidi" che, come già detto, non trovano riscontro nella realtà, nell'essenza stessa del termine cultura) (Disoteo 2001).

Il problema è decidere come formulare e proporre ai ragazzi un discorso sulle culture.

Innanzitutto può essere utile e più corretto spostare l'attenzione dall'identità collettiva all'individuo in quanto "ogni individuo, nella sua diversità" e all'interno della sua cultura "(uomo/donna, giovane/vecchio, ricco/povero) è portatore di una sua particolare identità culturale" (Santerini 2001) e poi perché per tutti noi, e a maggior ragione per i ragazzi, "un africano, un senegalese, uno straniero in senso lato, ma anche un abitante del nostro *bel paese*, è folla, nel momento in cui non racconta la sua storia, nel momento in cui non ascoltiamo le sue vicende" (Demetrio 2004).

I contatti dunque vanno cercati, prima che tra le culture, fra i singoli individui con le loro identità, mettendo al centro le relazioni.

Anche in questo ambito l'autobiografia musicale può essere uno strumento utile: lavorare sulle singole storie, connettendole ai loro contesti, può essere importante per decostruire i pregiudizi, per evidenziare le differenze, ma anche i valori e gli ideali comuni.

Il passaggio dal locale al globale, dall'individuo alla cultura di cui fa parte, non sarà a questo punto difficile e artificioso, ma nel proporlo si dovrà scegliere tra due approcci diversi: quello *multiculturale*, e quello *interculturale*.

Con il primo si identifica la proposta di una carrellata di attività (ascolti, canti, danze...) esemplificative di una certa cultura, almeno secondo ciò che risponde alla nostra immagine di quella cultura, finalizzate alla conoscenza, nel migliore dei casi, di lingue, usanze, tradizioni: siamo dunque tornati alla trasmissione di contenuti. In genere l'unico risultato che si ottiene in questo modo è quello di evidenziare le differenze, rischiando di confermare le reciproche distanze o, al più, di suscitare tolleranza, non accoglienza.

Il *modello interculturale* invece cerca di andare oltre e di far incontrare le culture, di farle comunicare fra loro.

Per facilitare il dialogo un percorso valido può essere da un lato 'normalizzare le diversità', dall'altro sottolineare ciò che ci accomuna, i punti d'incontro, i valori che sono condivisi da tutti (Demetrio chiama questo modello *transculturale*).

Anche in questo caso la musica può giocare un ruolo importante: se si analizzano le pratiche sociali legate alla musica, le funzioni che la musica ha svolto nelle varie società non sarà difficile scoprire molte e importanti analogie.

Ma ha la sua importanza anche il percorso, il metodo che si segue nel proporre un lavoro interculturale e in ciò il rispetto dei tempi individuali è fondamentale.

Un esempio di percorso interculturale molto valido da diversi punti di vista può essere quello proposto in *Antropologia della musica per educatori* (Disoteo 2001) e sperimentato da Elita Maule (cfr. il suo saggio *In viaggio con il pellegrino medievale* su www.musicheria.net). La storia degli strumenti musicali migranti è un'ottima occasione per rivalutare culture che nell'immaginario occidentale sono ormai marginali (per esempio la maggior parte degli strumenti musicali medievali ha origine araba e lo stesso liuto, strumento principe del rinascimento e del barocco europei è una modificazione del *l'ud* arabo).

4. Quale scuola?

A questo punto il problema consiste nel tradurre questa prospettiva educativa nella scuola reale, fatta di numeri, spazi, tempi, materiali spesso non adeguati e soprattutto privi di quella flessibilità che la renderebbe realizzabile.

Identità.

I *Programmi d'insegnamento della Scuola Media Statale* del 1979 insistono in diversi punti sul dovere che ha la scuola di aiutare lo sviluppo armonico e integrato della personalità dei ragazzi, con particolare attenzione alle loro storie personali, di favorire dunque la conoscenza della propria identità (il *saper essere*, prima ancora del *sapere*, del *saper fare* e del *saper comunicare*) in modo da poter interagire con il mondo che li circonda (la socializzazione) in modo autonomo, consapevole, collaborativo e solidale. La stessa educazione musicale deve collaborare, con le altre discipline, a sviluppare nei ragazzi la capacità di comunicare.

Le *Indicazioni nazionali per i piani di studio nella scuola di base* del 2004 parlano in maniera esplicita di identità, di motivazioni e bisogni di significato (*saper comunicare*), di recupero degli svantaggi di origine economico-sociale, di relazione educativa (rispetto degli stili individuali di apprendimento, condivisione tra educatore ed educato).

Anche alcuni libri di testo di educazione musicale propongono un lavoro sull'identità, ma spesso si tratta di una proposta che, lungi dal costituire l'impostazione generale su cui vengono improntate e sviluppate tutte le altre attività, risulta completamente avulsa dal resto del testo.

Del resto risulta difficile chiedere a un libro di testo di essere così flessibile da potersi adattare pienamente alle caratteristiche che rendono ogni classe unica e diversa da qualunque altra; senza arrivare alla scuola senza libri di Barbiana, sono senz'altro rimessi all'insegnante il lavoro e la capacità di modulare le proposte in base ai ragazzi con cui di volta in volta condivide il percorso educativo.

Intercultura.

Questo aspetto dell'educazione, così importante come si è visto, non trova invece posto nei *Programmi*, mentre nelle *Indicazioni*, nella parte che riguarda l'educazione musicale, si prevede lo studio di "analogie, differenze e peculiarità stilistiche di epoche e generi musicali diversi, con riferimento anche alle aree extraeuropee" e "l'impiego di repertori [...] di culture diverse".

Anche i libri di testo del resto difficilmente propongono un approccio realmente interculturale, al più presentano percorsi multiculturali, inserendo nei loro repertori di ascolti, musiche da suonare, ballare e cantare brani strumentali, danze, canti cosiddetti etnici, spesso, ma neanche sempre, corredati da minime informazioni su origini, funzioni, contesti, ecc.

In effetti sembra che non si sia ancora elaborata una modalità univoca per inserire nella scuola l'educazione interculturale: per ora forse la soluzione più diffusa è quella di inserire questo tipo di attività all'interno di alcune materie o di alcuni momenti del percorso educativo, privilegiando quindi un lavoro sui contenuti, spesso completamente decontestualizzati, mentre abbiamo visto come sia fondamentale, perché si parli di vera intercultura, trasferire il lavoro sul piano delle relazioni e dunque inserire questo aspetto dell'educazione in un discorso trasversale a tutte le discipline.

Ma un serio lavoro sia sull'identità, sia sull'intercultura si scontrano, come già detto, con le modalità secondo cui la scuola è organizzata: aule spesso piccole, classi sempre più numerose, orari rigidi, separazione netta tra le varie materie, programmi prestabiliti da rispettare.

Forse sarebbe necessario partire proprio dal ripensare la struttura della scuola: personalizzare gli spazi, prevedere classi meno numerose e flessibilità nella scansione dei tempi e del succedersi delle ore dedicare alle varie materie, privilegiare i momenti laboratoriali e interdisciplinari potrebbe già porre delle condizioni più favorevoli per riuscire a realizzare un nuovo modo di fare educazione, che parta dai bisogni dei ragazzi e si leghi alla realtà in cui vivono.

Un esempio

A Napoli nel 1998 Marco Rossi Doria, maestro di Strada nel progetto dell'*Associazione Quartieri Spagnoli*, viene contattato dal Provveditorato agli Studi per progettare e sperimentare un percorso educativo che affrontasse e desse risposta al problema del bullismo a scuola, fenomeno molto diffuso in un contesto caratterizzato da un'alta percentuale di evasione scolastica e di situazioni familiari al limite della legalità.

Nasce così il *Progetto Chance* per la prevenzione dell'abbandono scolastico e del disagio giovanile.

Il progetto - rivolto a ragazzi dai 13 anni in su, segnalati dai servizi sociali per aver abbandonato la scuola, e ora esteso anche ad altre zone della città - prevede un corso breve di recupero per il conseguimento della licenza secondaria di primo grado e un accompagnamento alla formazione professionale.

Il gruppo di insegnanti coinvolti nella sua elaborazione rifiutò però da subito di far comparire il termine 'bullismo' all'interno della propria proposta educativa: l'idea di fondo è che tale fenomeno debba essere analizzato e affrontato nella misura in cui può spingere a ripensare la scuola attuale nel suo complesso, a partire cioè dai suoi rapporti con le nuove realtà sociali, i nuovi bisogni e i nuovi desideri che queste suscitano nei bambini e nei ragazzi.

Si tratta di una 'scuola della seconda opportunità' che si propone, quale premessa ineludibile della propria elaborazione progettuale, di partire dall'analisi e "dalla cura del contesto, delle regole, dei luoghi, dei programmi, della relazione educativa, della collaborazione tra insegnanti, dell'alleanza con le famiglie e col territorio" (Buccolero, Maggi 2005); l'analisi e il conseguente intervento si rivolgono quindi a tutti i contesti socioculturali - familiare, scolastico, urbano - in cui vive e agisce il ragazzo, ambiti naturali di azione della proposta didattica.

I ragazzi che, condividendone la natura e le finalità, decidono di partecipare al progetto, firmano, insieme ai genitori, il patto formativo. La scuola, da parte sua, rinuncia alle proprie rigidità - ad esempio la ripartizione delle ore fra le varie materie - in funzione delle esigenze dei ragazzi, partendo da ciò che sono, adeguando i programmi a ciò che fanno - in qualche caso "rinunciando momentaneamente ad alcune parti dei programmi per creare le precondizioni per potervi accedere" (Rossi Doria 2000) quando si diventa in grado di farlo - e soprattutto rendendo partecipi di questo processo i ragazzi stessi.

Emerge allora come questo progetto non intenda tanto o solamente dare risposta a episodi di prevaricazione, quanto proporre modelli educativi che considerino l'educazione come processo globale di crescita della persona: in questo senso quindi, sebbene sia nato in uno specifico contesto socioculturale e a quello si rivolga, si propone, in prospettiva, come un modello pedagogico e didattico aperto e, in questo senso, proponibile in ogni tipo di realtà scolastica.

La seguente scheda (Buccolero, Maggi 2005), riporta le principali differenze tra il modello scolastico tradizionale e questa nuova proposta, disegnando un possibile modello di scuola in cui veramente sia possibile concretizzare un progetto educativo che prepari il ragazzo alla vita.

Scuola tradizionale	Progetto Chance
<i>differenze strutturali</i>	
Il tempo è impiegato soprattutto con lezioni teoriche.	Il tempo è impiegato in gran parte con attività di laboratorio.
Gli spazi della scuola sono abbastanza anonimi.	Gli spazi della scuola vengono pensati e abbelliti da tutti coloro che ci vivono.
I programmi sono fissati dal Ministero.	I programmi sono flessibili secondo le competenze e gli interessi dei ragazzi.
Gli insegnanti vengono assegnati.	Gli insegnanti scelgono di lavorare con questi ragazzi e con queste metodologie.
Gli insegnanti hanno un percorso formativo psicopedagogico variabile secondo la sensibilità di ognuno.	In ambito psicopedagogico gli insegnanti condividono nel corso dell'anno un percorso formativo fatto di corsi, seminari, incontri con esterni.
Il docente è solo in classe.	Le lezioni si svolgono sempre in compresenza.
Gli insegnanti svolgono solo la loro materia.	Gli insegnanti possono insegnare anche più di una materia, purché la conoscano a sufficienza.
Il succedersi dei momenti è affidato alla <i>routine</i> e alla consuetudine.	Il succedersi dei momenti è segnato da riti costruiti secondo una intenzionalità educativa.
I ragazzi parlano della classe durante le assemblee di classe a loro riservate.	I ragazzi parlano della classe, tra loro e con gli adulti, per un'ora alla settimana che fa parte del normale orario scolastico.
Gli insegnanti si confrontano nei consigli di classe, alcune volte durante l'anno.	Gli insegnanti si confrontano ogni settimana, in un tempo che è previsto nel loro orario di lavoro.
Un insegnante disponibile a lavorare con ragazzi in difficoltà può sentirsi solo e schiacciato dalla responsabilità.	Gli insegnanti lavorano in <i>équipe</i> e hanno la costante consulenza di uno psicologo per aiutarli a sostenere situazioni di difficoltà.
Gli insegnanti sono gli unici adulti con un ruolo educativo riconosciuto.	Il compito educativo è affidato agli insegnanti, ai bidelli, ai "genitori sociali" (quasi sempre "mamme") che affiancano il percorso di crescita dei ragazzi.
Il contatto con i servizi sociali e sanitari è sporadico e riservato a casi di particolare gravità.	Il rapporto con i servizi sociali e sanitari è di collaborazione costante. Dell' <i>équipe</i> fa parte un educatore, l'assistente sociale e lo psicologo già citato.

<i>differenze culturali</i>	
Coloro che insegnano e che apprendono tendono a relazionarsi in base ai loro ruoli di insegnante e studente.	Coloro che insegnano e che apprendono tendono a relazionarsi come persone, adulti e adolescenti.
Prima vengono le conoscenze, poi la loro applicazione.	Al primo posto ci sono le competenze vive, quindi si insegnano le conoscenze necessarie.
Gli insegnanti hanno approcci diversi agli aspetti educativi del loro lavoro.	Gli insegnanti sono tutti impegnati nella formazione globale dei loro studenti.
I ragazzi si iscrivono a scuola per dovere e non sanno bene a che cosa vanno incontro.	I ragazzi si iscrivono a scuola sulla base di un patto che loro conoscono, condividono e firmano a inizio anno.
Il rapporto con le famiglie "difficili" è fatto di distanza, diffidenza e reciproca accusa.	Nel rapporto con le famiglie "difficili" viene ricercata l'alleanza educativa.
Di fronte alle prepotenze, può succedere che l'insegnante non si accorga di niente o non dica niente.	Di fronte alle prepotenze, tutti gli insegnanti intervengono tempestivamente.

'Preparare per la vita', compito perenne e invariabile di ogni educazione, deve significare per prima cosa coltivare la capacità di convivere giorno per giorno e pacificamente con l'incertezza e l'ambivalenza, con una pluralità di punti di vista e con l'assenza di autorità infallibili e attendibili; deve significare inculcare la tolleranza della differenza e la volontà di rispettare il diritto a essere differenti; deve significare il rafforzamento delle facoltà di critica e autocritica e del coraggio necessario per assumersi le responsabilità delle proprie scelte e delle relative conseguenze; deve significare l'addestramento alla capacità di 'cambiare i contesti' e di resistere alla tentazione di rifuggire la libertà, con l'ansia dell'indecisione che questa si porta dietro assieme alle gioie del nuovo e dell'inesplorato.

Zygmunt Bauman

Bibliografia

- Bauman Z. (2002), *L'istruzione nell'età postmoderna* in *La società individualizzata*, il Mulino, Bologna.
- Buccolero E., Maggi M. (2005), *Bullismo, bullismi*, Franco Angeli, Milano.
- Demetrio D. (2000), *Narrazione autobiografica*, lezione-conferenza organizzata dal "Centro di Documentazione Due Palazzi", contenuto nel cd rom distribuito come supplemento del periodico "Ristretti Orizzonti".
- Disoteco M. (2001), *Antropologia della musica per educatori*, Guerini, Milano.
- Disoteco M., Piatti M. (2002), *Specchi sonori. Identità e autobiografie musicali*, Franco Angeli, Milano.
- Dolci D. (1998), *Dal trasmettere al comunicare*, Sonda, Torino.
- Rossi Doria M. (1999), *Di mestiere faccio il maestro*, L'ancora, Napoli.
- Rossi Doria M. (2000), *A che serve la scuola*, RAI Educational · Enciclopedia Multimediale delle Scienze Filosofiche.
- Freire P. (2002), *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- Mantegazza R. (1996) (a cura di), *Per una pedagogia narrativa. Riflessioni, tracce, progetti*, EMI, Bologna.

- Martinelli E. (1998) (a cura di), *Progetto Lorenzo. Il maestro*, Centro documentazione Don Lorenzo Milani e scuola di Barbiana, Firenze.
- Montessori M. (1970), *Educazione per un mondo nuovo*, Garzanti, Milano.
- Piatti M. (1994) (a cura di), *Pedagogia musicale: un panorama*, CLUEB, Bologna.
- Rodari G. (1973), *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino.
- Santerini M. (2001), "Progettare l'intercultura", da *Animazione sociale* n. 10, ottobre 2001.
- Scuola di Barbiana (1971), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.