

Bianca Maria Ventura

# CRESCERE NELLA COOPERAZIONE

Pensieri lungo la via



**FrancoAngeli**



I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

**Bianca Maria Ventura**

**CRESCERE  
NELLA COOPERAZIONE**

**Pensieri lungo la via**

**FrancoAngeli**

L'ANSAS, Nucleo territoriale per le Marche, nell'ambito del progetto *Crescere nella cooperazione*, pubblica il presente volume con il contributo della Federazione Marchigiana Banche di Credito Cooperativo.

Un vivo ringraziamento rivolgo al Presidente della Federazione, *Bruno Fiorelli*, ai Direttori *Franco Di Colli* e *Silverio Dorsi*, al vice direttore *Domenico Carnicelli*, alla coordinatrice regionale *Elettra Menicucci*; a Massimo Stronati e Giacomo Gasperi, presidente e direttore Confcooperative Marche; a Mauro Cervellati, direttore dell'ANSAS, Nucleo territoriale per le Marche.

Ringrazio altresì tutti i membri del team interistituzionale che hanno curato i molteplici aspetti dell'esperienza di educazione cooperativa, promuovendone negli anni l'incremento quantificativo: *Luciano Saraceni*, Presidente della Banca di Credito Cooperativo di Filottrano, che ha promosso la prima edizione del progetto ed ha contribuito alla sua diffusione negli anni successivi; *Francesca Paccamiccio*, referente degli istituti di credito cooperativo delle Marche per gli aspetti organizzativi; *Gabriele Darpetti*, funzionario Confcooperative Marche, referente per le esperienze-incontro tra scuole e cooperative presenti nel territorio marchigiano; *Giulio Ottaviani*, coordinatore della terza e quarta edizione del progetto; *Marina Filipponi*, *Anna Maria Bianchi* e *Cristina Curzi*, che hanno contribuito alla trasposizione marchigiana del modello trentino di educazione cooperativa nelle scuole; *Rosanna Catozzo* e *Paola Martinelli*, referenti di progetto per l'Ufficio Scolastico Regionale per le Marche, i ricercatori ANSAS Marche, Manuela Furno e Marneo Serenelli, referenti per gli aspetti organizzativi e formativi.

L'immagine di copertina è di Rossana Di Pietro e Maria Gagliardi Olivieri

Copyright © 2011 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it).*

*A mia madre*



# Indice

<b>Una dedica a mo' di premessa</b>	Pag.	9
<b>1. Sulla progettazione educativa</b>	»	11
1.1 La progettazione: una questione di <i>lungimiranza</i>	»	11
1.1.1 Immaginare mondi possibili	»	11
1.1.2 I fondamenti della progettazione educativa	»	13
1.2 Il progetto formativo <i>Crescere nella cooperazione</i> :		
le ragioni della scelta	»	14
1.2.1 Le radici della cultura cooperativa	»	14
1.2.2 Diventare cooperativi: le forme del risveglio	»	17
1.2.3 Perché vale ciò che vale?	»	19
1.2.4 Aprirsi al mondo: tra scuola ed extrascuola	»	21
1.3 La costruzione del progetto di educazione cooperativa	»	25
1.3.1 Una scheda per amica	»	28
1.3.2 Brevi note di sintesi	»	29
<b>Ricordi di scuola</b>	»	30
<i>Io ho un sogno</i>	»	30
<b>2. Al cuore del progetto: l'Associazione Cooperativa Scolastica</b>	»	35
2.1 Pochi frammenti di una grande storia	»	35
2.2 La cooperazione a scuola	»	38
2.2.1 Dalla cultura cooperativa, gli aspetti di qualità dell'ACS	»	40
2.2.2 L'assemblea dei soci: luogo della progettualità condivisa	»	41
2.2.3 Bilanci e consapevolezza di sé	»	44
2.2.4 La cooperazione interpella la didattica	»	46
2.2.5 Come cambia la funzione docente	»	49



<b>Ricordi di scuola</b>	Pag.	51
<i>Nel dialogo, la parola o l'ascolto?</i>	»	51
<i>Se anche vuoi nasconderti...</i>	»	53
<b>3. A scuola tutti interi</b>	»	57
3.1 Il pensiero dell'altro tra istanza etica e affermazione di sé	»	57
3.1.1 I volti dell'altro	»	59
3.1.2 Aiutare l'altro: altruismo o egoismo?	»	64
3.1.3 Insieme, senza paura del conflitto	»	69
3.2 Verso dove? La metafora del viandante	»	75
3.2.1 Che cosa significa orientare?	»	76
3.2.2 L'elasticità dell'io	»	78
3.2.3 Le competenze per l'andare	»	79
<b>Ricordi di scuola</b>	»	83
<i>Di fronte al mistero, le forme del pensare...</i>	»	83
<i>Non è detto che sia come sembra...</i>	»	85
<b>4. Per non dimenticare: narrazione e documentazione</b>	»	89
4.1 Ricordo e racconto: il pensiero autobiografico	»	89
4.1.1 Dalla doppia passione alla doppia fedeltà	»	91
4.1.2 Le competenze per la documentazione efficace	»	93
4.2 L'esperienza cooperativa: racconto, documentazione e verifica	»	94
4.2.1 Il racconto	»	95
4.2.2 La documentazione	»	97
4.2.3 La verifica	»	101
<b>Ricordi di scuola</b>	»	104
<i>Che il bilancio sia soprattutto speranza</i>	»	104
<b>Pensieri per concludere</b>	»	107
<b>Appendice</b>	»	111

## Una dedica a mo' di premessa

*Tentiamo lungo il cammino di queste lezioni di imparare a pensare. Il cammino è lungo. Non osiamo fare che qualche passo.*

Martin Heidegger

Dedico queste pagine a tutti i docenti che ho incontrato nella mia esperienza di formatrice, i quali hanno condiviso con me pensieri, dubbi, domande di senso e, soprattutto, frammenti preziosi della loro quotidiana fatica di insegnanti e di educatori.

In particolare, le dedico a coloro che realizzano da anni<sup>1</sup> il progetto formativo *Crescere nella cooperazione*: ho vissuto con loro momenti significativi ed intensi nel corso dei quali – *insieme* – abbiamo discusso e analizzato i temi della responsabilità educativa e dell'innovazione didattica. A conclusione d'ogni nostro incontro, ci accomunava la sensazione che le cose da dirci, le esperienze da scambiarsi, le idee attorno alle quali confrontarci, fossero ancora molte – troppe forse – rispetto all'esiguità del tempo metrico a nostra disposizione. E così, per dilatare l'orizzonte del dialogo e della riflessione, per proiettare verso nuove avventure culturali le esperienze ed i ricordi personali e professionali, è nata l'idea di lasciare una traccia: le pagine che seguono.

Nella formazione adulta il *ricordo* è una dimensione particolarmente importante, perché ogni nuovo stimolo culturale – e la spinta al rinnovamento che esso porta con sé – deve continuamente confrontarsi con il vasto e rassicurante repertorio pregresso di concetti, atteggiamenti e condotte. Gli insegnanti, in particolare, ricevono dal già noto – più che dalle spinte innovative – conferme al proprio sé professionale. Ciò è comprensibile: la cautela è ingrediente fondamentale della responsabilità personale, soprattutto di quell'educativa.

<sup>1</sup> Il progetto formativo *Crescere nella cooperazione* è attivo nelle Marche dal 2006 e sta vivendo ora la sua quinta edizione. Ha registrato nel tempo un consistente incremento quantitativo, per il numero sempre crescente di scuole, d'ogni ordine e grado, che hanno aderito al progetto (Istituzioni scolastiche e Istituti di Credito cooperativo, *Appendice*, pp. 114 e 115).

E tuttavia il cambiamento – desiderato talvolta, tal altra temuto – è inevitabile, perché costitutivo dell'essere umano e del suo essere al mondo.

Poche e casuali sono le trasformazioni che sconvolgono repentinamente l'esistente; le altre, quelle che attraversano la vita di ciascuno e ne segnano la crescita umana e professionale sono gradualì, talora perfino impercettibili. L'impegno più grande per ognuno è quello di diventarne consapevoli, di viverle da *protagonisti*, come *attori* che trovino dentro di sé il senso della rappresentazione scenica, ancorché orchestrata da altri.

Il mondo della scuola è soggetto a mutamenti normativi, talvolta lenti in modo esasperante, tal altra rapidi ed incomprensibili, ma nulla cambia davvero, se la radice del rinnovamento non è nella mente, nel cuore e nella volontà di chi fa scuola, ogni giorno ed in modo continuativo.

La formazione dei docenti in servizio a questo deve servire: ad esplicitare il legame tra le richieste normative, le sfide pedagogiche ed il patrimonio d'esperienze che ogni docente ha.

Una ricchezza immensa, varia, eterogenea e molteplice, proprio come la vita.

Nelle pagine che seguono, come nei momenti di formazione *in presenza*, è al vissuto professionale di ognuno che rivolgo i miei pensieri: *Pensieri lungo la via* è, infatti, il sottotitolo del presente lavoro; i momenti di riflessione – a mo' di capitoli – scandiscono le sequenze del nostro procedere *insieme*.

## 1. Sulla progettazione educativa

*Guarda lontano... e quando credi  
di guardare lontano, guarda più  
lontano...*

Baden Powell

### 1.1 La progettazione: una questione di *lungimiranza*

Un progetto può nascere da un ideale, da un desiderio, o anche semplicemente da una suggestione, ma in ogni caso esso è il frutto del rapporto tra la realtà *esistente* ed una forma particolare di pensiero, quello *prospettico*, che guarda lontano ed è capace di cogliere nel *reale* il *possibile*. Senza la *lungimiranza*, nessun progetto esistenziale si attiverebbe mai: se stringendo tra le braccia un neonato, l'adulto non ne intravedesse le prospettive evolutive – per molti versi misteriose ed imprevedibili – quale senso avrebbero le sue azioni di accudimento e di cura? Se entrando in una classe per la prima volta, il docente non intravedesse negli studenti una possibilità di sviluppo, quale attività educativa potrebbe mai iniziare? Ed infine, quale valore potrebbe mai avere una qualsiasi azione, se fosse privata del suo orizzonte di senso, della sua meta? Progettare è allora costruire un ponte tra presente e futuro: conoscere lo *stato attuale* della concreta realtà che si ha davanti non è che l'inizio di questa grande edificazione. Occorre immaginare un suo possibile *stato futuro*, occorre pensare a ciò che è ancora appena abbozzato, sfumato ed incerto, ma occorre anche riportare in presenza ciò che è stato, attivare cioè il passato per conferirgli vita ulteriore ed una storia nuova.

#### 1.1.1 *Immaginare mondi possibili*

Agli esseri umani, dunque, non basta vivere nel mondo reale; spesso essi abitano con il pensiero mondi possibili, e si pongono il problema di come potrebbe essere stata la realtà *in passato*, di come

potrebbe essere *ora*, di come potrebbe essere *in futuro*. La categoria di riferimento è quella della possibilità: *come potrebbe essere*, non *come è*.

La possibilità è legata alla fantasia e alla speranza, ma anche alla memoria e i mondi che vi abitano – comunemente definiti sogni – sono frutto del ragionamento *controfattuale*.

«I controfattuali sono le eventualità della vita, ciò che potrebbe avvenire in futuro, ma non è ancora avvenuto, o ciò che sarebbe potuto avvenire in passato, ma non è avvenuto [...]»<sup>1</sup>.

Alla base del pensiero controfattuale, c'è la capacità di distinguere tra la realtà di fatto e le sue alternative possibili.

Questa capacità, che è tipica dell'essere umano e che ha un peso decisivo nello sviluppo evolutivo dell'umanità, è presente già nel pensiero infantile.

A ben vedere, essa è alla base non soltanto delle decisioni da prendere per il futuro, ma anche delle emozioni che ci legano al passato. È sempre possibile immaginare un esito diverso rispetto a ciò che è stato e il pensiero dell'alternativa è spesso fonte di pentimento e di rimpianto.

E d'altra parte questo è il prezzo che si paga per i grandi vantaggi che derivano dall'esercizio del pensiero controfattuale nelle scelte importanti che riguardano il futuro.

Anche nel rammarico per un passato, che poteva essere diverso e migliore da come è stato, infatti, c'è una grande riserva di saggezza, se si considerano l'errore e l'incompiutezza come importanti occasioni di miglioramento e di crescita.

Ma perché parlare del pensiero controfattuale in questa sede? Per più di una ragione: per superare la separatezza che il senso comune attribuisce alla relazione tra il pensiero scientifico e quello immaginifico; per legittimare la presenza del *principio-speranza* all'interno della progettualità quotidiana, ed in particolare di quella educativa, ed infine per ricordare che lo stesso "far finta" dei bambini è un modo per immaginare mondi possibili.

Il dovere dell'adulto è di prenderlo molto sul serio.

<sup>1</sup> A. Gopnik, *Il bambino filosofo*, Bollati Boringhieri, Torino 2010, p. 33.

### **1.1.2 I fondamenti della progettazione educativa**

Ogni progettazione educativa, fondata sull'atteggiamento adulto della *fantasia reale*, ha la sua ragione profonda nel concetto di educabilità dell'essere umano.

Ogni persona ha in sé un potenziale formativo ed una spinta naturale alla propria realizzazione<sup>2</sup> e al proprio bene.

Aristotele ritiene che questo bene si trovi dentro la struttura stessa dell'azione umana, sia di quella orientata alla produzione di beni materiali, sia di quella volta allo sviluppo della virtù, costituendo per entrambe il fine, cioè il raggiungimento della felicità.

Ma questa tensione naturale al proprio bene non esonera l'essere umano dalla responsabilità della scelta e, dunque, dalla valutazione attenta di quale sia la strada che porta al bene, all'autoefficacia e all'autodeterminazione.

Scegliere è la fatica più grande, perché si attua nel campo del possibile, in cui nulla è garantito, nulla è certo, e soprattutto perché scegliere significa perdere ciò che *non* si è scelto. La perdita provoca nostalgia e mutamento. Ogni volta che si fa una scelta si trasforma una parte importante del proprio sé: la parte che ha attuato la scelta è un po' diversa da quella che era prima (Cfr. C. S. Lewis, 1942).

La scelta, dunque, richiede l'impegno grande di accettare in sé il cambiamento. Lo sanno bene i docenti, chiamati a vagliare quale – tra le tante suggestioni e proposte provenienti loro dalla scuola e dall'extrascuola – sia davvero ideata con intrinseche finalità pedagogiche, libere da mode e da interessi che con l'agire educativo non hanno nulla a che fare. E soprattutto lo sperimentano in fase di programmazione delle attività d'aula, quando – per scegliere – devono vagliare, con saggezza e competenza tecnica, il potenziale conoscitivo e formativo dei contenuti disciplinari da trasporre didatticamente.

<sup>2</sup> C. Rogers chiama *tendenza attualizzante* questa energia positiva che spinge l'uomo verso il suo bene. A suo parere, essa non è solo dell'uomo: è presente anche in alcune alghe che riescono a crescere sugli scogli della California, resistendo all'impeto delle onde con la flessibilità del loro fusto. In quelle alghe come in ogni essere vivente c'è una volontà tenace di vivere, di conservare e migliorare l'organismo, di esplorare l'ambiente e di modificarlo. Ogni essere vivente è capace di adattamento, al fine di migliorare le proprie condizioni di vita; l'essere umano, in particolare, si rende consapevole dei propri cambiamenti e li orienta verso obiettivi scelti attraverso l'esercizio di una volontà responsabile. (Cfr. C. R. Rogers, *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze 1994).

## 1.2 Il progetto formativo *Crescere nella cooperazione*: le ragioni della scelta

L'adesione ad un progetto formativo, dunque, deve avere ragioni profonde. Vorrei provare ad interpretare la scelta delle istituzioni scolastiche marchigiane che hanno inserito il progetto educativo *Crescere nella cooperazione* all'interno della loro offerta formativa, ripercorrendone qui i temi salienti e le specificità.

Queste ultime possono essere riassunte in due principalmente: *la cultura cooperativa come sistema valoriale di riferimento ed il rapporto scuola/extrascuola*.

### 1.2.1 *Le radici della cultura cooperativa*

La *cultura cooperativa* si fonda sulla dimensione relazionale dell'essere umano come *presupposto antropologico* ed anche come *orizzonte di senso* degli interventi educativi. Detto altrimenti: la relazione è costitutiva della natura umana, ma, affinché essa possa essere vissuta pienamente, occorre esservi educati. L'essere umano vive questa particolare condizione: *è ciò che diventa*. Per questo il suo *essere in formazione* dura per l'intero arco della sua vita, perché il tempo della sua esistenza è il tempo stesso del suo *divenire persona*. Ciò che lo caratterizza – la capacità di pensare e di ragionare, la capacità di provare emozioni e di esserne consapevole, la capacità di amare, di produrre, inventare, conservare e tramandare, la capacità di correggersi e migliorarsi – è anche il fine del suo percorso di crescita. Egli *impara* ad essere ciò che *può* e che *deve* essere. Così è anche per la relazione interpersonale, una propensione umana naturale<sup>3</sup> che è oggetto di insegnamento e di apprendimento.

<sup>3</sup> «[...] l'uomo per natura è un essere socievole: quindi chi vive fuori della comunità statale per natura e non per qualche caso o è un abietto o è superiore all'uomo, proprio come quello biasimato da Omero "privo di fratria, di leggi, di focolare": tale è per natura costui e, insieme anche bramoso di guerra, giacché è isolato, come una pedina al gioco dei dadi. È chiaro quindi per quale ragione l'uomo è un essere socievole molto più di ogni ape e di ogni capo d'armento [...] e quindi chi non è in grado di entrare nella comunità o per la sua autosufficienza non ne sente il bisogno, non è parte dello stato, e di conseguenza è o bestia o dio». (Aristotele, *Politica* in *Opere*, Laterza, Bari-Roma 1973, vol. IX, pp. 6 e 7).

Dall'antropologia relazionale ci viene l'idea che *nessuno è sufficiente a se stesso*. Da questa prospettiva occorre guardare i concetti d'individuazione, indipendenza ed autodeterminazione che presidono la realizzazione dell'identità personale, per scoprire la loro condizione necessaria: *l'incontro con l'altro*. Pensare di poterne fare a meno è un'illusione. Lo dimostra con agghiacciante chiarezza la nostra società disgregata e narcisistica: l'eclissi del legame con l'altro, o il suo illanguidirsi fino a diventare del tutto insignificante, determina la dolorosa impossibilità della realizzazione del sé. Alla ricchezza della relazione è sostituito, in modo più o meno consapevole, il consumo vuoto – e perciò inappagante – delle cose.

«Individualismo ed isolamento sono tratti caratteristici dell'età moderna»<sup>4</sup>; nell'«epoca delle passioni tristi»<sup>5</sup>, caratterizzata da «analfabetismo del cuore»<sup>6</sup> e «deficit emotivo»<sup>7</sup>, ognuno percepisce nell'altro e teme per se stesso l'incapacità di dialogo interiore e di riflessioni profonde. Il bisogno emergente è allora quello di ritrovare significati per la propria vita, di ricondurre le proprie condotte a motivazioni autentiche e, soprattutto, il bisogno di una positiva autostima, vissuta come «gioia di sé»<sup>8</sup>.

L'intollerabile estraneità a se stessi, l'incapacità di riconoscere nelle proprie scelte e nelle proprie condotte – ma anche nelle proprie emozioni – radici profonde di consapevolezza, mostrano come, senza il riconoscimento dell'altro, non sia possibile neppure esercitare la cura di sé, né vivere «la più grande storia d'amore» che ci è dato di vivere, «quella con se stessi»<sup>9</sup>.

Ed anche questa *povertà* dell'uomo *isolato e solo* ha una ragione del tutto naturale: la sua intrinseca *bisognevolezza*. Sono proprio le sue caratteristiche naturali specifiche – l'incompiutezza biologica, la minore specializzazione evolutiva rispetto alle altre specie, gli aspetti morfologici basilari, come la stazione eretta, la tattilità, la manualità e l'integrazione sensoriale – a porre l'uomo in una condizione di ini-

<sup>4</sup> M. Jung, *Il piccolo principe in noi. Un viaggio di ricerca con Saint-Exupéry*, Ed. Magi, Roma 2000, p. 20.

<sup>5</sup> Cfr. M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2005.

<sup>6</sup> Cfr. U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2007.

<sup>7</sup> P. A. Rovatti, *La filosofia può curare?*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006, p. 20.

<sup>8</sup> Cfr. U. Galimberti, *op. cit.*

<sup>9</sup> *Ibidem*.



ziale svantaggio e di estraneità che lo fanno sentire “inadatto” ad ogni ambiente. «Dal punto di vista morfologico – a differenza di tutti i mammiferi superiori – l’uomo è caratterizzato da una serie di carenze, le quali di volta in volta vanno definite nel preciso senso biologico di inadattamenti, non specializzazioni, primitivismi, cioè carenze di sviluppo [...]. Manca in lui il rivestimento pilifero e, pertanto, la protezione dalle intemperie, egli è privo di organi difensivi naturali ma anche di una struttura somatica atta alla fuga, quanto ad acutezza di sensi è superato dalla maggior parte degli animali [...] ha necessità di protezione per un tempo incomparabilmente protratto»<sup>10</sup>.

Questa prolungata infanzia della specie umana (*neotenia*) è una carenza che sul piano biologico non potrebbe mai essere colmata; l’incompiutezza naturale trova, dunque, la sua compensazione nella cultura. «Si consideri l’insufficiente dotazione dell’uomo, e sarà facile avvedersi che egli deve riconoscere per essere attivo e deve essere attivo per poter vivere l’indomani [...]. L’uomo che “già la fame futura rende affamato” (Hobbes, *De homine*, X, 3), “non ha tempo”: se non predispose il ‘domani’, questo domani non conterrà nulla di cui egli possa vivere»<sup>11</sup>.

Questa è la ragione per cui l’essere umano necessita di un apprendistato continuo (formazione permanente). *L’homo pauper*, infatti, non accetta la sua connaturata condizione di mancanza: proprio perché nasce “immaturato” ed è naturalmente inadatto ad ogni ambiente, per desiderio e nostalgia di vita, si apre al mondo, usa il pensiero, le mani, il linguaggio; volge a proprio favore ostilità e incompiutezze e trasforma in risorsa la sua fragilità, fa di se stesso un’avventura.

Ma non un’avventura solitaria: gli uomini producono la loro umanità gli uni con gli altri, talvolta gli uni contro gli altri.

Di qui il loro destino evolutivo, tecnologico e, soprattutto sociale. Quest’ultimo conferisce carattere relazionale alla stessa individuale preoccupazione di sé – della conservazione della propria vita biologica e della propria complessa unicità di persona – la quale infatti si realizza in una serie di interazioni sociali. Se questo è lo scenario entro cui s’intrecciano natura e cultura, è legittimo pensare che ogni

<sup>10</sup> A. Gehlen, *L’uomo. La sua natura e il suo posto nel mondo*, trad. it. di C. Mainoldi, Feltrinelli, Milano 1983, pp. 77 e 78.

<sup>11</sup> *Ibidem*.

forma di isolamento, di rifiuto della relazione reciproca – e della interdipendenza che ne discende – rappresenti, per l'agire umano, un illusorio orizzonte di senso che non solo non compensa – ma anzi pericolosamente aggrava – l'originaria condizione di incompiutezza che caratterizza l'essere al mondo dell'uomo.

### **1.2.2 Diventare cooperativi: le forme del risveglio**

Nel progetto *Crescere nella cooperazione*, edizione 2010-2011, si legge che «il progetto si pone le seguenti finalità: integrazione e scambio tra scuola e territorio; valorizzazione della cultura della cooperazione tra i giovani; potenziamento della dimensione della solidarietà e dell'imprenditorialità nell'ambito delle competenze per la vita». Non si tratta di promuovere l'apprendimento di qualche cosa d'estraneo al sé personale e sociale, si tratta piuttosto di risvegliare, rendendolo consapevole, l'intreccio di forza e fragilità inscritto nella stessa condizione umana. Ciò appare chiaro dagli obiettivi formativi che dettagliano la finalità generale del progetto: «acquisire comportamenti responsabili; sperimentare forme di partecipazione democratica; confrontarsi con la propria capacità di collaborazione e di lavoro di gruppo; incentivare l'ascolto e il rispetto dell'altro; conoscere la realtà locale della cooperazione; sentirsi responsabili del patrimonio della collettività; condividere il patrimonio di conoscenze sul proprio territorio». A ben vedere, sono ribaditi gli obiettivi che ogni azione educativa, svolta in ambiente scolastico<sup>12</sup>, si prefigge.

E, infatti, il progetto intende inserirsi «nelle normali attività scola-

<sup>12</sup> Nel definire l'educazione un *processo attraverso il quale ognuno diventa se stesso*, si pensa all'esperienza esistenziale complessiva, alla molteplicità dei contesti di vita (educazione informale e non formale), alle molte lezioni che in ogni circostanza vengono – a chi le sappia cogliere – da parte dei molti maestri che – se riconosciuti tali – rappresentano la guida preziosa all'andare verso la propria realizzazione. A scuola (educazione formale) l'attività educativa è organizzata: gli interventi non occasionali, episodici e frammentati, ma intenzionali, e mirati al perseguimento di un quadro ben definito di finalità. E, dunque, a scuola non si può fare a meno di dichiarare, in fase di progettazione, le *mete formative* da perseguire, i *percorsi didattici* da intraprendere, i contenuti sui quali esercitare il pensiero, le metodologie da adottare, gli strumenti da utilizzare, i criteri e gli strumenti di *verifica* dei risultati e di osservazione dell'attività educativa e didattica.

stiche, secondo gli obiettivi presenti nei documenti programmatici nazionali e comunitari europei, si propone di attivare uno scambio tra la scuola e il territorio contribuendo a diffondere alcuni aspetti fondamentali della vita sociale».

Tuttavia vuole rappresentare anche una sfida metodologica, uno stimolo innovativo al modo di fare scuola, attraverso una forte centralità sul “fare”, sostenuta da un’attenzione costante agli aspetti emozionali, oltre che cognitivi, dell’apprendimento.

Per comprendere la complessità della cultura cooperativa, non è sufficiente lavorare sui concetti e nemmeno sulla ricostruzione storica delle esperienze di condivisione e collaborazione tra gli uomini; occorre personalmente sperimentare, nei contesti di vita scolastica ed extrascolastica, con azioni concrete, i valori su cui si fonda la cultura cooperativa.

Questa è la ragione per cui il progetto presenta *valori ed azioni* in un unico paragrafo: la forza più autentica di un valore non è, infatti, la sua fondatezza concettuale – sulla quale è facile convenire – ma la sua capacità di contagiare la realtà concreta e di trasformarla. Tutti riconoscono, ad esempio, fondatezza al valore dell’*ascolto* nella relazione interpersonale, ma solo quando l’ascolto sarà concretamente agito – non solo pensato – si potrà ipotizzare che esso sia stato realmente compreso. Ad una trasformazione interiore – determinata dalla comprensione dello statuto assiologico dell’ascolto – farà seguito un cambiamento nel modo di agire concretamente la relazione. Privati del loro significato vitale, invece, perfino i valori non sono più nulla, mere astrazioni, vuote e sterili ideologie. Su questi aspetti si tornerà più avanti. Ciò che è importante sottolineare qui è che nel darsi *la cultura cooperativa come sistema valoriale di riferimento*, il progetto formativo *Crescere nella cooperazione*, si fa carico anche di individuarne le modalità concrete di trasmissione-promozione. Esse sono riconducibili a tre fondamentali, che sono in azione reciproca tra loro:

- *studio teorico* della cultura cooperativa (aspetti valoriali, storici, etici ed economici);
- *esperienza-incontro* con le realtà cooperative presenti nel territorio d’appartenenza;
- *esperienza diretta*, mediante la realizzazione di un’associazione cooperativa scolastica.

### 1.2.3 Perché vale ciò che vale?

Per tornare, ancorché brevemente, alla questione dei valori, è bene prendere seriamente in considerazione la domanda di Moira, una bimbetta di quinta elementare, la quale, dopo aver ascoltato con grande serietà la sua maestra che spiegava alla classe il valore della *puntualità* a scuola e nella vita, domanda: «ma perché la puntualità è un valore?».

L'insegnante non risponde subito e – *socraticamente* – attiva un dialogo d'aula sul tema dei valori, in particolare, sulla ragione profonda per cui si attribuisce lo statuto di valore ad un principio, un atteggiamento, una condotta. La discussione prende vita proprio a partire dalla domanda di Moira. Non è possibile ricostruire qui il dialogo nella sua interezza e tuttavia è importante riportarne alcuni frammenti, piccoli, ma molto significativi.

«La puntualità è un valore, perché non si fa aspettare un'altra persona» [...] perché si rispetta un accordo preso [...] perché anche un orario è una regola che dobbiamo rispettare [...] ci si mette d'accordo prima [...] perché se uno non è puntuale, alla fine nessuno gli crede più [...]. È uno che pensa solo per sé [...].».

Ciò che emerge da quanto brevemente riportato, è la scoperta, da parte della classe, della natura *negoziale* del valore. Qualcuno prova a concludere: «allora la puntualità è un valore perché tutti riconoscono che è bene essere puntuali». Ma la maestra rilancia: «Secondo voi, dunque, è sufficiente che tutti siano d'accordo su qualcosa perché questo qualcosa sia un valore? Ma tutti chi? *Tutti tutti*, le persone di tutti i tempi e di tutti i luoghi o solo gli individui che formano un gruppo?».

La classe concorda nel sostenere che è sufficiente l'accordo di un gruppo di persone. La maestra non conferma, né smentisce, ma guida la classe a riflettere sulla possibilità che l'accordo sia raggiunto anche su di un falso valore. Ciascuno, a suo modo, accetta la sfida e arricchisce il dialogo con esempi, fatti di cronaca, pensieri e considerazioni personali. Ad un tratto lo snodo: i valori possono cambiare da gruppo a gruppo, da luogo a luogo, da tempo a tempo, ma la loro radice profonda è comune e, dunque, va ricercata nell'essenza umana. Diverso è il peso che si può dare alla puntualità, ma il rispetto cui essa s'ispira è una regola comune ad ogni rapporto interpersonale; di-