

*...dipendendo ordinariamente
dall'educazione la condotta di tutta la vita*

Maddalena di Canossa

Indice

Casa Madre della Congregazione delle Figlie della Carità Canossiane in Verona, Via San Giuseppe,15.
Anche le immagini delle pagine dedicate all'elaborazione carismatica sono state realizzate nel complesso di Casa Madre.



INDICE

1

Leggere il contesto

Prospettiva socio-culturale	08
Quadro 1: il punto su una generazione	10
Quadro 2: in un'epoca di crisi/cambiamento	12
Quadro 3: i processi culturali	14
<i>"Educare alla vita buona del Vangelo": inserto 1</i>	18
Quadro 4: il sequestro generazionale	19
Quadro 5: variabili decisive	21
Elaborazione carismatica 1: educare come scelta politica	22

2

Comprendere il divenire umano

Prospettiva antropologica	24
Contributo 1: le costanti del processo educativo	26
Contributo 2: il farsi della coscienza (la forma del soggetto)	28
Contributo 3: i bisogni ed i compiti evolutivi	30
<i>"Educare alla vita buona del Vangelo": inserto 2</i>	30
Nesso bisogno-compito: l'interesse	36
Contributo 4: le età della vita	37
<i>"Educare alla vita buona del Vangelo": inserto 3</i>	38
Elaborazione carismatica 2: antropologia	40

3

Osare l'educazione

Prospettiva pedagogico-didattica	44
Prospettiva pedagogica: la diversità umana	46
Sensibili alla diversità: un lessico	49
La personalizzazione in prospettiva didattica	52
Personalizzare: le forme del metodo	54
Gli insegnanti e la personalizzazione	57
Elaborazione carismatica 3: pedagogia e didattica	60

Istruzioni per l'uso



Verona, settembre 2008



Venezia, luglio 2009



Venezia, luglio 2010



Lo strumento che vi proponiamo è il frutto di un triennio di riflessione sui destinatari che ha avuto questa scansione.

	Taglio	Materiali/esiti prodotti
Settembre 2008 Verona	Taglio sociologico/psicologico: La condizione dei destinatari	La condizione dei destinatari (relazione <i>Franco Garelli</i>) Indicazioni di prospettiva (lettura carismatica): attenzione ai poveri
Luglio 2009 Venezia	Taglio antropologico: I compiti evolutivi Le problematichità Il nesso bisogni/compiti	Relazione di <i>Maria Teresa Moscato</i> sulle sfide educative Relazione di <i>Giuseppe Laiti</i> sui bisogni educativi
Luglio 2010 Venezia	Taglio pedagogico-didattico e gestionale: Personalizzazione Pratiche di sostegno e dispositivi organizzativi	Relazione di <i>Maria Teresa Moscato</i> sulla diversità umana Relazione di <i>Angelo Paletta</i> sui dispositivi organizzativi della scuola e del sistema formativo Relazione di <i>Pierpaolo Triani</i> sul concetto di personalizzazione

Istruzioni per l'uso

Come abbiamo già fatto a conclusione del triennio precedente (2004-2006) sulla figura dell'educatore, vi proponiamo una sintesi insieme ricapitolativa e prospettica del triennio dedicato ai “destinatari”. Non troverete qui tutto quanto prodotto e rielaborato insieme nel corso dei tre seminari – per la qual cosa sono consultabili gli Atti sul sito dell'ENAC - ma alcuni spunti sintetici di formazione sul tema; spunti abbastanza circostanziati e sistematici da offrire criteri di scelta per mantenere, nell'oggi, lo stile carismatico nell'approccio alle nuove generazioni e nella loro educazione.

Questo libretto è in evidente continuità e complementarità col precedente – *Profilo dell'educatore* – anche se dal punto di vista metodologico se ne distingue in modo significativo. Riguardo allo strumento del 2008, avevamo cercato di esplicitare in che senso parliamo di educazione secondo il carisma canossiano, per cui era stato possibile delineare in modo riconoscibile un profilo dell'educatore e delle sue qualità, oltre che dei processi formativi per mantenere l'intenzionalità educativa.





Non ci sentiamo invece di tratteggiare un “profilo del destinatario”, quasi un modello a cui ispirarci, ma intendiamo fornire e raccomandare un approccio per la lettura – sempre da rinnovare - delle nuove generazioni, secondo una prospettiva educativa (e canossiana).

I destinatari, infatti, continuamente cambiano nel tempo e le nostre attività educative e formative incontrano soggetti in varie fasi evolutive – dall’infanzia alla giovinezza, all’età adulta.

Come potremmo pretendere di dire qualcosa che abbia una certa durata? Come potremmo pensare di imporre precondizioni, quasi che l’educazione fosse l’uniformarsi ad un modello?

Il testo non ha, quindi, una natura normativa, ma prevalentemente lessicale e procedurale: vorrebbe offrire le parole e, in alcuni casi, i metodi, per pensare e configurare la relazione educativa rispetto ai vari destinatari, in vista del loro bene.

Collochiamo questo piccolo contributo all’inizio di un decennio (2010-2020) che la Chiesa italiana dedica all’educazione. Nel corso di questi anni saremo molto arricchiti di stimolanti e qualificati contributi sul tema. Ancora maggiormente siamo quindi sollecitati a limitarci a considerare ciò che è per noi assolutamente specifico dal punto di vista carismatico, pur non potendo prescindere dal riallacciarci a questioni più generali che in parte saranno solo alluse e lasciate al di fuori del testo, nella forma di note e di riferimenti bibliografici. Il presente opuscolo è una specie di ipertesto, con la possibilità di aggiungere altri link o materiali ai link già individuati; uno strumento per pensare ed approfondire, per scegliere, per contribuire allo sforzo educativo a cui anche la Conferenza Episcopale Italiana ci sollecita.



**La cosa:
di cosa stiamo parlando**

La condizione dei destinatari
in questa socio-cultura
Una generazione
che rischia di essere “emarginata”

Quadro 1

Il punto su una generazione

Quadro 2

In un'epoca di crisi/cambiamento

Quadro 3

I processi culturali

Quadro 4

Il sequestro generazionale

Quadro 5

Variabile decisiva

**I nodi/
le parole chiave**

*Relativismo
Frattura culturale
Emergenza educativa/speranza*



Leggere il contesto

Prospettiva socio-culturale

La condizione della generazione e della cura nella società contemporanea (post-moderna, occidentale...)

può essere compresa a partire dai suoi risultati, dall'attuale condizione adolescenziale.

Partendo dagli adolescenti, i nodi vengono al pettine:

da una parte si colgono i frutti dell'educazione nell'età precedente (si recupera l'infanzia passata),

dall'altra si può intuire una possibile evoluzione verso l'età giovane e giovane-adulta.

Elaborazione Canossiana

*Non demonizzare il contesto
Pensare all'oggi e al domani
Trasmettere ciò che è essenziale
Scelte di campo: il lavoro,
i più poveri, le ragazze
Alleanze: non saltare la famiglia*

Per continuare: metodi, processi, strumenti

CENSIS, *44° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2010* (Franco Angeli, Milano 2011)
Osservatorio socio-religioso del Triveneto (a cura di), *"C'è campo?" Giovani, spiritualità, religione*, Marcianum Press, 2010
A. Matteo, *La prima generazione incredula. Il difficile rapporto tra i giovani e la fede*, Rubbettino, 2010
A. Fossion, *Il Dio desiderabile. Proposta della fede e iniziazione cristiana*, EDB, 2011
G. Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Laterza, 2008
M. Gauchet, *Il figlio del desiderio. Una rivoluzione antropologica*, Vita e Pensiero, 2010
M. Benasayag; G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, 2004

Quadro 1

Il punto su una generazione

(F. GARELLI, SEMINARIO DI VERONA 2008)

Frammentazione | I giovani nella società d'oggi si caratterizzano per una estrema varietà di condizioni, di appartenenze e di identità. Tale varietà non nasce nella adolescenza, ma ben prima, perché riflette uno stile di vita che non è più uniforme nella società. È uno stile di vita a mosaico, senza baricentro. Questo si verifica già nell'infanzia, che mostra caratteristiche diverse rispetto al passato. È un'infanzia sottoposta a molte più sollecitazioni, tensioni, ed esperienze. I bambini sono sempre più rari nella nostra società di figli unici: sono dei *solisti* ed i genitori hanno puntato ad affinarli come tali. I genitori investono molto sui figli, come se la loro riuscita in tutti i campi - affettivi, relazionali, estetici - fosse un fatto decisivo non per la loro creatura, ma per sé.

Senza fretta di crescere | Si sta in famiglia per molto tempo oltre l'età giovanile, fino a quando si è giovani adulti. Per alcuni aspetti si è dipendenti dalla famiglia, per altri del tutto autonomi: pensiamo alla dipendenza economica, ma anche all'autonomia precoce nel campo dei consumi, degli stili di vita, dell'esercizio della sessualità.... La dipendenza comporta una sorta di de-responsabilizzazione, di indeterminatezza della condizione di vita.

D'altra parte, la famiglia, rappresenta, in tempi di incertezza economica, un armonizzatore sociale.

Anche a livello affettivo non si prendono delle decisioni per tempo. In anni precoci ci si orienta alla non scelta; si pensi alle storie lunghe, ai fidanzamenti interminabili. Lo stesso a livello occupazionale: si accettano dei ruoli non rilevanti perché tutto sommato, eventuali ruoli più impegnativi, oltre a richiedere una preparazione più esigente, più faticosa, sono rischiosi.

Felice insicurezza | È una generazione che pare avere molte opportunità e possibilità; aperta alla varietà delle esperienze; in parte costretta alla flessibilità, con i suoi costi sociali (la precarietà) ma anche i suoi vantaggi: la vita non è costretta su un solo binario; si ha la possibilità di stare in molti ambienti, di vivere contemporaneamente molte esperienze e condizioni di vita. Volenti o nolenti, le nuove generazioni sono nella condizione di fare molte esperienze,

di arricchire continuamente l'esistenza, piuttosto che ancorare la propria vita attorno ad un progetto. Non c'è un baricentro, ma più poli, più dimensioni. Non si tratta di incoerenza, ma della consapevolezza che i vari ambienti richiedono diversi adattamenti ed offrono una pluralità di soluzioni. Tale insicurezza non pare vissuta in modo conflittuale o ansioso. La famiglia oggi non è più quella normativa del passato, ma quella che permette molta libertà; anche nella scuola si sta abbastanza bene, non viene chiesto troppo. Si sperimenta la precarietà riguardo al futuro, ma nello stesso tempo si riesce a recuperare una centralità soggettiva anche nelle condizioni marginali; ecco perché non avviene più un 68, perché c'è flessibilità.

L'importante non è ciò che dicono gli altri, ma ciò che io sento; la costruzione che ognuno si fa del contesto, la possibilità di definire da sé i criteri e le situazioni. La felice insicurezza nasce dalle molte opportunità di cui il soggetto dispone. Pensiamo all'opportunità dei viaggi, degli spettacoli, di modi di realizzazione, di culture diverse, e alla ristrettezza del tempo rispetto alle opportunità. Col telecomando guardiamo gli altri canali e perdiamo quel programma che dovremmo seguire. Ogni serata constatiamo che è di più ciò che abbiamo perso di quello che abbiamo visto. Ciò dà molte consolazioni, perché la molteplicità delle opportunità rende felici.

Eticamente neutri | U. Galimberti parla di una generazione adolescenziale che si comporta come un automa che non ha coltivato la sfera dei sentimenti. Alcuni studiosi vedono l'affermarsi di una tendenza culturale preoccupante: abbiamo davanti adolescenti eticamente neutri, poco propensi a leggere le proprie esperienze, a orientarsi su criteri di bene e male, di giusto e sbagliato, di positivo e negativo. L'unico criterio è rappresentato dal mi piace o non mi piace, legato a come mi sento in quel momento, senza pensare alle conseguenze per sé e per gli altri, senza pensare ad un quadro di valutazioni più ampie. Vi è la tendenza a produrre autonomamente i propri codici etici. Anche la neutralità incomincia a definirsi in età precoce.

Bullismo | Il bullismo è un fenomeno assai diffuso, con vittime e carnefici. Un conto è il bullismo leggero o goliardico attraverso cui ogni generazione costruisce i suoi codici di comportamento e impara a stare al mondo: è l'esperienza della socializzazione. Altro è l'accanirsi contro coetanei deboli o gente in difficoltà con l'intento di costruire la propria identità. In questi tempi si esiste se si partecipa ad un' "Isola dei famosi", per cui le proprie bravate o nefandezze devono essere non solo filmate, ma anche messe a disposizione di un ampio pubblico di ammiratori ed emulatori.

Il problema è che questi giovani non hanno alternative; quando noi riusciamo ad accendere in vari gradi la lampadina degli interessi siamo a posto: quando emergono gli interessi, i soggetti hanno un fuoco e incominciano a costruire; si fa il nido e lo si amplia. Il nido diventa un punto di lettura della realtà. Dobbiamo riuscire a trovare queste fonti, queste leve di proposte.

Metà degli studenti non ha colto il valore della cultura, per cui lo studio non contribuisce a creare una chiave di lettura della realtà. I bulli incalliti non sono il prototipo dei nuovi giovani; la maggior parte di loro non si macchia di nefandezze, ma non si distingue nemmeno per particolari virtù o prese di posizione.

Presenza leggera | Molti giovani stanno bene in questa società perché sembra che abbiano la testa da un'altra parte. Vivono nel proprio mondo. Si servono delle varie risorse pubbliche, ma non si identificano con gli ambienti dove sono inseriti. È il modello dell'esserci, guardando altrove, della presenza/assenza, della fedeltà passiva. Tendono ad avere dei rapporti non troppo coinvolgenti, a vivere in un modo morbido ed impermeabile, a stare nella società maturando rapporti non negativi con le istituzioni (famiglia, scuola, chiesa, stato, ecc.). Dietro il volersi bene in molti casi c'è la pratica di un silenzio spaventoso. Ci si vuol bene perché non si parla troppo; vi è reciproca tolleranza, senza trasmissione. Così i giovani crescono senza prendere le distanze dalla generazione precedente. Sarebbe meglio che i genitori, più che ragionevoli, fossero un po' autoritari. Un eccesso di identificazione può portare i giovani a vivere la dipendenza senza aspirare a grandi mete. Il gruppo dei pari è un gruppo della complicità, un gruppo del reciproco rispecchiamento e conferma.



12

Quadro 2

In un'epoca di crisi/cambiamento

MIGUEL BENASAYAG ; GÉRARD SCHMIT
L'EPOCA DELLE PASSIONI TRISTI, FELTRINELLI, 2004

Sempre più frequenti appaiono, in Europa, i sintomi di una sofferenza generazionale: i giovani (dagli adolescenti ai trentenni) sembrano in misura sempre maggiore essere a disagio nell'affrontare la vita. Il problema è che la loro crisi si colloca all'interno di una più generale crisi culturale.

Quali sono i contorni di questa crisi?

Si è passati da una fiducia smisurata ad una **diffidenza rispetto al futuro** altrettanto estrema: mentre fino a 40 anni fa si pensava di poter spiegare le leggi della natura e modificare ciò che sembrava difettoso, nella convinzione che la storia dell'umanità fosse un inevitabile progresso, oggi c'è un clima diffuso di pessimismo che evoca un domani molto meno luminoso, per non dire oscuro. La nostra epoca è passata dal mito dell'onnipotenza dell'uomo costruttore della storia ad un altro mito, quello della totale impotenza dell'umanità di fronte alla complessità del mondo. Non stupisce che, all'ombra di tale impotenza, si sviluppi la pratica dei videogiochi in cui i ragazzi diventano padroni del mondo in battaglie individuali contro il nulla, su un percorso che non conduce da nessuna parte.

È **in crisi l'autorità**, ovvero sono in crisi i principi che fondano la relazione fra adulti e giovani. Il principio di autorità è una sorta di fondamento comune ai due termini della relazione, la convinzione che esista un bene condiviso, un medesimo obiettivo per tutti: io obbedisco perché tu rappresenti per me l'invito a dirigermi verso questo obiettivo, perché so che questa obbedienza ti ha permesso di diventare l'adulto che sei oggi. I genitori – gli adulti in genere – non dispongono di principi comuni su cui fondare la propria autorevolezza. Oggi l'adulto sa di non poter offrire un futuro carico di promesse e nemmeno si azzarda (perlopiù) a porre dei limiti. Correlativamente, chi entra nella crisi adolescenziale sembra non poterne più uscire perché la crisi personale si scontra con quella della cultura.

Una società in cui i meccanismi di autorità sono indeboliti entra in un periodo di arbitrarietà e delusione, oscillando fra due tentazioni: quella della coercizione e quella della seduzione.

Esaurita l'illusione moderna del futuro come promessa, l'Occidente ha prodotto una specie di **ideologia dell'emergenza**, per cui si è passati da un'educazione fondata sul desiderio, ad una finalizzata alla sopravvivenza. Gli adulti temono l'avvenire e quindi cercano di formare le nuove generazioni in modo che siano armate nei suoi confronti. Così la nostra società diventa sempre più dura: ogni sapere deve essere utile, ogni insegnamento deve servire a qualcosa. Si vive sotto il segno dell'emergenza, a cui si cerca di rimediare, senza avere il tempo di programmare e di pensare: il sentimento di insicurezza viene affiancato da un'ideologia di sicurezza che prende il posto del pensiero.

Ogni giorno siamo bombardati da informazioni apocalittiche su ciò che avviene nel mondo, informazioni che poi scompaiono dai media ma che continuano ad alimentare nella coscienza collettiva **un senso di minaccia**. Il fatto che per vivere si debbano dimenticare le minacce per "occuparci

delle nostre faccende” provoca la rimozione; tuttavia ciò che è rimosso non scompare, ma ritorna come “tristezza sociale” e sofferenza.

La minaccia che scandisce la nostra vita quotidiana non è legata a qualche disfunzione, ma deriva dallo stesso modo di svilupparsi della nostra civiltà: il sistema stesso sembra essere portatore di una minaccia di disastro che nessuno dichiara di volere. Professori e genitori possono essere tentati di utilizzare l’informazione sui pericoli imminenti del futuro come strumento educativo per il bene dei giovani; ma educare fondandosi sulla minaccia è sempre fallimentare, come fare prevenzione semplicemente informando sui pericoli del tabacco, dell’alcool e della droga.

In sintesi, i giovani europei affrontano i loro compiti evolutivi in una società in cui è in forte crisi l’autorità, in cui il futuro è percepito come minaccia, in cui sono sollecitati a diventare forti e competitivi per fronteggiare l’emergenza, tagliando ogni legame con la propria molteplicità e fragilità. Questa transizione genera sofferenza e senso di inadeguatezza generalizzati che si traducono in paura ad affrontare la realtà e scarsa vitalità.

Quadro 3

I processi culturali

PIERPAOLO TRIANI (BRESCIA, OTTOBRE 2008)

L’adolescente fragile e spavaldo di oggi è il ragazzino ed il bambino accudito in modo narcisistico; è l’esito di processi educativi che hanno nella famiglia e nella cultura educativa dei genitori la loro origine (cfr. G. Angelini)

Quindi dietro i minori c’è la famiglia, la scuola, la società, in altre parole: **un mondo di adulti**. Possiamo più facilmente avventurarci nella descrizione del contesto socio-culturale ed ecclesiale in cui viviamo: i cambiamenti in atto sono tendenzialmente di lungo periodo per cui è meno temerario tentarne una elencazione.

La frammentazione sociale e la scomparsa del patto educativo ‘tacito’

| Diverse analisi parlano oggi di frammentazione sociale (e di perdita del senso del ‘noi’) per indicare una dinamica sociale dove appare debole il senso di

appartenenza ad un universo condiviso di significati e dove risulta più forte il narcisismo, la centratura sul sé. La frammentazione ha portato alla ribalta in campo educativo la questione del ‘patto’. Essa nasce dal riconoscere che non si può più dare per scontata la fiducia tra i soggetti istituzionali tradizionalmente investiti del compito educativo. Il rapporto fiduciario, ad esempio, tra scuola e famiglia (ma si potrebbero richiamare anche altri rapporti ‘istituzionali’) appare fortemente indebolito; quel patto ‘tacito’ che sosteneva le azioni e le comprensioni delle diverse figure educative appare rotto.

L’indebolimento della prospettiva del bene comune | La frammentazione sociale e la diminuzione del senso di coesione sembra portare con sé un indebolimento della condivisione sui valori comuni, che dovrebbero sostenere l’azione educativa di ogni soggetto educante, e sulle forme più adatte da attuare per promuovere lo sviluppo e il bene delle nuove generazioni.

La domanda educativa è spesso ristretta alla richiesta di un bene per sé e non si apre alla ricerca di un bene per tutti. Si chiede educazione a misura del singolo, ma si fa più fatica a cogliere l’esigenza di partecipare ad un progetto comune che possa portare vantaggi ad altri.

Le trasformazioni familiari | La trasformazione dei nuclei familiari (la riduzione del numero dei loro componenti, la variazione dei ritmi di vita dei genitori,) e la trasformazione della rappresentazione sociale delle funzioni e dei ruoli maschili e femminili stanno modificando le forme di comunicazione e di cura all’interno delle famiglie. La famiglia affettiva (con i suoi lati positivi e problematici) sta prendendo il posto della famiglia etica: essa non è intesa tanto come organizzazione deputata a trasmettere valori quanto come dispositivo impegnato prevalentemente a trasmettere affetti.

L’apprendimento continuo e la condizione adulta | In alternativa ad una concezione statica dell’adulto, come colui che è cresciuto e deve esercitare una responsabilità familiare e sociale, si è andata affermando una visione più dinamica che ha posto in evidenza la capacità di continuare ad imparare come una caratteristica base della vita adulta. Si mette maggiormente in evidenza come la vita adulta porti con sé esigenze e compiti nuovi, che chiedono sostegno e formazione. La questione educativa è quella di integrare formatività e responsabilità, di comprendere le dinamiche esistenziali e di sostenere i bisogni formativi dei ‘nuovi adulti’, ma, congiuntamente, di promuovere l’esercizio concreto della loro energia e delle loro competenze e di chiedere l’assunzione piena dei propri compiti verso se stessi, la società, le nuove generazioni.

Il pluralismo culturale | Il crescente pluralismo culturale pone costantemente a confronto concezioni diverse della vita. Ciò può portare all'arricchimento reciproco ma anche allo scontro o alla chiusura relativistica. L'assunzione del dato della molteplicità delle culture invita l'impegno educativo a percorrere diverse direzioni di lavoro. Ad operare, da un lato, perché possa crescere l'ascolto e il dialogo e dall'altro a coltivare processi formativi che aiutino le persone a ricercare con consapevolezza il vero, il buono, il bello senza fermarsi all'immediato e all'effimero. Il punto cruciale appare quello di passare da una educazione del comportamento ad una formazione della coscienza, da un semplice richiamo esterno, all'accompagnamento dentro un legame e una appartenenza, da una chiusura nel proprio mondo, per paura, ad un dialogo costruito sulla conoscenza della propria storia ed identità e, insieme, sull'ascolto dell'altro.

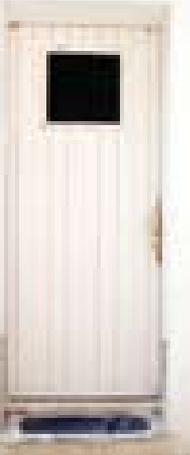
La relazione come valore | Al centro dell'attuale cultura educativa sta la relazione, assunta come valore da custodire, curare, far sviluppare. La cura della relazione è un fatto in sé positivo che chiede di essere esteso e rafforzato, il problema nasce quando il processo relazionale diventa fine a se stesso, quando diventa 'il valore' esclusivo, perdendo il ruolo di veicolo di altri contenuti e significati.

I tempi e gli spazi di vita | L'educazione è un fatto concreto; per questo i tempi e gli spazi che si hanno a disposizione sono fattori non secondari. Non può perciò essere sottovalutato il fatto che gli spazi (soprattutto nelle città) delle case e del territorio urbano, come anche i tempi di vita del singolo e della collettività si sono fortemente trasformati. Si tratta di cambiamenti, spesso non appariscenti ma costanti, che stanno comportando la modifica degli ambienti educativi e delle prassi di cura delle nuove generazioni.

La condizione dell'infanzia | Il mondo dell'infanzia, nel nostro piccolo contesto, appare caratterizzato da profondi cambiamenti che presentano molti lati positivi, ma anche aspetti problematici.

Il riconoscimento dei diritti dei bambini ha portato, fortunatamente, ad un innalzamento della sensibilità e della cura nei loro confronti e ad un innalzamento della qualità della vita dei piccoli. I bambini appaiono, generalmente, più tutelati e con più risorse per il loro sviluppo e la loro crescita. Non mancano però i punti 'critici'.

L'aumento dei figli unici, la crescita della frammentazione familiare, l'espansione di strutture urbane senza spazi liberi per i bambini, la diffusione dei nuovi media dentro le case, sono fattori che stanno incidendo fortemente



sulla quotidianità di molti piccoli e sulla loro formazione. Incide, inoltre, sul modo di vedere i bambini la loro diminuzione quantitativa. L'infanzia appare così tutelata e valorizzata, ma anche, in qualche modo sottoposta ad un eccesso di cure e di controlli.

Non dobbiamo, infine, dimenticare che permangono situazioni gravissime di disagio e di maltrattamento, che chiedono l'intervento della comunità a più livelli, coordinati tra loro.

La condizione giovanile | Logicamente le trasformazioni riguardano anche il modo di vedere e di vivere l'età giovanile. Molte sono le riflessioni in proposito. In questo contesto può essere utile richiamare solo due aspetti.

Il primo è rappresentato dal 'presenzialismo'. L'attuale generazione giovanile tende a vivere concentrata nel presente con una bassa spinta verso il futuro, troppo lontano e troppo incerto per essere immaginato.

Il secondo è rappresentato dal fenomeno del consumismo.

Una possibile via d'uscita è nella struttura non eludibile dell'esistenza umana che farà sempre udire la sua voce. È particolarmente vivo nei giovani il desiderio di creare, di porre dentro al mondo qualcosa di nuovo. Su questo possiamo fare leva.

I dispositivi informali | Le persone sono 'plasmate' non solo dalle relazioni umane, ma anche dalla pluralità di contesti e strumenti che concorrono a determinare la forma delle esperienze e delle comprensioni. In questi ultimi anni hanno acquisito un'importanza sempre più rilevante i nuovi media. Se la televisione ha rappresentato (e rappresenta) il primo strumento di educazione informale di massa, è evidente a tutti il ruolo centrale che vanno assumendo i telefonini, i computer, internet nella costruzione delle relazioni, nell'elaborazione del sapere, nella gestione del tempo.

A questa educazione 'silenziosa' concorrono anche, come ci ricordano gli antropologi, i riti, i consumi e le mode. Sono tutti aspetti che sfuggono al controllo dell'educazione intenzionale, ma che hanno un peso rilevante nella formazione delle persone. Per questo il loro cambiamento chiede di essere esaminato attentamente.

La crisi della scuola come 'ambiente integralmente educativo' | Mentre si va allargando la forza dei dispositivi educativi informali (senza una espressa intenzionalità educativa), sta vivendo una stagione fortemente problematica l'istituzione a cui negli ultimi decenni è stato chiesto maggiormente di accrescere il ruolo educativo: la scuola.

Per una serie di ragioni (cambiamenti sociali, scolarizzazione di massa, trasformazioni familiari) la società ha chiesto al sistema scolastico di rendere l'istruzione sempre più 'educativa'. Si è trattato di una richiesta rilevante che ha permesso risultati importanti.

Il problema attuale, però (che oggi sta assumendo contorni sempre più chiari), consiste nel fatto che, per rispondere alle esigenze educative crescenti dei ragazzi, la scuola dovrebbe cambiare la propria organizzazione e (in parte) la propria cultura.

Se questa trasformazione non si compie, il rischio è di uno scarto troppo alto tra ciò che la società chiede alla scuola e ciò che essa può fare.



La CEI più sinteticamente, nel documento per il decennio, parla di alcuni processi culturali significativi, scelti tra molti possibili attraverso un'operazione di discernimento dei "segni dei tempi".

Il documento "Educare alla vita buona del Vangelo", al n. 9 recita così:

"Considerando le trasformazioni avvenute nella società, alcuni aspetti, *rilevanti dal punto di vista antropologico*, influiscono in modo particolare sul processo educativo: l'eclissi del senso di Dio e l'offuscarsi della dimensione dell'interiorità, l'incerta formazione dell'identità personale in un contesto plurale e frammentato, le difficoltà di dialogo tra le generazioni, la separazione tra intelligenza e affettività.

Si tratta di nodi critici che vanno compresi e affrontati senza paura, accettando la sfida di trasformarli in altrettante opportunità educative."

Riguardo alle riflessioni proposte dal documento dei vescovi italiani, è opportuno prendere posizione rispetto a due possibilità che costituiscono chiavi di lettura significativamente diverse per la ricezione del documento stesso.

Le esprimiamo in maniera polarizzata.

<p>Emergenza/ speranza educativa</p>	<p>Preferiamo sottolineare, rispetto alla prospettiva dell'emergenza, quella della speranza, poiché "anima dell'educazione può essere solo una speranza affidabile".</p>
<p>Svolta epocale o semplice transizione generazionale</p>	<p>La difficoltà della trasmissione culturale (ed educativa) è oggi amplificata da una crisi culturale di grandi proporzioni: non è lo stesso assumere o meno questa valutazione come sfondo dei propri interventi.</p>

Quadro 4

Il sequestro generazionale

Due sono le questioni cruciali che si pongono nel nostro contesto per quanto riguarda il rapporto fra le generazioni:

- L'estromissione delle generazioni più giovani dalla costruzione del futuro
- La neutralità educativa degli adulti che non si prendono la responsabilità di una sintesi culturale da offrire.

L'Italia è una realtà dove oggi è complicato essere giovani: pare che la generazione adulta tenda ad emarginare quella più giovane, a sua volta desiderando essa stessa di regredire ad una condizione giovanile. Se la capacità di decisione e di responsabilità si acquista nell'esercizio, l'allontanamento dei giovani dalla

	Specificazione	Come uscirne	Attenzioni
n. 9 Eclissi del senso di Dio e offuscarsi dell'interiorità	Negazione della vocazione trascendente dell'uomo e di quella relazione fondante con l'Altro che dà senso a tutte le altre relazioni	Superamento di quella falsa idea di autonomia che induce l'uomo a concepirsi come un "io" completo in se stesso	l'educazione anti-autoritaria non è educazione ma rinuncia all'educazione
n. 10 Incerta formazione dell'identità personale	La formazione dell'identità avviene in un contesto plurale: molteplici riferimenti valoriali in un mondo pluri-religioso... Per questo l'acquisizione di un'identità oggi comporta maggiore fatica e rischi inediti rispetto al passato	Educare a scelte responsabili Promuovere la capacità di pensare e l'esercizio critico della ragione	L'educazione non può pensare di essere neutrale, illudendosi di non condizionare la libertà del soggetto
n. 12 Difficoltà di dialogo fra le generazioni	...le diverse generazioni vivono spesso in mondi separati ed estranei... I giovani si trovano a confronto con figure adulte demotivate e poco autorevoli	Il dialogo richiede una significativa presenza reciproca e disponibilità di tempo	La famiglia è la comunità in cui si colloca la radice più intima e più potente della generazione alla vita, alla fede, all'amore
n. 13 Separazione fra intelligenza ed affettività	La mentalità odierna, segnata dalla dissociazione fra il mondo della conoscenza e quello delle emozioni, tende a relegare gli affetti e le relazioni in un orizzonte privo di riferimenti significativi e dominato dall'impulso momentaneo	Lo scopo dell'educazione è quello di formare le nuove generazioni per entrare in rapporto col mondo forti di una memoria significativa	Una vera relazione educativa richiede l'armonia e la reciproca fecondazione fra sfera razionale e mondo affettivo, intelligenza e sensibilità...

responsabilità, da condizioni di esercizio reale della loro possibilità di decisione genera incapacità e li lascia nell'imaturità, privando al contempo la società (e la chiesa) del loro apporto specifico.

La percezione immediata è quella di una generazione (dall'infanzia alla giovinezza) sacrificata: non solo rispetto al tema del lavoro e delle relazioni significative, di una possibilità di riconoscimento della sua dignità attuale, ma per l'inibizione della possibilità di cambiamento. Chiamare qualcuno alla vita senza riconoscergli la libertà di un nuovo inizio è sacrificarlo (R. Mancini). Oggi, entrambi i versanti del cambiamento - di sé e del mondo - sono del tutto scoraggiati ed invisibili. Per cui si parla dei giovani in termini svalutanti: bamboccioni, esuberanti, emergenza educativa; con l'ipocrisia di chi non mette in conto di generare l'emergenza educativa visto che non sta in una relazione feconda con i giovani, qualificandoli come generazione perduta. In realtà un potenziale di rinnovamento è presente, nonostante tutto. Il giovane si trova in stato di gravidanza, porta in sé il potenziale di una identità nuova che deve nascere, che ancora non conosce. Qui c'è la possibilità di una grande forza: imparare la fedeltà a se stessi rinnovando il mondo, l'ambiente sociale.

Il problema è trovare degli interlocutori. Questa nascita piena della persona verso una nuova identità nell'adolescenza è un cammino di libertà che richiede un interlocutore, richiede di essere attratti da un invito credibile. Dentro una società senza senso (da intendersi simultaneamente come orizzonte, direzione, valore), le nuove generazioni non trovano respiro per crescere ed assumere la loro originalità. Ne è prova la caduta del desiderio, cioè della tensione progettuale verso il futuro, della libertà di impegnarsi, della decisione ad agire.

Pare inoltre che il mondo adulto non disponga di un patrimonio da trasmettere, il che presupporrebbe un patrimonio in cui credere. La difficoltà di trasmissione diventa un nodo cruciale in questa transizione.

In che cosa crediamo veramente noi esseri umani? I nuovi nati vengono al mondo appoggiandosi interamente alla sponda che facciamo loro col dire che il mondo è un posto in cui è interessante vivere perché si può guardare negli occhi qualcuno, si può parlare con qualcuno, si può costruire la propria interiorità.

Viviamo soltanto se abbiamo condizioni materiali di vita che ci consentono di sopravvivere, ma ci esaltiamo o deprimiamo soprattutto per quello che abbiamo dentro di noi: se è ferito quello, non c'è benessere che tenga.

La mamma non insegna una lingua, ma fa entrare i nuovi nati nel linguaggio umano, quell'invenzione originaria che consente di portare alla luce le cose che si hanno dentro.

L'iperinvestimento sui minori si traduce, paradossalmente, in una loro neutralizzazione. Il concetto di autorealizzazione è diventato un doppio legame che

strangola dalla culla, parla la lingua del narcisismo, del solipsismo, della separazione da ogni legame familiare e sociale...

Un tempo autorealizzazione era emancipazione da una dipendenza avvilente; oggi tale mito è distruttivo perché lavora per separare gli esseri umani, incoraggia l'idea che si debbano trarre da sé tutte le cose migliori (narcisismo secondario di massa), per cui ogni legame è un rischio, ogni affetto un pericolo.

Ma noi siamo nati perché qualcuno ha messo in noi il linguaggio e l'anima e le fantasie ed i sogni; da dentro di noi non troviamo niente; l'idea che dobbiamo trovare in noi la nostra identità ci rende ottusi, ciechi (P. Sequeri).

Oggi c'è una forte carenza dei processi di iniziazione. Allevati nel compiacimento per 6 o 7 anni, i piccoli narcisi ben presto perdono consistenza: essi si aspettano una società grembo, un nutrimento continuo... Prometeo compie un azzardo pericoloso e sacrilego (sfida il limite dell'umano); Narciso fa un sacrilegio all'incontrario, si innamora di sé. È vero che per poter amare il prossimo, bisogna cominciare ad amare se stessi; ma il narcisista si ama spontaneamente e considera come un'aggressione il disturbo. Per definizione Narciso pensa che il lavoro, lo studio, la fatica, il sacrificio, l'azzardo siano disturbi ingiustificati.

La rinuncia degli adulti a "trasmettere un mondo" - per scrupolo di "condizionare" il minore o per personale incertezza rispetto ai valori da trasmettere - corrisponde all'idea che ogni generazione debba elaborare da sé sola una visione del mondo: si tratta di una visione irrealistica dell'uomo, quale soggetto senza padre e senza madre, senza memoria e senza debiti nei confronti dell'eredità trasmessa dalle generazioni precedenti (G. Angelini).

Quadro 5

Variabili decisive

Nord e Sud

Naturalmente l'Italia è lunga e diversificata: non più rilevante la contrapposizione città/campagna o città/paese ma certo decisiva la collocazione Nord-Centro-Sud. Le possibilità non sono le stesse, e nemmeno i rischi educativi.

Il maschile ed il femminile

Abbiamo sotto gli occhi la situazione di grossa difficoltà del mondo femminile e, parallelamente e come di rimpallo, la difficile definizione di quello maschile. È un tema aperto che dovremo affrontare specificamente nel nostro lavoro educativo.

Elaborazione carismatica:
secondo Maddalena di Canossa

Educare come scelta “politica”



Nella lettura del contesto è importante fare memoria di uno **stile** ed un **atteggiamento** che vanno considerati in modo specifico. Sempre l'atto di discernimento del tempo presente, essendo una valutazione, è condizionato da criteri e prospettive di lettura: gli occhiali che indossiamo per leggere i fatti, il punto di vista in cui ci collochiamo devono essere espressione del dono carismatico.

Non demonizzare il contesto | Il contesto socio-culturale in cui si svolge l'azione educativa è un dato di partenza che non può essere eluso o trascurato. Non siamo nel migliore dei tempi possibili, ma viviamo in un periodo che non è estraneo alle possibilità del Vangelo e che può produrre forme di vita buona. Appartiene alla tradizione canossiana questa cordiale e realistica attenzione ai tempi. Sarebbe stato facile per MdC, in una fase di traumatica transizione culturale, lei che apparteneva ad una classe sociale legata (per interessi e tradizioni) al secolo precedente, rimanere abbarbicata al passato, diventare una nostalgica dei tempi che furono, magari sognare una restaurazione degli antichi valori nelle forme con cui li aveva ricevuti.

Una delle ragioni fondamentali della “modernità” di MdC è racchiusa nella sua capacità di vivere con consapevolezza il proprio tempo, reinterpretando alla luce del Vangelo le istanze culturali. Pur non avendo fatto studi di pedagogia, ha vissuto con grande attenzione le esperienze con cui veniva a contatto, domandando di essere informata, di ricevere carte, di poter osservare metodi.... Il suo genio, la sua santità sta anche in questa straordinaria capacità di filtraggio dell'epoca in cui ha vissuto: ella scopre nel nuovo che si affacciava che qualcosa andava assunto, reinterpretato e, certamente, ulteriormente sviluppato.

Pensare all'oggi e al domani | Non si educa solo per il tempo presente, ma anche per un tempo futuro. Maddalena era molto consapevole che la scuola era per la vita e per crescere persone capaci di dare il loro contributo nella società e nella Chiesa, di fare la loro parte con dignità... l'educazione non può essere legata con un filo corto alle *performance* attualmente richieste dalla società (o dal mercato). Si educa sempre un po' per la società che verrà, pur non sapendo definirne compiutamente i contorni. L'educazione è anche un atto di speranza che fa credito al futuro.



Trasmettere ciò che è essenziale | Il poco tempo a disposizione per essere di giovamento alle ragazze che frequentavano le scuole di carità, i veloci cambiamenti che si stavano verificando non consentivano di attardarsi su dettagli.

Occorreva saper individuare ciò che potesse valere. Questa è una responsabilità da cui gli adulti non possono esimersi. Operare un discernimento per far emergere – dal patrimonio culturale ricevuto ed amministrato – ciò che è importante è un'operazione molto faticosa, alla quale in tempi di grande complessità sociale e culturale si tende a sottrarsi.

Scelte di campo | Maddalena non rimane neutra rispetto alla situazione ma fa alcune scelte di campo a cui rimane fedele, finendo per scoprire, attraverso di esse, una nuova strada per tutti. I luoghi in cui la nuova istituzione si va costituendo sono emblematici: è la città povera, individuata nei suoi gangli più deboli (non ci sono scuole per ragazze; mancano interventi al femminile, educativi in generale e di istruzione religiosa in particolare; nella città gli ospitali sono trascurati, la gente ci va a morire in modo anonimo ...). Nella città, Maddalena sceglie la zona più povera - il quartiere e la parrocchia di S. Zeno – la periferia urbana dove le strutture civili ed ecclesiastiche sono in crisi.

I poveri di Maddalena di Canossa sono quelli segnati da indigenza, ignoranza, mancanza di assistenza e di prospettiva, sono, in genere, quelli che non possono accedere, su cui alcune difficoltà peculiari del tempo - l'inefficacia dell'istruzione religiosa tradizionale di fronte al cambiamento epocale; l'inadeguatezza degli strumenti e delle risorse per affrontare la vita – deflagrano.

In una logica di sussidiarietà: le alleanze | L'educazione secondo il carisma canossiano ricerca alleanze sul territorio. È una questione di relazione personale, certamente, ma non si immagina priva di un contesto e del concorso di molti soggetti diversi, innanzitutto la famiglia. Per questo Maddalena intraprende e promuove anche indirettamente molte iniziative di miglioramento del tessuto sociale e culturale. (Cfr. *“Educare alla vita buona del Vangelo”*, n. 50).

2



L'educare richiede una visione della persona e dei processi del suo diventare tale; richiede un modello generale, un quadro di riferimento all'interno del quale porre le domande e cercare le soluzioni, le risposte, le strategie di intervento.

Questo modello/orizzonte è spesso implicito nell'azione dell'educatore e, a volte, condiviso dalla comunità educativa.

Le diversità ed, eventualmente, i conflitti che emergono nella comunità educativa, anche nel rapporto e nella negoziazione con i genitori, sono di solito riconducibili non semplicemente a diversità di stile o legittime differenze personali ma ad uno sfondo di riferimento diverso.

Potrebbe essere utile, quindi, esplicitare tale sfondo almeno nei suoi tratti principali

La cosa: di cosa stiamo parlando

Contributo 1:

Le costanti del processo educativo

Contributo 2:

Il farsi della coscienza/La forma del soggetto

Contributo 3:

I bisogni ed i compiti evolutivi

Contributo 4:

Le età della vita

I nodi/ le parole chiave

Coscienza

Libertà/legami

Competenze/capacità

La relazionalità

Comprendere il divenire umano

Prospettiva antropologica

Questo non ci eviterà la fatica della sua traduzione in pratiche educative coerenti e nemmeno ci condurrà ad una uniformizzazione degli interventi educativi, ma ci consentirà di ordinare i nostri confronti, collocare i problemi al loro livello, impostare le questioni, affrontare i nuovi problemi con una mente aperta, non con una mente vuota.

Non aspiriamo ad essere esaustivi. Dalle riflessioni del triennio trascorso – relazioni e lavori di gruppo – possiamo tuttavia ricavare tratti sufficienti per tracciare un ORIZZONTE.

Ciò che rimane lacunoso o non pienamente definito costituirà un'occasione per procedere ulteriormente.

Elaborazione Canossiana

*Chiamati ad essere figli di Dio:
sperimentare di essere amati e diventare
capaci di amare a nostra volta*

*L'educazione del cuore
e la prospettiva relazionale*

Per continuare: metodi, processi, strumenti

B. Lonergan,
La formazione della coscienza,
La Scuola, 2010

M.T. Moscato,
*Il sentiero nel labirinto.
Miti e metafore nel processo educativo,*
La Scuola, 1998

Contributo 1:

Le costanti del processo educativo

La fenomenologia dell'evento educativo ci permette di definire l'educazione umana come un processo interattivo che presenta almeno quattro costanti.

La prima è la **prolungata immaturità del cucciolo dell'uomo**, la sua lunga "infanzia", che ne determina la particolare malleabilità per l'arco di almeno un ventennio. Questa lunga malleabilità accade in un orizzonte socio-culturale e socio-storico concreto, al cui interno il "cucciolo d'uomo" si fa personalmente umano.

La seconda è la **presenza di una socio cultura**. Parlare di "orizzonte culturale" comporta indicare un complesso smisurato di conoscenze ed ignoranze (pregiudizi e superstizioni fanno parte degli orizzonti culturali) di vario livello, di tecniche e tecnologie, di linguaggi, narrazioni, criteri estetici. Ogni socio-cultura è un sistema articolato e dinamico che include una totalità di esperienza culturale condivisa, dalle tecniche di cucina all'immagine di Dio, e che include quindi anche ciò che è stato definito "conoscenza inespressa" (M. Polanyi, 1966).

Nella concretezza dell'esistenza personale, tuttavia, l'orizzonte culturale arriva sempre **attraverso una serie di mediazioni** (una piccola comunità montana, oppure una rete televisiva internazionale, costituiscono comunque una forma di mediazione; tutte le forme di insegnamento sono in primo luogo forme di mediazione). Per conseguenza, il terzo elemento che caratterizza il processo educativo è dato da una serie di specifiche relazioni umane, riconoscibili come "educative", in quanto assolvono funzioni che rispondono a bisogni del soggetto in crescita. Collocate sempre all'interno di gruppi primari, queste relazioni fra adulti e bambini implicano processi di reciproca identificazione, e mediano l'orizzonte culturale (o gli orizzonti culturali) di riferimento, aggiungendo ai suoi infiniti significati simbolici anche una serie di risonanze emotivo-affettive. Vale a dire che il tipo di mediazione attraverso il quale il soggetto che cresce viene messo in rapporto all'orizzonte culturale è un elemento essenziale del processo educativo, ancora più importante dell'orizzonte culturale stesso. Per millenni della storia umana, l'orizzonte culturale è stato di norma mediato da una serie di micro-ambienti sociali (famiglia, scuola, le comunità territoriali di vita, i coetanei compagni di svago e di lavoro, i "gruppi primari" di appartenenza).

La quarta costante dell'educazione è il **mirare all'autonomia personale** di ogni nuovo nato. Non c'è processo educativo che non abbia come fine (*scopo e termine*) il raggiungimento di essa, sebbene le forme concrete di tale auto-



nomia siano determinate dalla cultura storica di riferimento. All'inizio della vita, in assenza di autonomia dell'educando, la relazione interviene in termini di cura, di controllo autorevole, di guida. In presenza di una crescente autonomia, la cura educativa si ritrae progressivamente e l'asimmetria della relazione decresce: il bambino di un tempo, divenuto preadolescente e adolescente, diventa anche progressivamente corresponsabile del progetto educativo che lo riguarda, corresponsabile del progetto di sé, ed infine responsabile unico ed ultimo della costruzione autorealizzativa di sé. In questo senso, è corretto affermare, sia che nessuno può essere educato contro la sua volontà, sia che nessuno può educarsi da solo.

Ogni autentico educatore è sempre "uno che lavora per rendersi superfluo" (G. Corallo).

L'autonomia è la condizione psichica della libertà e il suo precedente ineliminabile. Comunque si definisca la libertà umana, senza il substrato psichico della raggiunta autonomia, essa è una parola vuota.

Nella sua concretezza psichica, l'autonomia è sempre di natura intellettuale/cognitiva (autonomia del giudizio), ma è anche, e inseparabilmente, autonomia della volontà: le due fondamentali dimensioni della condotta adulta, e cioè il potere di *scelta* e di *decisione*, evidenziano sempre una sintesi di conoscenza e volizione, giudizio intellettuale ed orientamento affettivo.

La rappresentazione dell'educazione presente per millenni nella cultura occidentale, in qualsiasi versione sia giunta fino a noi, sottintende sempre che l'umanità alla nascita sia una pura potenza, e che solo attraverso un'azione collettiva della comunità adulta (sperando nell'assistenza benevola della divinità), il figlio diverrà pienamente umano.

Cerimonie e rituali, nelle culture antiche, ma anche grandi narrazioni fino all'età presente, hanno sempre messo in scena la necessità che ogni immaturo venga in qualche modo "messo alla prova" della realtà, che "dimostri" la propria "degnità" e appartenenza alla comunità, rivelando quelle "virtù" che la comunità di riferimento gli ha proposto come caratterizzanti l'umanità desiderabile. L'autonomia non esclude la possibilità di rivedere e modificare le norme ricevute, sia sul piano etico-politico, sia sul piano tecnico-esecutivo, e di fatto nessuna generazione gestisce la propria eredità culturale senza apportarvi alcuna modifica: più o meno conflittualmente, in forme e modi diversi, ogni cultura si trasforma per effetto delle decisioni personali (e delle trasgressioni) dei suoi membri.

La "tradizione culturale", che si è presentata ad ogni nuovo nato come una sorta di inamovibile barriera/ confine che lo limitava, si rivela dinamica e vitale essa stessa come le radici di un grande albero.

Contributo 2: Il farsi della coscienza: la forma del soggetto

Il primo metodo di ogni azione educativa, ma anche semplicemente didattica, è il soggetto, il suo funzionamento, la sua forma interna.

Come si forma una persona, come apprende una persona, quale è la forma della persona a cui guardiamo? Da come rispondiamo a questa domanda seguono diverse impostazioni didattiche.

La personalizzazione rispetto alla forma del soggetto comporta l'attenzione all'attivazione delle diverse operazioni coscienziali che fanno in modo che la persona acquisisca una forma.

Come si diventa persone coscienti? La didattica personalizzata ha senso se attraverso i suoi contenuti, le sue pratiche va a toccare questa operazione. Bernard Lonergan colloca al centro: il soggetto umano, come realtà complessa in quanto; ha una struttura biopsichica, proprie caratteristiche fisiche; ha una intersoggettività, non viviamo senza l'altro; ha una tensione affettiva; ha una tensione conoscitiva che si traduce in una dinamica coscienziale.

Quattro sono i livelli di coscienza

		operazioni	oggetti	Soggetto
Livello empirico SPERIMENTARE il soggetto sperimenta dei significati, fa delle cose		Sentire, fare attenzione, immaginare	Il mondo mediato dai sensi	esperienziale
Livello intellettuale COMPRENDERE Non solo sperimenta, ma capisce	Che cosa è? Perché? Come?	Indagare, intelligere, concepire i concetti	La realtà mediata dalle domande per l'intelligenza	Soggetto intelligente, capace di cogliere rapporti fra i dati
Livello razionale GIUDICARE	Ma è veramente così?	Indagine riflessiva Intellesione riflessiva Emissione del giudizio	la realtà mediata dalla domanda per il giudizio	Razionale Capace di valutare
Livello responsabile DECIDERE	Cosa devo fare?	Deliberare Valutare decidere	Il mondo mediato dalla questione del valore	Esistenziale, come colui che scegliendo è capace di prendere in mano aspetti del proprio vivere

Il soggetto fa esperienza. Il primo passaggio per ogni apprendimento è che il soggetto sperimenti dei significati e questo può avvenire in vari modi: non si tratta necessariamente di manipolare, ma anche di ascoltare, vedere... L'importante è che la persona con i suoi sensi incontri (faccia esperienza della) la realtà nelle sue varie forme.

Ma la persona umana non si accontenta di questo livello. Di fronte all'esperienza si chiede «che cosa è, perché? come è?» e quando risponde a queste domande il soggetto compie atti di intelligenza, quindi non è più semplicemente una persona che sperimenta, ma è un **soggetto che capisce**. Un primo fondamentale passaggio nella personalizzazione è far passare il bambino da ciò che sperimenta a ciò che capisce non dando a lui la risposta, ma aiutando lui a generare la domanda. Dal livello empirico (sperimentare) il soggetto passa al livello intelligente (comprendere).

Il processo della persona, tuttavia, non si ferma al comprendere “perché la persona ha un'altra domanda radicale. Quando ha capito una cosa, si chiede: ma è vera?, ma sarà proprio così? E ha tre possibilità di risposta: sì, no, forse” (B. Lonergan). In questo caso **il soggetto diventa capace di giudicare** e il giudizio dà un altro livello di coscienza, perché un conto è capire un conto ritenere che la cosa sia vera: si può capire in maniera uguale, ma differisce la valutazione.

La struttura della persona non si compie, però, nel giudicare, ma è spinta verso un'altra domanda: che cosa è bene che io faccia? Quindi la spinta verso la decisione e l'azione porta a compimento il dinamismo personale quando **la persona sceglie**. Una persona assume un significato in maniera diversa quando lo ha scelto. Siamo diventati ciò che siamo in base a ciò che abbiamo sperimentato, capito, giudicato, ma radicalmente in base a ciò che abbiamo scelto.

Tenuto conto di tutti questi aspetti, è ovvio che per aiutare la persona a diventare tale occorre che l'azione educativa e didattica – a tutti i livelli e secondo le varie età - stimoli l'esperienza, la comprensione, il giudizio, la scelta. Ogni volta che assumiamo solo uno di questi aspetti abbiamo un **riduzionismo pedagogico**.

Se ci limitiamo a valorizzare l'intersoggettività, cadiamo nella deformazione che basta fare un po' di gruppo per avere formazione. Se ci limitiamo alla tensione affettiva, cadiamo nel sentimentalismo: insegnare in fondo è volere bene, ma non si riduce a questo. Se ci limitiamo all'esperienzialismo, cadiamo nel rischio dell'attivismo, cioè di far fare per far fare; ma se ci limitiamo a comunicare ciò che è stato compreso da altri senza fare il collegamento con l'esperienza cadiamo nel nozionismo. Se in qualche modo diamo giudizi senza aiutare a capire il contenuto vero rischiamo di cadere nel moralismo; se facciamo scegliere i ragazzi senza un accompagnamento del percorso, attiviamo un volontarismo fine a se stesso.

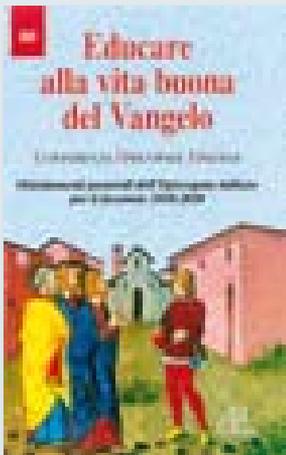
Questo è un dinamismo continuo che cresce con l'età e richiede di essere esercitato: le iniziative educative e formative hanno come scopo di attivare il soggetto.

Contributo 3: I bisogni ed i compiti evolutivi

Il soggetto umano diventa persona nel tempo, intrecciando relazioni, ricevendo e offrendo qualcosa.

Nelle varie fasi del suo sviluppo gli vengono attribuiti compiti che corrispondono a (e parzialmente correggono) i suoi bisogni. C'è un intreccio importante fra età della vita, bisogni evolutivi e compiti.

Proprio perché l'autonomia è il fine del processo educativo, non possiamo porre come obiettivo dell'educazione qualsiasi meta sociale che si imponga come



CEI, "Educare alla vita buona del Vangelo" nn. 7-8

Il documento CEI sottolinea due bisogni fondamentali della cultura contemporanea: libertà e felicità.

«Bisogna, infatti, conoscere e comprendere il mondo in cui viviamo, le sue attese, le sue aspirazioni e il suo carattere spesso drammatico», ci ha ricordato il Concilio Vaticano II, indicando pure il metodo:

«Per svolgere questo compito, è dovere permanente della Chiesa di scrutare i segni dei tempi e di interpretarli alla luce del Vangelo, così che, in modo adatto a ciascuna generazione, possa rispondere ai perenni interrogativi degli uomini sul senso della vita presente e futura e sulle loro relazioni reciproche».

8. Un segno dei tempi è senza dubbio costituito dall'accresciuta sensibilità per la libertà in tutti gli ambiti dell'esistenza:

il desiderio di *libertà* rappresenta un terreno d'incontro tra l'anelito dell'uomo e il messaggio cristiano.

Nell'educazione, la libertà è il presupposto indispensabile per la crescita della persona.

Essa, infatti,

non è un semplice punto di partenza, ma un processo continuo verso il fine ultimo dell'uomo, cioè la sua pienezza nella verità dell'amore. [...]

Un'autentica educazione deve essere in grado di parlare al bisogno di significato e di felicità delle persone.

Il messaggio cristiano pone l'accento sulla forza e sulla pienezza di gioia (cfr Gv 17,13) donate dalla fede, che sono infinitamente più grandi di ogni desiderio e attesa umani...

esterna al soggetto stesso: non possiamo, cioè, strumentalizzare la persona ad obiettivi socialmente utili. D'altra parte, la persona diventa tale all'interno di una cultura e attraverso mediazioni che sono portatrici di valori, di modelli, di prospettive anche storicamente determinate; inoltre l'educazione colloca la persona in un contesto relazionale e culturale definito. Occorre rinvenire un nesso virtuoso fra i bisogni che il soggetto (non isolato) percepisce ed i compiti che il contesto gli propone come positivi e degni.

È importante che la persona intuisca che ciò che gli è proposto è anche la risposta a un bisogno e che quindi quello che si accinge a fare non ha soltanto una ragione estrinseca, ma ha una ragione anche dentro di lui, in quanto lo aiuta, lo fa diventare più umano. Sulla base di queste premesse possiamo individuare quattro bisogni da fare evolvere in compiti.

Ci siamo abituati a pensare
che libertà sia l'opposto (la negazione)
di tutti i vincoli, i condizionamenti.
Seguendo questa strada le nuove generazioni patiscono
come condizionamenti la forza di gravità, l'inerzia,
l'attrito che ci consentono
di vivere: vincoli fisiologici, legami tenendo
i quali la nostra libertà è custodita.
La libertà non è l'assenza di ogni legame,
anzi è funzione dei legami e viceversa.
La domanda sulla libertà
è una domanda sui legami:
la libertà di stare attaccato
a qualcosa a cui tieni.
L'obiettivo dell'essere umano
sono gli attaccamenti che riempiono la vita.
Bisogna mettere i legami giusti
nell'ordine dei fini e riportare la libertà
nell'ordine delle condizioni elementari:
per vivere come esseri umani bisogna
dare per scontato che siamo
nella forma della possibilità di tessere dei legami.
(P. Sequeri)

bisogni

Bisogno di parola o di trovare accoglienza, di essere destinatari di stima, che mi sia concesso di prendere la parola. Noi oggi siamo in un contesto dove il volume di pressioni sull'individuo, soprattutto sul ragazzo e giovane, sono enormi e sollecitano reazioni immediate.

La pressione dell'immediato rischia o di far girare in tondo o di paralizzare. La pressione avvertita diventa immediatamente espressione senza mediazione di parola, cioè senza poter rendersi conto che c'è un significato nelle cose e che quel significato è la mediazione tra il sentire e l'agire.

A volte le esternazioni disperate sono così impulsive da apparire isteriche non solo agli altri ma anche al soggetto stesso che rischia di non capire più i perché.

Come portare a parola ciò che urge dentro e ci tocca - emozioni, sentimenti, paure, rabbie, indifferenze - in modo che, arrivando a parola, possa trovare collocazione nel tessuto della propria vita?

compiti

La scuola come tale ha anzitutto il compito di far maturare il bisogno di accoglienza e di stima in capacità di parola: condurre a nominare ciò da cui uno è toccato e che gli urge dentro in modo da avvertire che tra ciò che sente e ciò che va a fare c'è un intermedio che è la parola come attitudine a nominare le cose.

Da questo punto di vista anche le materie "tecniche" sono molto importanti; uno si rende conto anche attraverso una formula che la realtà che lo circonda ha una parola, non si può fare ciò che si vuole.

C'è una consistenza che va rispettata e compresa e in quel momento la realtà diventa utile.

La parola permette di dare forma alla propria intenzione di esternare.



bisogni	compiti
<p>Bisogno di pensiero, cioè di disporre di procedimenti che permettono di fare da sé, non in senso individualistico, ma nel senso di non esser vincolato alla dipendenza per fare una cosa. Bisogno di pensiero rispetto alla massa di informazioni che circolano oggi senza ordine e controllo: si tratta di essere aiutati a mettere ordine in modo che uno possa servirsi sensatamente di questa massa di informazioni.</p>	<p>Il compito è di aiutare alla pazienza della ricerca, che non sia curiosità immediata e basta. Come aiutare a dare un ordine agli argomenti? È il vecchio tema del metodo di studio, cioè è l'economia della fatica scolastica, in modo che tale fatica sia veramente produttiva. Come tradurre questo rischio di spaesamento o questo bisogno di autonomia in una capacità di pensiero?</p>
<p>Bisogno di cittadinanza in senso ampio, di collocarsi nella mappa delle relazioni che fanno complesso il tessuto della vita. È un bisogno che si sperimenta acutamente quando uno si spaventa delle differenze e sente il fascino delle scorciatoie, delle veloci definizioni ed esclusioni, ad esempio del branco in cui ci si nasconde.</p>	<p>Come intuire che la capacità di parola e di pensiero possono essere ben utilizzate come spazio di comunicazione come mediazione fra punti di vista e interessi differenti? Si tratta di aiutare a comprendere che la stessa cosa è visibile da punti differenti che potrebbero essere tutti giusti o in parte sbagliati. Si tratta di aiutare a capire che parola e pensiero creano uno spazio di scambio e di mediazione tra punti di vista diversi che possono diventare luogo di lettura intelligente dei conflitti inevitabili, dei quali bisogna trovare le ragioni, non limitandosi a cancellarli illusoriamente.</p>

bisogni

Il bisogno della libertà:
in qualche misura
potrebbe coagularli tutti.
La libertà nelle persone
non esiste già come un fatto
compiuto e perfetto.
L'alternativa è tra l'esercizio
della libertà che riconosce
i suoi condizionamenti e trova
pazientemente percorsi
per la sua veracità e la pretesa
ingenua che la libertà
sia qualcosa che accade da sé.
Come se, per esempio,
dare spazio alla propria pigrizia sia
una libertà da concedere
da se stessi.

compiti

Si tratta
di riuscire a tradurre
il bisogno della libertà
in esercizio a volte costoso.
La libertà non consiste
nel rispettare
gli spazi degli altri
e nel rivendicare i propri,
ma nell'imparare
a misurare il mio agire
in riferimento
alla percezione della
mia dignità,
a quello che ritengo di me
attraverso il consenso
che do ad alcuni
valori fondamentali
come valori propri
dell'essere umano.
Questo potrebbe essere
il compito catalizzatore:
che uno tratti
la libertà sapendo
che cammina in spazi
a volte difficili,
condizionamenti esterni
ed interni,
ma anche che essa ha
un riferimento
nella percezione
che ognuno ha di sé
e della propria dignità
e nel consenso a valori
che hanno fondamento.



La bontà della relazione educativa è legata alla capacità di integrare gli interventi, le modalità propositive dell'intero ambiente scolastico, rispetto ai ragazzi e ai loro genitori. Garantire la risposta ai bisogni fondamentali di crescita crea buone condizioni di apprendimento. Ci sono molti altri bisogni che possono essere letti andando oltre lo sguardo superficiale (e a volte un po' svalutante) che rivolgiamo ai soggetti in età evolutiva.

Oggi è molto avvertito il **bisogno di sicurezza**: l'ambiente scolastico non deve essere sentito come minaccioso, altrimenti gran parte delle energie sono spese nel predisporre difese. Senza assicurazioni l'ambiente non diventa ambiente di apprendimento.

Il **bisogno di relazione** è particolarmente cruciale nella nostra società a legami deboli: ciascuno impara se ha la percezione di essere riconosciuto nelle proprie possibilità. Solo così comprende che l'ostacolo non è una rottura insormontabile, ma una sfida a crescere ed il conflitto generazionale può diventare provocazione all'autonomia.

Accresciuto è pure il **bisogno di autostima**, cioè la possibilità di disporre di una sufficiente coscienza della propria fondamentale positività così da poter affrontare i propri e gli altrui limiti, le proprie carenze e lacune.

C'è anche un latente **bisogno di autonomia**, cioè di assumere progressivamente la responsabilità del proprio cammino, senza vivere a rimorchio.

Occorre far capire ai nostri alunni che imparare non è semplicemente ripetere ma entrare in interazione con le proposte fatte, mettendoci qualcosa di proprio.

Anche gli adolescenti hanno **bisogno di autorevolezza**, di un richiamo alla disciplina, non nel senso di barriere, ostacoli o censure, ma nel senso di argini che consentono di camminare, che indicano un percorso praticabile. Quando l'autorità non fornisce ragioni provoca dipendenza/seduazione (fallo per me) o ribellione (si fa perché lo dico io).

In questo tempo di banalizzazione e di incertezza, i ragazzi hanno **bisogno di significati**; non basta imparare perché si deve, occorre capire perché: a partire dai piccoli perché del programma di una giornata e di un compito che si propone. Così li si aiuta a vivere progettando, a riportare impegni e strumenti ad obiettivi da raggiungere, a disporre del senso dell'azione quotidiana.

Nesso bisogno-compito: l'interesse

Il passaggio dal bisogno al compito avviene attraverso l'**interesse**.

L'interesse è una realtà complessa con una componente affettiva, intellettuale e dinamica, cioè l'interesse è una attrattiva verso un oggetto, desiderio di poter dire che cos'è e un movimento effettivo verso l'oggetto. Fin quando non c'è un reale movimento, non c'è interesse. Come accendere l'interesse?

La fonte dell'interesse non si può produrre artificialmente, deve venire dalla realtà, bisogna accorgersi di essere toccato da una realtà che si lascia percepire come fonte di miglioramento per la propria condizione personale ed umana. Davanti a me, attorno a me e prima di me sta qualche cosa che è per me una possibilità di miglioramento. Questo dovrebbe provocare l'accendersi dell'interesse che, se si intensifica, apre al riconoscimento del significato. Se si accende l'interesse e si apre la questione del significato, ci si accorge che imparare è incominciare a costruire per se stessi, è farsi il proprio patrimonio di capacità, di punti di riferimento e criteri di maturazione che permetteranno di abitare il proprio mondo in maniera umana e di valorizzare la propria umanità avvalendosi del bene che è disponibile nella realtà intorno, nelle relazioni che si possono intrecciare. Se l'interesse si accende possiamo aiutarne la soddisfazione potenziando una serie di operazioni che diventano attitudini fondamentali: l'attenzione, la riflessione, l'atteggiamento critico, la decisione.

Attenzione: gli oggetti di attenzione oggi sono diventati così tanti che è estremamente difficile esser attenti. È un importante obiettivo educativo aiutare l'attenzione che dà avvio alla ricerca, acuire l'interesse, rendere attenti alla realtà.

Riflessione: segue all'attenzione quando nasce la domanda sul senso di quel che si è colto, avvia la riflessione che accende la comprensione finché si accende anche la capacità critica, nel senso di saper mettere a confronto e valutare perché non tutto ha la stessa importanza, incidenza. Tutto ha un minimo di pregio, ma non tutto è sullo stesso piano.

Finché si giunge alla **decisione:** quando una persona consapevolmente dice a sé che quel che ha imparato ha diritto a un determinato posto dentro il campo delle proprie attenzioni culturali. È importante far in modo che il soggetto che apprende decida lo spazio da dare nella sua vita ad un determinato riferimento, ad una conoscenza, dove collocarla, che significa anche quanto la coltivi e la rendi oggetto di attenzione. Questo aiuta a costruire una cultura consapevole ed aperta che sa di muoversi su piani distinti, tuttavia non slegati tra di loro, che corrispondono ai diversi piani dell'esperienza umana. Noi facciamo



esperienza sensibile, intellettuale, emotiva, spirituale: sono tutte dimensioni della nostra persona che ci consentono di costruire il sapere.

Diventa importante per noi aver tempo di verificare il percorso che porta dai bisogni ai compiti tramite l'attivazione dell'interesse; ma soprattutto è fondamentale curare le condizioni che consentono a tutti, specialmente a chi parte dalle condizioni più deboli, di perseguire il passaggio dal bisogno al compito tramite l'interesse e di perseguirlo dentro uno spazio buono, cioè la comunicazione educativa e la struttura scolastica e formativa. Questa verifica di pertinenza del passaggio dai bisogni ai compiti tramite l'interesse ci aiuta ad inventare sul campo la forma della scuola adatta alla nostra società

Il bisogno ha probabilità di maturare in compito se chi è in posizione educativa lo frustra quel tanto da creare lo spazio perché il soggetto in formazione si domandi: adesso che cosa posso fare?

Al contrario, la saturazione costante del bisogno abolisce lo spazio, la distanza in cui cresce l'interesse. Forse dobbiamo renderci conto quanto è disastroso questo meccanismo per cui bisogni troppo soddisfatti creano meccanismi di dipendenza. Si possono fare molte cose: dagli accorgimenti immediati che servono per creare uno spazio fra il bisogno e la sua soddisfazione; alla sollecitazione a coltivare l'intuizione della propria libertà per non vivere a rimorchio, ma al contrario elaborare un patrimonio di strumenti, di conoscenze, di abilità, di punti di riferimento che permettono di diventare pian piano una persona responsabile. In questo senso la asimmetria va giustamente molto sottolineata. Vivere la condizione asimmetrica vuol dire collocarsi in una posizione di mediazione che al tempo stesso è molto affascinante per l'adulto, perché vuol dire sentirsi utili a qualcuno, e scomoda perché potrebbe suscitare resistenze, conflittualità. Custodire il ruolo in questo tempo diventa onere e servizio. La mediazione è accettare di imparare insieme all'altro che impara, mettendo in chiaro che le condizioni di partenza sono però diverse, e testimoniando un'umanità possibile, non perfetta ma storicamente adeguata.

Contributo 4: Le età della vita

È diffusa oggi anche a livello di studi teorici una buona sensibilità sul tema delle età della vita, dei bisogni che manifestano e dei compiti evolutivi con cui sono confrontate (cfr. Erikson, Angelini...) segno di una rinnovata attenzione al farsi storico (drammatico) della coscienza. La stessa prospettiva è accennata nel testo CEI per il decennio, che riportiamo.



CEI, "Educare alla vita buona del Vangelo" nn. 31-32

Bambini Le età della vita sono profondamente mutate: oggi è venuto meno quel clima di relazioni che agevolava, con gradualità e rispetto del mondo interiore, il passaggio alle età successive. Si parla di "infanzia rubata", cioè di una società che rovescia sui bambini messaggi e stimoli pensati per i grandi.

Ragazzi La sete di conoscenza e di relazioni amicali caratterizza i ragazzi, che accolgono l'azione educativa quando essa è volta non solo al sapere, ma anche al fare e alla valorizzazione delle loro capacità. L'esperienza cattura il loro interesse e li rende protagonisti: è riscontrabile quando sono coinvolti come gruppo in servizi verso gli altri. Il processo educativo è fortemente legato alla sfera affettiva, per cui è rilevante la qualità del rapporto che l'educatore riesce a stabilire con ciascuno. Per crescere serenamente, il ragazzo ha bisogno di ambienti ricchi di umanità e positività.

Adolescenti Gli adolescenti percorrono le tappe della crescita con stati d'animo che oscillano tra l'entusiasmo e lo scoraggiamento. Sofrono per l'insicurezza che accompagna la loro età, cercano l'amicizia, godono nello stare insieme ai coetanei e avvertono il desiderio di rendersi autonomi dagli adulti e in specie dalla famiglia di origine. In questa fase, hanno bisogno di educatori pazienti e disponibili, che li aiutino a riordinare il loro mondo interiore e gli insegnamenti ricevuti, secondo una progressiva scelta di libertà e responsabilità. Nella vita di relazione e nell'azione maturano la loro coscienza morale e il senso della vita come dono. Un tratto centrale della crescita, che oggi per vari aspetti assume caratteri problematici, è quello dello sviluppo affettivo e sessuale: va affrontato serenamente, ma anche con la massima cura, perché incide profondamente sull'armonia della persona.



Giovani Ai giovani vogliamo dedicare un'attenzione particolare. Molti di loro manifestano un profondo disagio di fronte a una vita priva di valori e di ideali. Tutto diventa provvisorio e sempre revocabile. Ciò causa sofferenza interiore, solitudine, chiusura narcisistica oppure omologazione al gruppo, paura del futuro e può condurre a un esercizio sfrenato della libertà. A fronte di tali situazioni, è presente nei giovani una grande sete di significato, di verità e di amore. Da questa domanda, che talvolta rimane inespressa, può muovere il processo educativo. Nei modi e nei tempi opportuni, diversi e misteriosi per ciascuno, essi possono scoprire che solo Dio placa fino in fondo questa sete.

Benedetto XVI, dopo aver riconosciuto quanto nell'odierno contesto culturale sia difficile per un giovane vivere da cristiano, aggiunge: «Mi sembra che questo sia il punto fondamentale nella nostra cura pastorale per i giovani: attirare l'attenzione sulla scelta di Dio, che è la vita. Sul fatto che Dio c'è. E c'è in modo molto concreto. E insegnare l'amicizia con Gesù Cristo».

Questo cammino, con le sue esigenze radicali, deve tendere all'incontro con Gesù mediante il riconoscimento della sua identità di Figlio di Dio e Salvatore; l'appartenenza consapevole alla Chiesa; la conoscenza amorevole e orante della Sacra Scrittura; la partecipazione attiva all'Eucaristia; l'accoglienza delle esigenze morali della sequela; l'impegno di fraternità verso tutti gli uomini; la testimonianza della fede sino al dono sincero di sé. Particolarmente importanti risultano per i giovani le esperienze di condivisione nei gruppi parrocchiali, nelle associazioni e nei movimenti, nel volontariato, nel servizio in ambito sociale e nei territori di missione. In esse imparano a stimarsi non solo per quello che fanno, ma soprattutto per quello che sono.

Spesso tali esperienze si rivelano decisive per l'elaborazione del proprio orientamento vocazionale, così da poter rispondere con coraggio e fiducia alle chiamate esigenti dell'esistenza cristiana: il matrimonio e la famiglia, il sacerdozio ministeriale, le varie forme di consacrazione, la missione *ad gentes*, l'impegno nella professione, nella cultura e nella politica.

Occorre tenere presenti, poi, alcuni nodi esistenziali propri dell'età giovanile: pensiamo ai problemi connessi a una visione corretta della relazione tra i sessi, alla precarietà negli affetti, alla devianza, alle difficoltà legate al corso degli studi, all'ingresso nel mondo del lavoro e al ricambio generazionale.

La comunità cristiana si rivolge ai giovani con speranza: li cerca, li conosce e li stima; propone loro un cammino di crescita significativo. I loro educatori devono essere ricchi di umanità, maestri, testimoni e compagni di strada, disposti a incontrarli là dove sono, ad ascoltarli, a ridestare le domande sul senso della vita e sul loro futuro, a sfidarli nel prendere sul serio la proposta cristiana, facendone esperienza nella comunità.

I giovani sono una risorsa preziosa per il rinnovamento della Chiesa e della società. Resi protagonisti del proprio cammino, orientati e guidati a un esercizio corresponsabile della libertà, possono davvero sospingere la storia verso un futuro di speranza.

Elaborazione carismatica:
secondo Maddalena di Canossa

Antropologia



40

Il modo con cui Maddalena interpreta l'umano è fortemente condizionato dal valore che vi annette alla luce della Rivelazione: ogni essere è creato ad immagine di Dio ed è “uno per cui Cristo è morto” (1 Cor 8,11). L'antropologia di Maddalena è unitaria nel movente e nello scopo: la carità la motiva a dirigersi verso coloro che presentano qualche carenza, per essere a loro vantaggio. Tale presa di posizione – che vuole essere un'imitazione dell'agire di Cristo e si traduce nei rami di carità – mira a evocare nell'altro verso cui si dirige la medesima libertà come capacità di amare a sua volta, perché in questa capacità si compie la dignità della persona, la sua libertà.

Il vantaggio massimo per una persona è di poter conoscere Dio, quindi “non c'è atto di carità più grande che fare in modo che tutti conoscano Dio e lo amino”.

Lo scopo che MdC si propone è di consentire a tutti, partendo dai più svantaggiati, di amare Dio e amare il prossimo. Il suo obiettivo, cioè, non è promotivo in senso meramente sociale, ma si adempie completamente nel “soprattutto fate conoscere Gesù” che pone come prospettiva anche della regola delle Scuole.

Non si tratta qui di uno sfuocamento del carattere laico dell'educazione in nome di una confessionalità estrinseca, ma dell'antropologia che MdC presuppone: non esiste persona che non sia chiamata a conoscere ed amare Dio. Se l'obiettivo dell'educazione/formazione non è



tanto l'acquisizione di conoscenze e competenze, ma la comprensione di se stessi all'interno di una prospettiva di senso, l'attività formativa (ma anche la catechesi/evangelizzazione ed il sostegno degli ammalati, ovvero gli altri "rami di carità") orienta a questo compimento.

**Chiamati ad essere figli di Dio
(accedere alla consapevolezza di essere amati
e alla capacità di amare) |** Amare Dio ed amare il prossimo è il duplice comandamento (Mc 12, 28-33) che viene suscitato dall'aver prima riconosciuto l'amore di Dio rivolto a noi stessi.

C'è un prima che va salvaguardato e che non può essere solamente dichiarato, ma va testimoniato nella cura per ogni persona e nell'apprezzamento della sua dignità.

Ci sono situazioni in cui le persone, specialmente le più svantaggiate, sono esposte al rischio di non poter riconoscere questo amore di Dio, proprio perché impossibilitate a percepire il proprio valore.

Questo avviene quando la propria condizione mantiene estranei ai beni della cultura, cioè a tutto quello che un'epoca elabora per rendere la vita degna d'essere vissuta.

L'impedimento è qui l'ignoranza di chi non ha potuto beneficiare di educazione oppure che ha avuto una cattiva educazione.

Un'altra situazione di carenza si verifica quando si rimane estranei alla specifica formazione della fede o perché tale formazione non esiste o perché è puramente

Elaborazione carismatica:
secondo Maddalena di Canossa

Antropologia



42

dottrinale o astratta, o non capace di suscitare l'assenso. MdC più volte fa il caso di una dottrina imparata ma non compresa, dove il significato rimane estraneo, per cui manca la possibilità di consentire dall'interno al messaggio, perché i suoi significati sono rimasti nascosti. Infine, una situazione che può compromettere la percezione del proprio essere amati come condizione avvalorante la propria dignità è quella del limite fisico (una malattia, un deficit, il venir meno delle forze...); anche questa situazione può divenire così pesante da impedire o rendere estremamente difficile la percezione dell'amore di Dio attraverso la comprensione della propria dignità personale.

È in queste situazioni che Maddalena vuole intervenire, per favorire le condizioni di un buon incontro con il Dio della vita.

L'autonomia è per lei rappresentabile nell'accresciuta libertà come capacità di amare "in affetto ed in effetto" ovvero nell'essere veramente attratti da Dio (amare Dio) e nello scegliere ed agire di conseguenza, secondo questa attrazione (amare il prossimo).

L'educazione del cuore | L'obiettivo della formazione consiste, secondo Maddalena, nell'educazione del cuore.

Secondo il suo linguaggio possiamo intendere con la parola "cuore" più dimensioni del soggetto:



La dimensione affettiva

La dimensione valutativa

La dimensione decisionale

Per cuore dobbiamo intendere la sede delle decisioni;
è un sinonimo di coscienza.

Non basta sapere qualcosa, occorre che questo sapere
sia significativo per me e che questa significatività sia
fondata su un valore oggettivo,
non sia semplicemente frutto di emozione momentanea.

Solo quando diventa significativo, il contenuto
interagisce con la mia condizione di esistente così da
concorrere alla plasmazione della mia struttura umana.

Il valore è ciò che viene apprezzato e non
necessariamente scelto.

Il significato di un contenuto suppone che io ne abbia
percepito il valore per me.

Non tutto ciò che è valido fa per me.

Di fronte alla stessa cosa, io posso elaborare una
conoscenza (contenuto), una valutazione di apprezzamento
(valore), una scelta (significato). L'appropriazione suppone
un apprezzamento che diventa una scelta.

La prospettiva relazionale | L'evocazione di soggetti
richiede la presenza di soggetti, l'instaurarsi di relazioni
autorevoli e liberanti, che tengano conto della peculiarità
dell'interlocutore, ma non si sottraggano
al compito della proposta.

3



**La cosa:
di cosa stiamo parlando**

*La diversità umana
La diversità dei punti di partenza:
le molte strade e le diverse mete
I dispositivi organizzativi che sostengono
la personalizzazione*

*Personalizzazione/individualizzazione
Le forme del metodo*

**I nodi/
le parole chiave**

*Personalizzazione/individualizzazione
Molteplici approcci e stili cognitivi
Le regole e la libertà*

Osare l'educazione

Prospettiva pedagogico-didattica

Elaborazione Canossiana

*Favorire l'autocomprendersi
dei destinatari
Ad uno servirà "più forza,
più ragione, più dolcezza"*

Alcune attenzioni organizzative

Per continuare: metodi, processi, strumenti

Atti del seminario internazionale:
"Perché mi bocci?"
(*La sfida dell'apprendimento personalizzato*),
Bologna 26 e 27 febbraio 2010

D. Miliband,
Personalizzare l'insegnamento,
Il Mulino, 2008

C.A. Tomlinson,
*"Adempiere la promessa di una classe
differenziata"*,
LAS, 2006

G. Oz,
"L'educazione personalizzata"
La Scuola, 2005

Prospettiva pedagogica: la diversità umana

Il tema della diversità umana, positivamente riconosciuta, è ciò che fonda implicitamente il discorso di qualsiasi forma di personalizzazione, che diversamente si riduce al dibattito fra individualizzazione e personalizzazione.

Dobbiamo anzitutto guadagnare un'autentica prospettiva che legga la diversità umana positivamente, superando il modello falsamente democratico, in realtà solo egitario, che pretende di dare parti uguali a disuguali e in questo trova il suo limite operativo.

In una prospettiva creazionistica, ogni essere in qualche modo è un progetto perché la persona umana venendo in esistenza è già dotata di qualcosa di ignoto; questo "ignoto" è, in senso metaforico, un pensiero di Dio, un progetto. L'esistenza umana ha una dimensione dinamica come una melodia: il progetto cioè è in qualche modo uno spartito che viene eseguito. La differenza fra l'esecuzione e lo spartito mette in scena metaforicamente la tensione tra il trasformarsi e l'essere.

Vi è tensione tra l'essere e il trasformarsi e fra il progetto spartito e l'esecuzione della melodia. In mezzo ci sta una serie di elementi: le circostanze della vita, gli eventi, le disposizioni... l'educazione. Per comprendere lo spazio che occupa l'educazione più che la metafora dell'argilla, che presuppone un intervento dall'esterno, è adatta la metafora del seme, che si riceve senza quasi sapere cosa è, e cresce in base agli aiuti che riceve: pur nelle potenzialità tutte sue e soggettive, in una dimensione di predeterminazione, il suo realizzarsi esige una serie di condizioni, di circostanze esteriori.

Anche gli elementi della permanenza sono costruiti a posteriori perché non soltanto ci trasformiamo ma cambia la coscienza di noi stessi: a sei anni mi rappresento la mia identità in un modo e diversamente a sedici o a trenta ecc. Elenchiamo di seguito quali sono le condizioni effettive dell'essere umano.

Primo livello: una dimensione materiale | (corpo e temperamento)

Per il bambino il suo corpo è la prima figura del suo io, il rifiuto o l'accettazione del corpo contribuisce a definire la sua autorappresentazione la quale agirà nei sistemi motivazionali. La bellezza e i canoni di bellezza presentati dall'esterno intervengono sull'autorappresentazione.

Fa parte di questo primo livello anche il temperamento. Alcuni sono irascibili, altri ansiosi. Questi elementi del temperamento sono componenti spontanee



e apparentemente meno controllabili, ma assolutamente canalizzate tramite i processi educativi entro il quale impariamo a gestire il nostro temperamento. Tramite il processo si realizza, la persona impara a gestire l'aspetto meno controllabile del suo patrimonio innato.

Secondo livello: le relazioni primarie, genitori. | L'essere umano è intrinsecamente sociale nel senso che la rappresentazione di sé e la sua costruzione avviene in maniera interattiva dentro una rete di relazioni. Non gli è garantita la sopravvivenza se qualche adulto non si fa carico di lui. Questa inermità iniziale è anche la condizione della sua estrema malleabilità. La relazione è costitutiva. Il lattante sorride senza sapere che sorride, modellando il sorriso al sorridere umano. Così vale per il linguaggio, il bambino infatti parla perché qualcuno gli parla. La predisposizione fa parte del seme però bisogna formare alcune condizioni: la predisposizione si sviluppa in una forma soggettiva in un contesto umano perché le potenzialità, trovando un modello, si rigenerano autonomamente. La forza del legame fra genitore e figlio scaturisce dal fatto che fra di loro si genera un processo di reciproca identificazione di segno opposto. Il dinamismo è più facile dal punto di vista del bambino. Siccome il bambino non ha un io organizzato utilizza una sorta di io vicario, è come se lui lo prendesse dalla psiche del genitore e lo mettesse simbolicamente in se stesso. La cosa straordinaria di questo dinamismo è che in funzione di questa identificazione l'io che cresce veramente è quello del bambino. Nell'identificazione non ci si comporta come il modello, ma come interpretiamo il modello. Queste identificazioni sono importanti perché generano una parte significativa di diversità: io sono quello che potenzialmente ero, ma poi sono cresciuto in rapporto ad una madre e un padre...

Con gli educatori spesso l'alunno rigioca le stesse esperienze relazionali che ha fatto in famiglia.

I livelli che creano la diversità nel soggetto oltre a genetici e fisici sono relazionali e in questo ambito si devono mettere tutti gli incontri significativi: genitori, ma anche educatori e amici, tutti segnati da un processo di identificazione anche se si esprime con un rifiuto totale.

Questo spazio relazionale segna il processo educativo nel bene e nel male.

Terzo livello: il contesto della cultura | La "cultura" ha una prima dimensione nella mediazione dell'ambiente familiare d'origine. L'uomo è un animale simbolico, respira cultura con i silenzi, le feste familiari, tradizioni ecc. Quello che viene detto implicitamente è sempre più forte di ciò che viene detto esplicitamente. Nell'ambiente domestico la relazione del bambino

con le figure genitoriali o simili viene mediato anche dagli oggetti materiali che costruiscono la nostra identità.

I processi educativi si compiono in orizzonti culturali, primo fra tutti la famiglia e poi la scuola.

Il bambino ha fatto la prima esperienza di socialità nell'ambito familiare, ora ne realizza un'altra. La scuola non è solo il luogo della socializzazione, i bambini arrivano già socializzati, tuttavia è il luogo di una offerta di socialità, che può esser rispettosa, tollerante, democratica, fraterna.

Nella scuola si accede alla cultura formalizzata: essa gradualmente introduce l'intelligenza infantile ai livelli di una cultura non solamente o prevalentemente agita, come in famiglia. A scuola bisogna "dire", questo è il luogo della parola formalizzata, delle leggi spiegate, delle tappe raccontate, cioè il luogo in cui si tenta di introdurre ogni nuova generazione dentro una esperienza culturale millenaria e nelle grammatiche dei linguaggi che si usano. Questo processo cambia la qualità delle rappresentazioni e il modo di procedere del pensiero. Un pensiero efficacemente scolarizzato non è appena un pensiero istruito, è un pensiero che ha delle qualità perché le conoscenze sono interconnesse alle abilità e diventano nel tempo competenze: la scolarizzazione è una dimensione importante del processo educativo perché attraverso di essa garantiamo un'appartenenza di questa persona umana a contesti sociali e culturali sempre più grandi. La prima componente di un'educazione presuntivamente multiculturale dovrebbe essere l'esperienza in un'altra lingua, modalità per uscire da un confine troppo stretto.

Prima di pensare alla personalizzazione nel suo sviluppo tecnico noi dobbiamo guadagnare una **capacità di accettazione autentica della diversità**. Tale accettazione non è ispirata ad un generico "buonismo" ma dipende dalla comprensione di come è fatta la persona umana, cioè della sua ambivalente polarità fra una dimensione umana universale, una permanenza del suo essere e il peso di «tutte le condizioni della vita» che si stratificano contemporaneamente. Ogni persona è e si sta facendo, si farà secondo uno spartito, ma in questo suo farsi ci sono variabili e possibilità che l'educatore può accompagnare. Questa è la nostra responsabilità.

L'enfasi sulla diversità, tuttavia, non deve indurci a lasciare il soggetto nel suo stato, invece bisogna anche prospettargli come potrebbe essere.



Sensibili alla diversità: un lessico

L'orientamento alla personalizzazione in campo educativo richiede la volontà esplicita di tenere conto dei soggetti, prima che degli astratti programmi; si tratta inoltre di valorizzare il dinamismo che caratterizza ogni essere umano, per cui vi è uno scarto tra il punto in cui ci si trova al presente ed il futuro.

L'educatore considera con attenzione dove uno è, in vista di dove il soggetto vuole, deve e può arrivare.

Il buon insegnante comunica un profondo rispetto per la vita dei suoi ragazzi, una considerazione infusa di attenzione assoluta, persino di timore reverenziale. Un insegnante impegnato parte dalla convinzione che ogni studente è unico, che ognuno è degno di una profonda riverenza. L'attenzione e la cura si fanno insistenti e sono finalizzate al fatto che gli studenti abbiano accesso agli strumenti per mezzo dei quali possono negoziare e trasformare il mondo. L'amore per gli studenti solo per quello che sono – senza spinta o impulso verso un futuro possibile – è un falso amore che debilita e rende incapaci.

C.A. Tomlinson, "Adempiere la promessa di una classe differenziata", LAS, 2006

Apprezzare la diversità significa simultaneamente riconoscere tale diversità e saperla valorizzare.

All'interno di una classe, la diversità può assumere due connotazioni; può infatti riguardare i punti di partenza, ovvero i bisogni, le attitudini, gli interessi, le capacità già presenti nei soggetti che intraprendono una esperienza formativa; oppure i punti di arrivo, cioè le mete ed il loro grado di conseguimento.

Apprezzare la diversità dei punti di partenza porta alla **individualizzazione**: in presenza di classi eterogenee in cui gli allievi presentano differenze socio-culturali, linguistiche, affettive, cognitive e comportamentali profonde, l'individualizzazione consiste nel differenziare i percorsi didattici per raggiungere dei traguardi comuni a tutti gli alunni.

Apprezzare la diversità dei punti di arrivo porta alla **personalizzazione**: si tratta cioè di diversificare le mete formative per favorire la promozione delle potenzialità individuali. Missione della scuola, infatti, non è di sopprimere le differenze ma di farsene carico, senza che diventino uno svantaggio o una esclusione.

Le scuole sono come uno snodo aeroportuale: gli studenti-passeggeri arrivano da molti e diversi background per dirigersi verso un'ampia vastità di destinazioni.

I loro particolari decolli verso la vita adulta richiederanno piani di volo diversificati.

Di riforma in riforma, l'Italia sta andando verso un altro tipo di scuola, non sempre del tutto chiara nella sua configurazione; ma non possiamo rinunciare (in questa selva di proposte, non sempre immediatamente comprensibili nella loro coerenza) a tenere a mente la scuola "come ci piace". Questa immagine costituisce una specie di bussola per valutare il cambiamento.

La scuola a livello sociale è richiesta di assolvere due funzioni fra loro contraddittorie o comunque difficilmente componibili a livello pratico: fornire a tutti una base comune; assumere l'eterogeneità, facendosi carico delle specificità individuali.

La questione della personalizzazione, comunque la si intenda, si scontra con la sempre crescente eterogeneità degli alunni all'interno delle classi. Come trattare tale eterogeneità?

Una strada è quella della ricerca della omogeneità che può essere perseguita costituendo classi di alunni omogenei per capacità, per interessi ed attitudini; "sanando" le inevitabili discrepanze che si producessero lungo il percorso tramite meccanismi di esclusione, di ripetenza, di riposizionamento.

Non riteniamo questa una soluzione auspicabile, non soltanto perché sarebbe ingiusta e selettiva, ma perché, alla lunga, non costituirebbe una soluzione educativa ed arricchente.

Occorre, perciò, trovare i modi per percorrere le strade della gestione della eterogeneità:

una gestione pedagogica – una mentalità, un modo di guardare alle differenze
una gestione didattica – metodi ed approcci, organizzazione dei curricoli
una gestione strutturale – ambienti ed orari, elementi di flessibilità e di scelta

La sfida che ci si prospetta è di creare una scuola inclusiva, ma non omologante.

Questa sensibilità per la diversità si deve attivare anche in relazione ad ogni singolo alunno: la cura educativa passa attraverso il riconoscimento della molteplicità della persona. In questo contesto socioculturale siamo spesso costretti a vivere nella paura permanente di non "essere forti", all'altezza; di dover sacrificare molte dimensioni della propria esperienza per conseguire risultati di eccellenza in qualche ambito. L'andamento fortemente competitivo nei rapporti sociali porta a recidere ogni legame con la propria complessità e fragilità in vista di *performance* brillanti. Non crediamo che questo sia un meccanismo rispettoso dell'umano e neanche, alla lunga, vincente.



Educare comporta “la preoccupazione che siano formate in ciascuno l’intelligenza, la volontà e la capacità di amare, perché ogni individuo abbia il coraggio di decisioni definitive” (GS n. 61 in EVBV n. 5), formare “persone solide, capaci di collaborare con gli altri e di dare senso alla propria vita” (EVBV, n. 3). La preoccupazione per questa integralità, per **la salvaguardia dell’integrità personale**, percorre il documento dei vescovi (cfr. EVBV n. 15).

Ogni cultura distingue il possibile ed il pensabile. Il “pensabile” riguarda l’insieme degli atti che ogni membro di una cultura, di una società o di una religione accetta in quanto rispettosi dei suoi fondamenti, come conformi o adatti alla vita. Il “possibile” è un insieme molto più vasto... Il campo del pensabile indica il complesso dei divieti in base a cui può fondarsi ed esistere qualsiasi società umana: è una restrizione del campo del possibile. Una società che rende pensabili tutti i possibili è destinata a scomparire. L’esperienza della non-onnipotenza costituisce per ciascuno di noi (ed in particolare per bambini ed adolescenti) un’esperienza di limitazione positiva e fondamentale: lo sviluppo dell’essere umano non deve essere pensato come un’abolizione dei limiti naturali o culturali, ma come una lunga e profonda ricerca di ciò che tali limiti rendono possibile.

Solo un mondo di desiderio, di pensiero e di creazione è in grado di sviluppare dei legami e di comporre la vita in modo da produrre qualcosa di positivo. La grande sfida è quella di promuovere spazi e forme di socializzazione animati dal desiderio, pratiche concrete che riescano ad avere la meglio sugli appetiti individualistici e sulle minacce che ne derivano. Perché i giovani affrontino il mondo che li aspetta non bisogna proteggerli, e neanche “armarli”, ma appoggiare e sviluppare quel mondo da cui si pretende di metterli al riparo.

Non possiamo educare/esortare solo con le idee: occorre offrire esperienze alternative, prassi più desiderabili, potenti e ricche.

Dobbiamo ricominciare a credere che le condizioni di una vita adulta realizzata (buona, bella e beata) è di per sé un segnale, debole ma efficace, è l’offerta di un senso. È nostro primo impegno, quindi, riprendere a pensare, guarire, educare, a partire dalla trasformazione di noi stessi, a partire dallo sperimentare nelle nostre vite l’efficacia umanizzante del Vangelo, la forza liberante della croce del Signore, anche in questa cultura.

Sappiamo che il cuore dei giovani sarà di chi avrà saputo dar loro la più grande speranza.

Abbiamo noi realmente questa grande speranza? Ma anche: viviamo questa speranza a partire dalla consapevolezza delle domande e delle sfide della nostra cultura? Si tratta di rendere disponibile a tutti la vita in abbondanza per attraversare questa transizione.

La personalizzazione in prospettiva didattica

«L'educazione personalizzata, allo stato attuale, può essere considerata la convergenza di tre preoccupazioni fondamentali: l'efficacia dell'insegnamento, la democratizzazione della società e delle istituzioni scolastiche, la particolare attenzione alla dignità dell'uomo».

(V. G. OZ, L'EDUCAZIONE PERSONALIZZATA, LA SCUOLA, 2005)

L'educazione personalizzata si fonda sulla considerazione dell'essere umano come persona non semplicemente come organismo che reagisce agli stimoli dell'ambiente, ma come essere attivo che osserva e modifica il mondo che lo circonda. Le connotazioni peculiari del concetto di persona dalle quali derivano gli orientamenti fondamentali dell'educazione personalizzata sono: la singolarità, l'autonomia e l'apertura. Uno spazio educativo è coerente con una prospettiva di personalizzazione nella misura in cui è attento alla storia del singolo, alla sua creatività, gli apre spazi di autonomia, cioè di possibilità di scelta e però non lo chiude su di sé, ma lo pone in rapporto con gli altri. Senza questi tre elementi non c'è un'educazione personalizzata.

Una caratteristica essenziale dell'educazione personalizzata consiste **nell'offrire agli alunni delle possibilità di scelta nelle diverse situazioni** affinché si esercitino nell'uso della libertà. Se si diventa persone anche attraverso il proprio giudizio e le proprie scelte, un'educazione personalizzante deve fare in modo che bambini o adolescenti non siano solo accompagnati, ma siano aiutati a fare dei passi, a scegliere e a rendere ragione delle scelte fatte. Non c'è personalizzazione se il ragazzo deve solo rispondere, solo reagire a ciò che la scuola gli propone.

La didattica per progetti nasce nel contesto della scuola attiva come una metodologia per aiutare i bambini e ragazzi a fare esperienza di scelte: sono i bambini che costruiscono un progetto, non i docenti. Il Portfolio è nato per alunni della scuola media e superiore con l'intenzione di farli lavorare a valutare i loro prodotti, non come una raccolta fatta dagli insegnanti per valutare il minore.

Il più profondo significato dell'educazione personalizzata consiste non nell'essere un metodo più efficace di insegnamento, ma nel convertire il lavoro di apprendimento in un elemento di formazione personale attraverso la scelta di compiti e l'accettazione di responsabilità da parte dell'alunno stesso. C'è un cammino di personalizzazione nella misura in cui i ragazzi sono aiutati ad essere responsabili nei loro atti a partire dalla responsabilizzazione verso



le proprie cose, gli altri, i percorsi che fanno. L'educazione personalizzata è un'azione che l'insegnante predispone perché possa avvenire nel ragazzo un processo di personalizzazione: si potrebbe parlare di educazione personalizzante, che fa in modo che la persona progressivamente venga costruita. La persona si costruisce nel momento in cui tutte le sue operazioni coscienziali sono attivate.

Nell'attuale cultura educativa parlare di personalizzazione nella scuola vuol dire esporsi a due possibili deformazioni.

La prima consiste nel confondere l'idea di persona con quella di individuo per cui quando parliamo di personalizzazione i genitori pensano che significhi tirare fuori i talenti che l'individuo ha. La personalizzazione è diversa dalla soddisfazione della realizzazione del desiderio del bambino ideale.

La seconda è legata ad un forte riduzionismo della concezione dell'insegnamento. Soprattutto negli ultimi quattro o cinque anni abbiamo assistito ad una semplificazione del dibattito sull'insegnamento per cui l'idea è che l'insegnante faccia star zitti ed insegni. È una semplificazione paradossale, perché l'insegnamento non dipende semplicemente dalla volontà dell'insegnante e dell'alunno, ma da una serie di fattori, che cozzano contro un'idea semplicistica del contenuto e dell'azione didattica. La personalizzazione non si sposa bene con un'idea semplicistica dell'insegnamento perché chiede di mettere in atto una serie varia ed articolata di attenzioni.

Nonostante le difficoltà, la personalizzazione è una prospettiva interessante per rispondere ad una serie di sfide educative.

Fra le **sfide del sistema educativo** citiamo il problema di ricostruire nei contesti delle scuole un patto di fiducia tra i soggetti. Altra sfida è quella della sostenibilità. Oggi diciamo che ci vuole la scuola migliore per tutti, ma sappiamo che le risorse sono limitate. Terza sfida è rappresentata dal bisogno di sostegno educativo anche per gli adulti. Una scuola personalizzante non sostiene solo il bambino, ma si immagina anche come scuola di sostegno educativo ai genitori. Questo vuol dire andare a trasformare la concezione delle udienze, non più semplicemente come luoghi d'informazione sull'istruzione, ma contesto dialogico in cui l'educazione del figlio diventa oggetto del dialogo.

Ci sono poi sfide legate alla proposta educativa:

- *sfida dell'uscire da sé*. Non si è persona se non si esce da se stessi. Questo però è contro culturale, perché oggi si tende a far girare tutto attorno a se stessi. Un'educazione personalizzante invece tira fuori il bambino attraverso l'esperienza dell'intelligenza, dell'estetica, della solidarietà. Una educazione personalizzante non lascia il bambino dove è, ma lo tira fuori

- *sfida della fragilità*. La personalizzazione cerca di aiutare il bambino e il genitore a fare i conti con i limiti della vita e a non immaginare che esista la persona perfetta. Oggi le analisi dei ragazzi, perché cresciuti in un contesto fortemente narcisistico, ce li descrivono come esseri molto fragili di fronte alle fatiche

- *sfida del dono*. Collegata all'uscire da sé, la sfida del dono significa fare azioni che permettono di capire che la persona non è solo consumo, ma esperienza di gratuità, intellettuale e relazionale.

Personalizzare: le forme del metodo

Tesi: il metodo educativo nella scuola si realizza attraverso una pluralità di forme.

Quando noi pensiamo alla didattica e al rapporto tra didattica e personalizzazione non dobbiamo pensare solo docente e bambino, ma a una pluralità di elementi che la personalizzazione interroga.

La forma del soggetto. | Il primo metodo della azione didattica è il soggetto, il suo funzionamento, la sua forma interna.

Personalizzazione vuol dire che l'azione formativa della scuola deve essere attenta alla dimensione del corpo, dell'intelletto, affettiva, della socialità. Questo non può essere realizzato solo da un insegnante, ma dalla scuola.

La personalizzazione rispetto alla forma del soggetto comporta l'attenzione all'attivazione delle diverse operazioni coscienziali che fanno in modo che la persona acquisisca una forma (cfr. 4 operazioni coscienziali secondo Lonergan): «Lo sviluppo della persona dipende non tanto dagli oggetti esterni rispetto ai quali uno opera, quanto invece dall'organizzazione delle proprie operazioni interne, dall'orientamento della propria vita (tema del senso) e del proprio interesse » (B. Lonergan)

La forma della relazione | Un fattore che incide sulla realizzazione del processo di apprendimento è il modo con cui il docente costruisce il rapporto con il singolo studente. Che relazione voglio instaurare? Qui la personalizzazione comporta almeno:

la fiducia. Si parte da un credito in educazione nella possibilità del bambino di crescere. Un'educazione personalizzante è un'educazione che dà un credito di fiducia alla persona, anche a quella che fa fatica.



l'ascolto delle dinamiche di crescita, degli interessi, ma anche delle risposte. L'ascolto nell'educazione non è quello che lascia la persona da sola, non si tratta semplicemente di far emergere i vissuti ma di responsabilizzare. L'ascolto non è qualcosa che sta all'inizio, ma è permanente perché sono costantemente costretto ad ascoltare le risposte.

Accompagnamento dei passi e delle fatiche.

La forma del gruppo classe. | Il gruppo classe è inteso come una risorsa o come un fattore di disturbo da controllare? Nell'ottica della personalizzazione il gruppo classe va controllato ma è anche una risorsa perché gli altri contribuiscono all'autonomia, alla singolarità, alla responsabilizzazione e all'apertura. La personalizzazione richiede di attivare interazioni, di promuovere pratiche di *peer education*, di *cooperative learning nelle sue varie metodiche*.

La forma del lavoro docente | Un altro fattore che incide sul progresso didattico è il modo con cui il docente costruisce il proprio lavoro. La personalizzazione si specifica per il valore dato all'**osservazione**. Se al centro stanno le persone, è fondamentale potenziare la capacità dei docenti di osservare, di sapere la storia degli alunni, di osservarne le dinamiche perché ognuno vive la vita della classe in maniera diversa. Osservare comporta mettersi in discussione.

La personalizzazione comporta una **progettazione dialogica**, non lineare ma capace di aggiustare costantemente i propri obiettivi.

Comporta ancora un **orientamento collegiale**.

La personalizzazione si specifica per una concezione della **valutazione** in termini prevalentemente formativi. La valutazione sommativa ha senso se è formativa, se pone la domanda: adesso cosa facciamo, il ragazzo che cosa fa adesso? Non significa diventare buonista, ma chiedersi quali motivazioni e quale prospettiva rimane. Ovviamente questo orientamento formativo ha senso dentro la concezione della scuola per tutti, mentre la concezione selettiva della scuola ritiene che il compito sia di selezionare i migliori e di escludere i "non adatti".

La forma del curriculum | La personalizzazione non passa solo attraverso le relazioni dei docenti, della classe, ma passa attraverso la forma del curriculum cioè del modo con cui sono organizzati gli spazi, i tempi, i saperi. L'ottica della personalizzazione mette in crisi una organizzazione curriculare rigida e statica mentre fa emergere l'ottica dell'essenzialità: non sono importanti tutti i contenuti, ma i contenuti sono funzionali a stimolare le dimensioni fondamentali della persona.

Il principio della flessibilità organizzativa è, a questo riguardo, fondamentale.

La forma della organizzazione scolastica | Come è organizzata la scuola? Quali sono le sue regole di funzionamento? Qual è il suo grado di apertura? In una scuola personalizzata le parole chiave sono tre dal punto di vista dell'organizzazione:

partecipazione, perché se la persona si fa nelle relazioni, deve respirare un clima di relazione dentro l'organizzazione scolastica;

coinvolgimento delle famiglie, perché l'attenzione alla persona passa anche attraverso una alleanza educativa, capace di resistere alla tecnica e capace di distinguere le funzioni;

rete con il territorio, cioè con le risorse educative di cui il territorio dispone.

La forma delle pratiche specifiche | La personalizzazione richiede una attenzione alle pratiche concrete. Che cosa faccio fare? Non esiste una tecnica unica che arrivi a fare la personalizzazione, ma la personalizzazione passa attraverso una pluralità di attenzione e di pratiche specifiche: ascolto, gioco, gruppo, laboratorio, ricerca, studio.

La prospettiva della personalizzazione non assume una sola pratica, ma si rende conto che la diversità delle persone richiede l'importanza del pluralismo metodologico e soprattutto si rende conto che non basta far fare, ma decisivo è come si cura il processo di quel far fare perché c'è differenza tra ricezione ed appropriazione. Questo richiama l'importanza che le pratiche conducano ad un'elaborazione personale attraverso un coinvolgimento. C'è personalizzazione dove c'è coinvolgimento del soggetto non semplicemente ricezione:

“l'organizzazione della scuola dovrà articolarsi attorno ai bisogni, agli interessi e alle attitudini di ogni allievo” (D. Miliband, *Personalizzare l'insegnamento*, Il Mulino, 2008).



Gli insegnanti e la personalizzazione

La personalizzazione spiazza gli insegnanti, nel senso che mette profondamente in discussione la loro funzione tradizionale.

1) La personalizzazione presuppone aspettative nuove e diverse: tutti gli alunni possono riuscire

La personalizzazione si basa sul principio che tutti sono in grado di imparare. Questo non significa che tutti raggiungeranno lo stesso livello, ma che tutti potranno/dovranno acquisire sufficienti livelli di apprendimento.

Se si è convinti di questo principio, la questione delle aspettative cambia e diventa fondamentale, poiché gli insegnanti dovranno alimentare attese di riuscita nei confronti di ciascun alunno.

La ricerca pedagogica ha dimostrato che avere aspettative positive verso gli studenti è condizione necessaria e indispensabile per avere buoni risultati.

2) La personalizzazione presuppone un nuovo rapporto pedagogico con gli allievi

a) Dalla classe entità singola uniforme alla classe gruppo di diversi.

Non è più possibile un approccio unico per tutta la classe e se sicuramente non scomparirà un discorso comune, questo non sarà più il solo.

b) Dagli alunni davanti all'insegnante, all'alunno insieme all'insegnante.

Si passerà dalla lezione ex cathedra, all'alunno che lavora e studia insieme all'insegnante.

c) Il gruppo come fonte di risorse.

Un altro aspetto nella relazione con gli allievi è che il gruppo non è più concepito come un insieme di soggetti a cui "dare" impegno e risorse, ma diventa esso stesso fonte di risorse. Significa fare leva sull'apprendimento fra pari, concepire che ci possano essere alunni che in un dato momento insegnano ad altri alunni o imparano con gli altri.

3) Sguardo personalizzato sulla valutazione

Significa valutare i progressi degli alunni da due punti di vista:

a) individualmente, considerando da dove ciascuno è partito e dove ciascuno è arrivato;

b) socialmente, considerando i progressi del singolo rispetto al gruppo.

Attualmente la tendenza è quella di concentrarsi solo sul secondo elemento, trascurando il primo, ma questo metodo valutativo non può essere assunto in un'educazione personalizzata.

4) Nuove relazioni con gli altri insegnanti e gli altri agenti educativi

La personalizzazione richiede anche che si stabiliscano nuovi rapporti con gli altri insegnanti e gli altri agenti educativi .

5) Cambiamenti indotti da una nuova edilizia scolastica adeguata alla personalizzazione

Finora l'edilizia scolastica è stata standardizzata, aule e corridoi, nessuno spazio dove l'alunno possa svolgere un lavoro individuale, separatamente dal resto della classe, o in piccoli gruppi.

Spesso non c'è nelle scuole attuali la possibilità di lavorare autonomamente senza disturbarsi reciprocamente.

Per esprimere con una metafora il ruolo dell'insegnante all'interno di un'educazione personalizzata, potremmo dire che è quello di un direttore d'orchestra.

In primo luogo, dobbiamo chiederci se vogliamo un'orchestra con molti strumenti oppure se vogliamo delle sotto orchestre - il gruppo dei tromboni, quello delle trombe, quello dei sassofoni, quello dei violini - con un direttore d'orchestra per ciascun sottogruppo omogeneo di musicisti. Ovviamente un vero direttore d'orchestra dirige tutti i gruppi insieme.

In secondo luogo dobbiamo chiederci se vogliamo che suonino solo una partitura o tante partiture diverse, perché ci possono essere partiture musicali per i violinisti che non sono adatte per i trombettisti. Una vera orchestra dispone di diverse partiture.

Infine dobbiamo chiederci se vogliamo che risaltino solo i solisti o i gruppi, cioè se ad esempio va valorizzato solamente un trombettista molto bravo oppure deve risaltare tutto il gruppo dei sassofonisti? In una vera orchestra il direttore sa valorizzare entrambi.

Per poter avere una orchestra che funzioni ciascun musicista deve esercitarsi individualmente con il suo strumento, nessuno può farlo al suo posto; poi deve imparare a suonare con altri che hanno il suo stesso strumento, poi dovrà imparare a suonare anche con musicisti che suonano strumenti diversi dal suo, infine dovrà suonare nell'orchestra.

Un bravo insegnante dovrebbe accompagnare ciascun allievo lungo questo percorso.





Elaborazione carismatica:
secondo Maddalena di Canossa

Pedagogia e didattica

Regg. 31-34



60

Favorire l'autocomprendersi dei destinatari | Insegnare ed educare mossi dalla carità vuol dire per MdC puntare a favorire un apprendimento che faccia accadere al suo interno l'autocomprendersi dei destinatari.

Non è automatico che, mentre uno impara qualche cosa, apprenda anche qualcosa circa se stesso. MdC ha intuito che questa era una chiave decisiva: insegnare in modo tale che, mentre uno apprende, apprenda progressivamente se stesso.

Questo avviene sollecitando la capacità di essere responsabili del proprio apprendere, facendo in modo che uno pian piano si apra al gusto del suo imparare finché diventa responsabile del proprio apprendimento.

Per Maddalena insegnare-educare vuol certo dire far conseguire quei livelli di alfabetizzazione e di cultura senza i quali la persona rimane ignorante, priva degli strumenti personali imprescindibili per un efficace inserimento sociale, però intuisce anche che l'apprendimento deve mirare a favorire il comprendersi, ossia l'educazione deve consentire che ciascuno conosca se stesso, arrivi ad acquisire una propria identità personale, riconoscendo quelle capacità che permettono la sua realizzazione, ovvero la possibilità di portare il proprio contributo. Per questo occorre fare in modo che i soggetti pian piano si aprano al gusto del proprio imparare, così da diventare protagonisti della propria formazione.

Per questo l'educazione, come pratica di cura volta ad orientare la persona nella direzione del pieno fiorire delle sue facoltà e delle sue potenzialità, si concretizza in una costante personalizzazione che si manifesta nei termini di un avvaloramento delle caratteristiche personali, contro ogni massificazione, annullamento o fusione delle individualità.

Una sollecitazione in questa medesima direzione ci viene dal documento CEI "Educare alla vita buona del Vangelo" che al n. 46 recita: "La forte domanda di conoscenze e di capacità professionali e i rapidi cambiamenti economici e

produttivi inducono spesso a promuovere un sistema efficiente più nel dare istruzioni sul “come fare” che sul senso delle scelte di vita e sul “chi essere”.

Condizione: | “L’educazione del cuore può domandare in chi insegna atteggiamenti diversi, a seconda dei destinatari” (Reg. XXXI delle Scuole)

Perché uno diventi responsabile del suo imparare può darsi che qualche volta occorra una grande attenzione alla sua soggettività (*dolcezza*), essere attenti a ciò che può portare un alunno a rimanere compresso, a non esprimersi e quindi a non poter diventare responsabile del suo apprendere.

In altri casi occorre più *forza*: aiutare gli alunni a superare il proprio sentire per prendere atto di come stanno le cose, aiutarli a passare all’oggettività. Far intuire che non basta il proprio mondo soggettivo, ma bisogna prendere atto di ciò che sta di fronte a noi per quello che è, affrontandolo nella sua oggettività.

Infine per alcuni (o in alcuni momenti) occorre più *ragione*, occorre cioè fornire i motivi per i quali le cose stanno effettivamente così, oppure i motivi per cui è necessario passare da uno sguardo soggettivo a considerazioni più oggettive.

È un processo molto delicato: si tratta di condurre i minori a cui ci rivolgiamo (bambini, fanciulli, ragazzi, adolescenti) a comprendere sé dentro il proprio imparare così da diventare progressivamente responsabili, protagonisti del proprio apprendere evitando di rifugiarsi nel proprio sentire o di finire a ripetere una oggettività che non coinvolge. Occorre aiutare le persone ad avere cura della propria libertà al duplice livello del decidersi e del’assodare la bontà delle ragioni del proprio decidersi.

La libertà cresce quanto più noi abbiamo campo decisionale. Ci è pertanto estranea una scuola in cui tutto viene deciso dall’alto ed imposto per via autoritaria o seduttiva.

In questa prospettiva è molto importante il dialogo, una competenza a cui si deve essere abilitati, non solo gli educatori ma anche i soggetti a cui si rivolgono. Maddalena afferma che è necessario aiutare i minori a dialogare correttamente, favorendo tutte quelle occasioni che consentono tale esercizio. Alcune sottolineature permettono di intuire che per lei il dialogo non può essere reazione istintiva, arrogante e prevaricatrice, ma un atto di volontà che nasce dal silenzio e dalla capacità di ascoltare la propria interiorità. L’espressione: «Non permettano alle ragazze il ribattere [...]; ma se hanno delle ragioni vere da esporre alle maestre, non sul momento che sono corrette, ma dopo permettano loro di dirle» (Reg. XXXI delle Scuole) sottolinea la cura che si deve avere della parola, affinché sia sempre meno mezzo contundente e sempre più aiuto a coltivare con umiltà la sincerità nei confronti di se stessi e del prossimo.

In un passo della regola XXXI così Maddalena si esprime: «Quando le ragazze



62

confidano loro qualsiasi cosa non le sgridino mai, né le rimproverino perciò in altro momento. Così pure se accadesse il caso che qualche ragazza domandasse loro opinione o consiglio, lo facciano con tutta carità, cercando il loro maggior vantaggio». Se quel che sta a cuore è la formazione dei soggetti, la loro umanizzazione, allora il dialogo si fonda su un profondo rispetto della dignità e libertà altrui ed offre un rassicurante messaggio di accettazione cordiale e responsabile.

«Cerchino di avvezzarle ad un pensare giusto, ragionevole, approfittando perciò dei discorsi famigliari e delle cose che loro succedono, cercando di più che per invidia, o per altro motivo non perdano mai la buona armonia tra loro». Si nota come per Maddalena l'apprendimento si realizza quando le persone arrivano ad un'iniziale rielaborazione della propria esistenza. L'apprendimento in questa prospettiva non può sovrapporsi a ciò che uno vive, ma deve integrarsi in modo armonico e coerente al vissuto della persona, per poi procedere ad una sua seppur iniziale, rielaborazione. L'insegnamento finalizzato all'educazione non può ignorare quello che una persona ha vissuto, ma deve abilitarla a rielaborarlo per poter intuire la ricchezza ed i limiti della propria esistenza (E. Pilastro, *Indispensabile diviene per noi facendolo di farlo bene*, tesi di laurea, 2003).

Dispositivi organizzativi: | Appare interessante sottolineare come la cura e la promozione dei minori nelle sue scuole renda Maddalena attenta anche alle strutture comunicative; inducendola a soffermarsi su dettagli che sembrano talvolta eccessivi: il numero degli alunni, gli orari, la formazione delle classi, lo «scoprire se portano in dosso libretti, carte, e cose simili, anche sante, ma superstiziose». Tutto ciò lascia percepire come non siano sufficienti né le convinzioni né le competenze né le responsabilità se non si creano strutture che consentono di creare un clima ed un tono educativi (E. Pilastro).



Una prima precisazione riguarda la suddivisione delle alunne in classi. Essa tiene presente che per svolgere un'attività educativa individualizzata è necessario limitare il numero dei ragazzi, allo scopo anche di favorire più facilmente la loro educazione spirituale e morale: «Nondimeno mostrando l'esperienza che le maggiori d'età sono spesso di danno alle piccole, così per quanto si può vedere, ecco il sistema della divisione delle classi».

Per poter curare con serietà la loro educazione si raccomanda poi di fare una proporzione equa tra il numero delle educatrici e dei ragazzi: «Il numero delle ragazze che si riceveranno sarà a proporzione del numero delle sorelle medesime ed a norma anche della capacità della Casa»; «per quanto riguarda sin'ora l'esperienza insegna si trova che per due Maestre il numero di trenta ragazze è sufficiente, ma anche eccedente». Maddalena infatti sostiene che in una classe numerosa l'intervento dell'educatrice rischia di perdere di efficacia e di validità, così pure risulta difficile instaurare una relazione personalizzata.

Un'importanza particolare viene poi data all'orario scolastico. Secondo il progetto della Canossa, la scuola è a tempo pieno ed è aperta anche nei giorni di festa. L'obiettivo è quello di offrire tempi, luoghi e attività finalizzati a dare non solo nozioni, ma soprattutto opportunità di crescita, ossia, per esprimersi, tessere relazioni e in esse imparare, per confrontare esperienze ed emozioni come in un laboratorio stabile, protetto e guidato dal sapere delle educatrici cui sono affidate le fanciulle povere. L'orario, prescritto per le varie attività, poteva essere soggetto a modificazioni per ovviare alle esigenze delle diverse città. «Questa Regola servirà di dichiarazione all'orario medesimo, il quale pure è da avvertire non essere adattabile per ogni Paese, ed il Regolamento del medesimo dipenderà dalla carità, prudenza ed esperienza della Superiora e Sue Compagne».

Per quanto riguarda i giorni festivi, la scuola accoglieva anche quelle ragazze che normalmente non la frequentavano, secondo un orario adeguato anche alle esigenze del paese e delle parrocchie. Interessante è notare come l'intera giornata avesse un ritmo domenicale e quindi attento a favorire maggiormente la comunicazione della fede, ma anche rispettoso dei ritmi del riposo.

Da rilevare poi che le ragazze, pur essendo seguite quotidianamente per l'intera giornata, interrompevano il ritmo scolastico con un intervallo di due ore (quattro ore la domenica), stabilito dopo il pranzo. «Questo elemento è importante sia dal punto di vista psicologico sia educativo. L'interruzione degli impegni scolastici e il ritorno in famiglia, oltre che contribuire ad un sano equilibrio psichico, grazie al cambio di ambiente e di occupazioni, favorivano pure una continuità tra la scuola e la famiglia delle alunne». (M. Campisi, *Tra Carità e Sapienza educativa*, Bologna 1993, p. 46)

