

*“Benché alla conclusione di queste regole sia presentato un orario,  
bisogna ricordare che esso non è adatto ad ogni contesto,  
per cui il Regolamento dipenderà dalla carità,  
prudenza, esperienza di chi opera nella scuola”*

*Maddalena di Canossa  
(Regola delle Scuole, VII)*

# Presentazione



Profilo dell' Educatore  
nelle opere canossiane

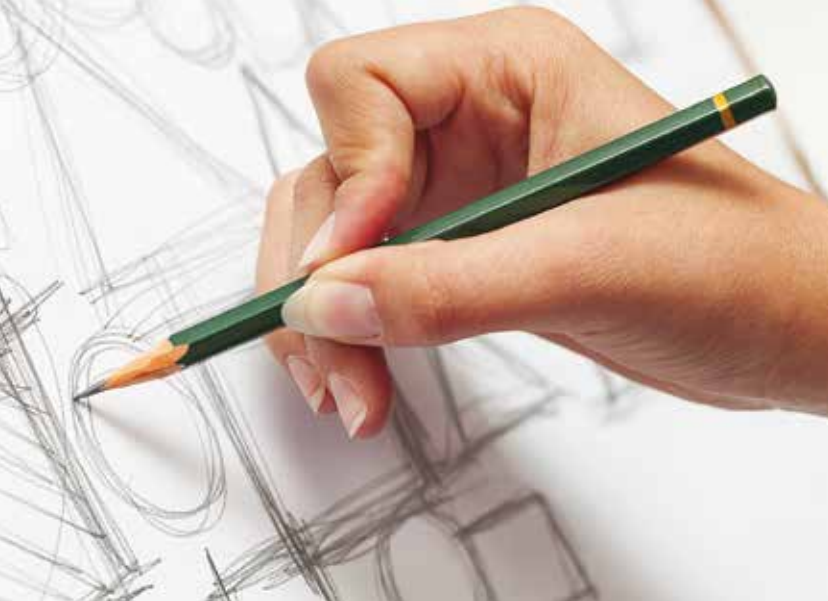


I destinatari  
della missione educativa canossiana  
lessico e processi

Questo terzo quaderno sui temi dell'educazione canossiana chiude un ciclo formativo che ci ha concesso di rivisitare – alla luce del carisma e del tempo presente – le nostre pratiche educative e formative.

Dopo il quaderno sulla figura dell'EDUCATORE abbiamo portato l'attenzione sui DESTINATARI ed ora ricostruiamo il VOLTO DELLA SCUOLA

In qualche modo, quindi, questo terzo contributo ha un carattere maggiormente “sistemico” - mettendo in relazioni tutte le variabili già prese in considerazione, ed anche “prospettico” - indicando complessivamente il modo di essere e di porsi nella realtà. È anche un testo “fondamentale” in quanto offre alcuni elementi fondativi di una scuola secondo il carisma di Maddalena di Canossa.



Esso rappresenta pertanto una CARTA DI IDENTITÀ che potrebbe fare da riferimento per l'integrazione-revisione-stesura dei PEI nelle singole scuole, ma soprattutto per la scelta e progettazione di attività coerenti, orientando la ricerca e l'innovazione. Se possibile ancora più dei lavori precedenti, l'attuale si presenta come un contributo aperto ad approfondimenti e concretizzazioni ulteriori. Ve lo offriamo come strumento formativo tramite il quale, a partire da idee forti maturate insieme, è possibile ulteriormente contestualizzare e ricercare per avviare pratiche coerenti ed innovazioni efficaci in vista della SCUOLA CHE CI PIACE. Così facendo, da Trento a Catania, dall'infanzia alla formazione professionale degli adulti, passando dalle varie età, pensiamo di offrire insieme il volto di una scuola canossiana, quella certa aria di famiglia che qualifica e specifica il nostro modo di contribuire alla costruzione di un mondo migliore. Parteciperemo così, nella tipicità del nostro servizio educativo, alla missione della Chiesa, affrontando le sfide culturali e ponendoci, non contro questo tempo, ma in esso, al servizio della crescita dell'umano.

Le idee che vengono qui illustrate provengono dal triennio di formazione<sup>1</sup>:  
**IL VOLTO DELLA SCUOLA** - L'offerta educativa, le alleanze,  
 le pratiche identificanti, svoltosi a Venezia fra il 2011 ed il 2013.  
 Il triennio aveva la seguente scansione:

<p>Venezia - Luglio 2011  <b>CHI E CON CHI?</b></p> 	<p>L'IDENTITÀ,        una questione di relazioni        La scuola come soggetto        in relazione:        con la chiesa, con il        territorio (comunità civile),        con la famiglie,        con le altre agenzie        educative,        con il mondo dei media...</p>	<p>L'emergenza educativa        La rete educativa        Le relazioni necessarie</p>
<p>Venezia - Luglio 2012  <b>CHI COSA?</b></p> 	<p>IL SISTEMA CULTURALE:        La scuola ha un rapporto        privilegiato con la cultura,        intesa non solo        come nozioni,        ma come insieme        di valori,        di racconti, di pratiche        che costituiscono una        società (una comunità        nazionale        e transnazionale)</p>	<p>La cultura in un tempo        di cambiamento:        fra ereditare ed inventare        Gli aspetti irrinunciabili</p>
<p>Venezia - Luglio 2013  <b>TRAMITE COSA?</b></p> 	<p>LE PRATICHE        Le pratiche innovative        Scelte pastorali        Scelte didattiche        Scelte organizzative        La scuola come ci piace        (secondo il carisma di        Maddalena)</p>	<p>Il PEI,        Il Pof,        la carta dei servizi</p>

<sup>1</sup> I cui atti si trovano sul sito [www.enac.org](http://www.enac.org)

A partire dal secondo anno del triennio formativo, abbiamo identificato delle “dimensioni” caratterizzanti della scuola canossiana su cui si è proceduto, con gruppi specifici, ad attivare discussioni, ricerche, approfondimenti, nell’intervallo tra un appuntamento e l’altro di Venezia.

Queste le dimensioni individuate: formazione al senso religioso (spiritualità), formazione al femminile, educazione del cuore (dell’affettività e della volontà), inclusione ed intercultura, alleanza con la famiglia.

Non tutti gli ambiti ritenuti specifici per una scuola canossiana sono giunti – tramite il percorso triennale – ad un medesimo livello di evoluzione e di definizione.

Abbiamo ritenuto, tuttavia, di presentare il punto dei lavori svolti, per consentire un primo inquadramento ed una piattaforma comune per l’approfondimento e l’ulteriore definizione.

Soprattutto risulterà carente la descrizione dei destinatari/interlocutori in relazione alla dimensione educativa presa in considerazione.

Completare tale parte avrebbe comportato andare molto oltre quello che è stato condiviso e scambiato nel corso dei Laboratori di Venezia ed intraprendere una ricerca in proprio, dilazionando di molto la pubblicazione di questa sintesi.

Confidiamo nella capacità delle nostre scuole di offrire contributi competenti e sempre aggiornati a completamento di quanto qui suggerito.

Abbiamo deciso di articolare questo opuscolo in questo modo:

- **una premessa** – che raccoglie per sommi capi i contributi teorici consegnatici nei Seminari
- **5 dimensioni identificanti** – a partire dalle quali approfondire la ricerca
- **una conclusione** come invito alle scuole di ogni ordine e grado a contribuire nell’approfondimento e nella sperimentazione di pratiche – coerenti con le prospettive maturate

Le pratiche identificanti sono presentate seguendo il medesimo schema:

Di cosa si tratta in generale

Come il tratto si sviluppa dall’infanzia all’età giovanile e tramite quali pratiche intendiamo favorirlo

Che cosa è ancora problematico, quali domande sono subentrate

Repertorio bibliografico e filmografico essenziale



# Indice



## 1

### Funzioni della scuola nel cambiamento socio-culturale

1.1 Crisi generale del sistema della trasmissione	08
1.2 Cambiamenti di contesto: fattori che impattano sulla scuola	10
1.3 Collocarsi nel presente per immaginare il futuro	19
1.4 Quello che solo la scuola può fare	23

## 2

### Pratiche identificanti

#### 2.1 Educazione religiosa

Che cosa	32
Come: diacronia	36
Da scoprire ancora/Cosa ci manca?	38
Bibliografia/filmografia	39

#### 2.2 Il femminile (e il maschile)

Che cosa	40
Come: diacronia	44
Da scoprire ancora/Cosa ci manca?	46
Bibliografia/filmografia	47

#### 2.3 Educazione del cuore

Che cosa	48
Come: diacronia	56
Da scoprire ancora/Cosa ci manca?	58
Bibliografia/filmografia	59

#### 2.4 Inclusione/intercultura

Che cosa	60
Come: diacronia	68
Da scoprire ancora/Cosa ci manca?	70
Bibliografia/filmografia	71

#### 2.5 Alleanza con la famiglia

Che cosa	72
Come: diacronia	78
Da scoprire ancora/Cosa ci manca?	80
Bibliografia/filmografia	81

## 3

### Conclusione

Che fare?	83
-----------	----





Il dispositivo “scuola” è messo fortemente in crisi dai cambiamenti sopravvenuti nella tarda modernità

## Crisi generale del sistema

---

LUISA RIBOLZI  
VICE PRESIDENTE ANVUR  
DOCENTE DI SOCIOLOGIA

DARIO NICOLI  
DOCENTE DI SOCIOLOGIA  
UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

---

8


Non ci attardiamo nella descrizione della crisi che attraversa il sistema scuola a seguito della crisi della cultura e quindi del sistema sociale. Se fino ad una trentina di anni fa il sistema dei significati era condiviso e l'idea di bene comune era dominante rispetto alla realizzazione degli obiettivi individualistici, oggi il riferimento unitario non c'è più e la società della tarda modernità è caratterizzata da molti universi ciascuno dei quali dotato di un centro oppure privo di qualsiasi centro.

È vero che la collaborazione fra soggetti diversi è la condizione per il buon funzionamento della società - “la città non nasce dagli uguali, l'alleanza e la città si costituiscono fra i diversi”, (Aristotele, *La politica*) -, tuttavia un eccesso di diversità può generare frammentazione e comunque richiede interventi evoluti di gestione della complessità.

Se in una società basata su valori comuni c'è un certo modello educativo, una società fortemente pluralistica si trova in difficoltà.

La scuola continua a funzionare ugualmente, come può. Gli insegnanti di ieri preparano nella scuola di oggi i ragazzi di domani.





# Funzioni della scuola nel cambiamento socio-culturale

Possiamo assistere al disfacimento del quadro comune, sperando che passi la fase culturali in cui siamo collocati, oppure agire la nostra responsabilità, investendo nella formazione delle nuove generazione in questo mutato (e sfavorevole?) È provato che una comunità che aderisce ad un sistema di valori condiviso non solo riesce meglio dal punto di vista degli apprendimenti, ma crea un clima educativo incomparabile. Una scuola che ha un chiaro progetto educativo non produce solo per se stessa, ma crea capitale sociale per la comunità.

## La necessità della rete

La scuola è una comunità di apprendimento; in essa si cerca di coordinare al meglio le risorse in modo tale che sia possibile l'evento educativo, cioè che lo sforzo messo in atto si apra all'imprevisto.

L'organizzazione è una leva educativa, non è solo un insieme di questioni burocratiche. Anche l'organizzazione è educazione implicita perché può favorire o affossare i valori del progetto educativo.

Ci sono tre motivi per aprirci alla rete:

- 1) superare la frammentazione del sistema, scongiurando la rottura di continuità perché in questa i giovani si perdono;
- 2) evitare l'autoreferenzialità, che significa costruire l'offerta formativa in base alle risorse senza considerare la domanda.
- 3) Superare lo scolasticismo, cioè evitare l'inerzia dell'istruzione, rendendo possibile un'esperienza culturale che immetta i giovani nel cuore della civiltà. Allearsi è diventata una parola d'ordine, dalla quale per la verità bisogna guardarsi. Non tutto quello che il contesto propone è adatto, non tutte le reti in cui veniamo invitati possono andare bene, bisogna saper tagliare perché gli

stimoli sono esagerati. La scuola deve saper selezionare le richieste dall'esterno coerentemente al proprio progetto educativo.

Il primo criterio dell'autonomia non è nella corrispondenza alla richiesta dell'amministrazione, ma è la coerenza al proprio progetto educativo; il criterio base di tutta l'iniziativa della scuola è il progetto educativo che deve essere definito autonomamente e poi condiviso. La scuola non è un supermercato; ovvero non dobbiamo prima vedere i bisogni e poi cercar di dare la risposta. Il gioco della vita è il fidarsi, così avviene nella scelta della scuola: il gioco delle attese cambia nell'educazione perché i veri obiettivi emergono durante il percorso, non si conoscono fin dall'inizio. Non si può pensare che l'offerta formativa rifletta la domanda, ma deve riflettere il progetto educativo.

La scuola domanda fiducia, affidamento, affezione, uno sforzo teso a far sì che la novità possa apparire. Saranno poi i percorsi, all'interno del progetto educativo, a riflettere la domanda. Certo, la fiducia si fonda anche su elementi valutabili e ogni scuola deve trovare un modo di poter rendicontare ciò che fa in modo educativo: alcuni elementi minimi, essenziali di tipo quantitativo e qualitativo, evitando il meccanicismo e l'eccesso di produzione di dati. Bisogna semplificare i sistemi e puntare su una qualità essenziale che sia anche comunicabile e riproducibile.

Tutto ciò che riguarda il rapporto con il contesto apre buone possibilità, ma non è il mondo che deve essere importato nella scuola, bensì la scuola che con umiltà deve insegnare al mondo. La scuola deve gestire un rapporto profetico con il mondo, riscaldare il cuore, dare l'esempio, in un fecondo rapporto con le famiglie ed il territorio.

## Cambiamenti del contesto

---

PIER PAOLO TRIANI  
DOCENTE DI PEDAGOGIA  
UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

### Funzioni assegnate alla scuola

Se è vero che la scuola, in prima approssimazione, sembra consistere in una serie di attività finalizzate a proporre qualcosa e poi verificarla, tuttavia la proposta dei contenuti è sempre 'mezzo', mai il fine. La scuola è educativa nella

misura in cui riconosce che l'insegnamento è mezzo imprescindibile, ma mezzo; lo scopo della scuola non è l'insegnamento, ma che la persona apprenda qualcosa, senza confondere il mezzo con lo scopo. Lo scopo di ogni grado di scuola non è l'insegnamento ma la crescita della persona.

La griglia di seguito presentata serve in qualche modo a raccogliere e ad attribuire a vari soggetti una serie di compiti che via via sono stati assegnati (implicitamente o esplicitamente) alla scuola di questi ultimi vent'anni.

<b>Ricognizione delle diverse interpretazioni del compito educativo della scuola</b>	Compito che si ritiene proprio del ruolo educativo della scuola	Compito che in quanto proprio della scuola si ritiene <i>debba</i> essere assunto <i>direttamente dall'insegnante</i>	Compito che seppur proprio della scuola si ritiene <i>debba</i> essere assunto <i>in collaborazione con una figura specialistica</i>	Compito che seppur proprio della scuola si ritiene <i>debba</i> essere assunto <i>in primo luogo da una figura specialistica</i>
Proporre contenuti formativi e verificarne l'apprendimento				
Motivare l'apprendimento				
Insegnare l'apprendimento				
Sostenere l'alunno nelle difficoltà di rendimento scolastico				
Personalizzare l'attività didattica				
Orientare il percorso formativo				
Promuovere un buon clima di classe				
Ascoltare le difficoltà emotive degli alunni				
Sostenere l'alunno nelle difficoltà cognitive, comportamentali ed emotive				
Altro...				

Alcuni di questi compiti entrano direttamente in gioco nell'azione esplicita dell'insegnante, ma si capisce bene che per assolvere molti di questi compiti, oltre a ciò che fa l'insegnante e oltre alla didattica agita, un altro elemento fondamentale è ciò che faccio fare all'allievo e, più globalmente, l'organizzazione del curricolo. È l'impianto generale della scuola che entra in questione.

L'identità di una scuola si esprime attraverso una pluralità di fattori che entrano in gioco: la consapevolezza pedagogica delle persone, lo stile personale, l'organizzazione che riescono a costruire.

Certo, non esiste solo la scuola e a volte la scuola sembra troppo poco, soprattutto sembra difficile svolgere i compiti educativi di cui sopra se il territorio non è coerente. È chiaro che nel contesto frammentato che viviamo il compito della scuola è più complesso perché c'è meno alleanza educativa.

In modo particolare nell'ultimo decennio, ma indizi di cambiamento datano già prima, si è assistito ad un profondo processo di trasformazione che ha investito le **funzioni assegnate alla scuola** da parte della società e, conseguentemente, le richieste nei suoi confronti. "Nessuno" – come è stato osservato nel *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*, curato dalla Fondazione Giovanni Agnelli – "è in grado oggi di prevedere con certezza come evolveranno i sistemi scolastici".

Questo vale evidentemente soprattutto per la parte istituzionale, ma noi sappiamo che ha una incidenza anche sui differenti modi di declinare la funzione educativa della scuola oggi e nel prossimo futuro. Di fronte all'ampiezza delle richieste sociali nei suoi confronti, il mondo della scuola si trova a vivere una situazione di palese difficoltà. In essa, inoltre, convivono e a volte si scontrano diverse posizioni e la scuola deve fare i conti con una pluralità di modi di intendere la sua specificità educativa.

## Fattori del cambiamento culturale che impattano sulla scuola

La funzione educativa - che si esplica in una molteplicità di compiti - è assunta dalla scuola attraverso scelte concrete e varie a seconda dei singoli ordini di scuole e delle singole scuole.

Possiamo, tuttavia, definire meglio il tempo in cui si colloca questa declinazione educativa, un tempo caratterizzato da almeno quattro categorie:

- 1) pluralità
- 2) soggettività
- 3) immagine
- 4) professionalità

Queste quattro categorie sono dei dati di fatto delle condizioni date: oggi siamo



tenuti, che lo vogliamo o no, a educare nel tempo della pluralità, della soggettività, dell'immagine, nel tempo della professionalizzazione dell'educazione.

**Pluralità** | La pluralità sta interpellando il mondo dell'educazione, in primis la scuola, in molti modi.

Oggi chi opera nel campo educativo ha a che fare con una pluralità di culture di riferimento. Facciamo due esempi: l'aumento della presenza di alunni senza cittadinanza italiana; la differenziazioni delle forme dei nuclei familiari, dei loro stili e ritmi di vita, dei loro principi e valori.

Fare i conti con la pluralità in campo educativo significa confrontarsi non solo con modi diversi di vivere e concepire la vita, ma con modi diversi di intendere l'educazione e i suoi scopi. Chi opera nell'educazione si incontra sempre più spesso con più culture educative, perché **diversi sono i valori di riferimento**. Sebbene si possa riconoscere che alcuni valori legati alla società globalizzata siano diffusi, se parliamo tra di noi ci accorgiamo che i valori che mettiamo al primo posto possono non coincidere. La pluralità dei valori è una questione seria dell'educazione perché ci pone di fronte ad alcune questioni cruciali: ci sono, nonostante tutto, alcuni valori comuni su cui basare un impegno educativo condiviso, che permetta di vivere insieme e mantenere la coesione sociale? E soprattutto: se i valori comuni di riferimento sono deboli, quale può essere l'elemento di sintesi attorno a cui costruire l'impegno educativo di tutti noi in quanto società umana? Altro dato di pluralità è quello delle **figure che intenzionalmente ricoprono una funzione educativa**. Da sempre la persona cresce grazie all'impegno di diverse figure; ciò che oggi appare nuovo è il fatto che a tutti coloro che operano con i ragazzi si chiede di assumere una responsabilità educativa in modo più esplicito e consapevole rispetto al passato. Si pensi, ad esempio, all'allenatore sportivo.

Vi è poi una **pluralità di richieste sociali nei confronti dell'impegno educativo**. Dobbiamo, a questo proposito, registrare il progressivo ampliamento e differenziazione delle richieste della 'società' nei confronti dell'educazione e del sistema scolastico in particolare.

Occorre inoltre richiamare la **pluralizzazione delle fonti dei saperi**. È un dato molto importante che sta mettendo in crisi la concezione 'classica' relativa alla funzione della scuola e ai contenuti del curriculum.

Infine è da evidenziare la crescita e la **differenziazione dei contesti formativi** per i ragazzi, mediati da adulti. Si è frammentata, ad esempio, la presenza materna, che invece in passato rappresentava, per la quotidianità della maggior parte dei ragazzi, un elemento di forte continuità. Alla frammentazione della presenza materna, si è sostituita una differenziazione di servizi per i bambini e gli adolescenti, con la conseguente esigenza di raccordo.

<b>opportunità</b>	c'è un aumento di dati e risorse per i bambini. C'è un ampliamento delle esperienze per i ragazzi, delle culture diverse, di viaggi.... C'è un arricchimento reciproco nel riconoscere l'altro.
<b>nodi</b>	uno dei nodi è la rottura del patto educativo implicito, la pluralità dei modelli di vita, o dei valori di riferimento che fa sì che si costruiscano valori condivisi. Un altro nodo dentro la pluralità è la frammentazione dei contenuti perché la pluralità aumenta il bisogno educativo, tutti i bisogni educativi devono passare nella scuola e dunque ci troviamo di fronte alla frammentazione. Da qui l'enfasi sul metodo, visto che non possiamo dare tutti i contenuti.
<b>atteggiamenti problematici</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) l'illusione educativa, cioè la credenza che l'educazione possa essere la soluzione di tutto. Bisogna aumentare l'azione educativa, ma con la consapevolezza che l'educazione non è onnipotente e accanto alla scuola occorre attivare le risorse del territorio</li> <li>2) il controllo, siccome la situazione sta diventando troppo complessa la scuola deve mettere paletti per controllare.</li> <li>3) il semplicismo, che secondo me oggi è il vero problema della scuola dal punto di vista organizzativo: l'aumento delle funzioni attribuite alla scuola, senza un adeguamento della struttura organizzativa, sta portando la scuola ad una semplificazione della cultura didattica.</li> </ol>

Oggi è indubitabile che la scuola – insegnanti, educatori e genitori – si trova vivere in un contesto segnato dalla pluralità delle culture, ma anche dei saperi, che pone la questione dell'essenzializzazione dei curricoli formativi. Si è sensibili a conciliare la formazione generale con la pluralità delle culture e delle modalità di apprendimento (tema dei disturbi di apprendimento, delle intelligenze multiple). Il termine pluralità ci richiama a porre una **particolare attenzione ai dispositivi di collaborazione e di sintesi nella scuola**. Penso al tema del patto educativo tra scuola e famiglia, ma anche interno alla scuola. Occorre promuovere nel ragazzo dispositivi di sintesi. Chi fa sintesi? Come fare sintesi?

**Punti assodati:** l'esperienza scolastica come esperienza di dialogo fra le differenze e esperienza di fraternità; la scuola non è mai esperienza relativistica.

**Possibilità:** farsi attori di patti educativi, resistendo alla conflittualità per promuovere corresponsabilità educativa con i genitori e sui territori. Farsi attori di sostegno educativo ai genitori e formazione con i genitori. Trovare sempre più esperienze di formazione comune fra insegnanti, dirigenti e genitori, per poter condividere linguaggi e problemi.

Attrezzare e attrezzarci all'identità dialogante, una scuola dove l'adulto è testimone di una identità dialogante.

Aiutare i ragazzi a fare sintesi come competenza fondamentale rispetto a questo tempo.

**Soggettività** | La realizzazione di sé, il benessere, è ormai considerato il fine della vita. “Nel mondo occidentale sembra che le persone desiderino innanzi tutto condurre una vita propria. Al giorno d’oggi chi chiede agli occidentali che cos’è che li spinge ad agire, a che cosa aspirino, per che cosa combattano, o da che cosa temano maggiormente di venire privati sente senz’altro parlare di denaro, del posto di lavoro, di potere, amore, Dio e così via. Tuttavia sempre più spesso si sente parlare anche delle aspettative relative alla propria vita” (U. Beck ‘Costruire la propria vita’, Il Mulino, 2008).

Il dato della realizzazione di sé come fine del vivere è confermato dai risultati

delle ricerche sui valori dei giovani. Più del 95% dei giovani riconoscono la salute come valore. Accanto alla salute abbiamo la famiglia, l'amicizia, l'amore, la pace, la libertà. Questi sono i primi cinque valori che i giovani riconoscono come propri e che si collocano dentro l'ottica della 'socialità ristretta' e della salvaguardia del proprio benessere.

La centralità della soggettività porta con sé il tratto narcisistico della cultura contemporanea evidenziato anche dall'analisi che G. Pietropolli Charmet (2008) va facendo da diversi anni sugli adolescenti:

“Il sé è più importante del culto e della devozione nei confronti dell'altro da sé, genitore, insegnante, prete o poliziotto. [...] Gli adolescenti di oggi non contestano l'autorità, perché non le danno molta importanza. Ne capiscono le esigenze, ma le riconoscono solo un'importanza secondaria: può essere utile purché non intralci la delicatezza dei 'lavori in corso' nell'area della costruzione del sé” (pp. 3-4; 5). Un altro fenomeno strettamente legato alla categoria della soggettività riguarda il progressivo **spostamento dai dispositivi educativi esterni a quelli interni**. Mentre in passato veniva chiesto al soggetto di adeguarsi a dispositivi educativi esterni che erano i regolatori dei comportamenti personali, pensati per il suo bene secondo una determinata visione, oggi si chiede al soggetto di assumere lui stesso la responsabilità di quello che fa e di essere lui regolatore di se stesso. Oggi per educare non è sufficiente dire “adeguati alla società!”, perché la società è plurale, può chiederti molte cose contraddittorie tra di loro. La fatica che le persone in educazione oggi vivono è di acquisire una consapevolezza interna che non è semplice da conquistare perché chiede un'autocoscienza e un'autoregolamentazione che maturano in tempi lunghi.

<b>Opportunità</b>	È una opportunità, perché il principio della soggettività è alla base della personalizzazione dei percorsi di formazione. Inoltre, la scuola è palestra di autodeterminazione, nel senso che deve attrezzare per saper scegliere, in un'ottica di responsabilità personale.
<b>Nodi</b>	Il tema della soggettività ha nodi evidenti: 1) chiusura su di sé del ragazzo e della famiglia (se mio figlio è figlio di un desiderio buono non può che essere un figlio che è venuto bene e se è rovinato è per l'intervento degli altri), poiché non viviamo più in un cultura prevalentemente etica, ma narcisistica, chiusa su di sé che tende a cercare fuori i problemi. Importante dunque lavorare con i genitori per poter costruire punti di vista condivisi. 2) L'enfasi relazionale, per cui si rivendica per i ragazzi affetto, riconoscimento. Ma la proposta educativa è fatta di relazioni e contenuti, entrambi da considerare.
<b>Atteggiamenti problematici</b>	Da qui nascono nella scuola atteggiamenti problematici: a) relativismo: se il centro è la soggettività e non c'è più nessun valore da condividere, non c'è niente che valga la pena proporre. La scuola cattolica invece deve essere il luogo in cui si può coniugare la pluralità delle opinioni con la forza di una proposta consegnata alla libertà delle persone; b) l'orizzontalismo, inteso come chiusura su di sé, non c'è niente oltre te, sei autosufficiente; c) l'autoritarismo: li abbiamo coccolati troppo ora ritorniamo ad essere punitivi. L'autoritarismo e l'atteggiamento seduttivo coincidono alla fine perché fanno perdere di vista il principio dell'autorevolezza che aiuta a riconoscere che c'è un bene comune a cui si obbedisce entrambi, educatore ed educando.

Il tema della soggettività, della unicità della persona oggi ci pone tutta la sfida della scuola come strumento di aiuto per i destinatari ad uscire da se stessi per appropriarsi di se stessi. La centralità della persona non è centralità di quel che la persona sente, ma rafforzamento della capacità della persona di incontrare la realtà e quindi di assumersi responsabilità. La soggettività ci rimanda alla sfida di come permettere l'incontro tra la persona, la sua unicità e gli obiettivi formativi che perseguiamo, perché il sapere e la formazione si generano se c'è l'incontro tra educatore, educando e realtà.

**Punti assodati:** il valore della soggettività aperta, e quindi di relazioni improntate a fiducia, dialogo, dedizione, responsabilizzazione. L'importanza della personalizzazione dei percorsi, dell'umanizzazione degli ambienti, tramite anche un'attenzione agli spazi e ai tempi dove l'umanizzazione si manifesta.

**Nuove possibilità:** la scuola come luogo per aiutare a leggere la complessità dell'umano, accettando la fatica del discernimento, del riconoscimento dei limiti e dei desideri...

L'invito è ad accogliere tutti come valore a prescindere dai talenti. Compito della scuola è responsabilizzare ognuno riguardo ai suoi talenti. La centralità della soggettività nella scuola cattolica si traduce nell'apprezzamento della vita di tutti come dono, invitando ognuno ad agire con responsabilità rispetto alle proprie risorse. La scuola cattolica deve essere luogo in cui tutti vengono accolti. Questa accoglienza, come riconoscimento della soggettività, si traduce in uno stile ed in precise pratiche educative: apertura, volontariato, metodologie di gruppo, valorizzazione della soggettività dell'insegnante e del confronto.

**Immagine |** Oggi la costruzione della visione del mondo passa principalmente attraverso immagini accompagnate da parole rapide. Immagine dice la forza dell'evocazione più che la pazienza dell'analisi, dice compresenza di stimoli, dice intreccio tra aspetti emotivi e cognitivi.

Si vanno ampliando le modalità di costruzione della conoscenza attraverso i nuovi media; essi non sono più dei medium sequenziali e lineari, ma spaziali, ricchi di iconicità, segnati fortemente dalla reversibilità, dove la forza delle immagini diventa spesso preponderante rispetto alla parola. I cambiamenti portati, nei loro aspetti positivi e problematici, dai nuovi media si possono vedere nella trasformazione dello 'scrivere', del parlare quotidiano, secondo alcuni anche del pensare, delle nuove generazioni i cui membri sono ormai 'nativi digitali'. La lettura e in generale l'uso di codici alfabetici favoriscono la formazione e l'uso di una intelligenza sequenziale, mentre l'uso di codici iconici favorisce un altro tipo di intelligenza che può essere definita simultanea: "L'intelligenza simultanea è caratterizzata dalla capacità di trattare nello stesso tempo più informazioni, senza però che sia possibile stabilire tra di esse un ordine, una successione e quindi una gerarchia" (R. De Simone, 2000, p. 73).

Siamo passati da una modalità di conoscenza in cui prevaleva la linearità a una in cui prevale la simultaneità degli stimoli e dell'elaborazione.



Le immagini, come ci ricorda P. C. Rivoltella (2012) possono svolgere, dal punto di vista didattico, diverse funzioni:  
 favoriscono una considerazione olistica di un argomento (permettono quindi uno sguardo complessivo)  
 supportano la visualizzazione dei concetti  
 permettono di focalizzare l'attenzione  
 permettono di suscitare emozioni e generare domande, di aprire piste di riflessione e di ricerca.  
 La scuola, e il mondo dell'educazione in generale, si trova oggi di fronte alla sfida di valorizzare la forza dell'immagine senza perdere di vista la forza della parola e del concetto.

<b>Opportunità</b>	Aumento dei media ricchi di iconicità, aumento della forza dell'immagine (televisione), quando non c'è più immagine non c'è più notizia. Accanto all'intelligenza lineare (lettura) l'espansione della intelligenza simultanea (lo schermo). Le opportunità sono evidenti: si tratta di un incontro più ricco e diversificato con i contenuti e anche della valorizzazione degli aspetti emotivi perché l'immagine emoziona.
<b>Nodi</b>	la fatica di passare dall'immagine al significato, perché l'immagine è plurale si può leggere in diversi modi (polisemica) ed, inoltre, il tempo del significato non è quello della visione. La fatica della scuola è di passare dall'immagine al significato, così come la parola va abitata anche l'immagine va abitata. Si sperimenta qui la fatica di coniugare emozione con ragione.
<b>Atteggiamenti problematici</b>	Enfasi o rifiuto radicale. Utilizzo semplicemente "ricreativo" o decorativo dei nuovi media, senza comprenderne la portata cognitiva

Oggi il valore dell'immagine ci rende consapevoli che l'integralità della formazione non si gioca solo sui contenuti, ma sulla pluralità dei linguaggi. Riusciamo ad essere promotori di una formazione integrale non solo nel momento in cui proponiamo contenuti, ma nel momento in cui siamo attenti alla pluralità dei linguaggi e al loro intreccio.

**Punti assodati:** principio di non separazione tra il cuore e la mente, affetti e ragione, sentimento e riflessività; riconoscimento della forza evocativa delle immagini ed analiticità.

**Nuove possibilità:** pluralismo metodologico dentro una didattica non concepita in maniera depositaria, ma problematizzante. Si può, infatti, usare il pluralismo metodologico dentro una didattica che si autoriproduce, non a caso le grandi dittature vivono di grande retorica e di grandi immagini. Recupero del gioco. Recupero della valenza estetica, non separabile dalla valenza etica.

**Professionalizzazione** | Nell'attuale contesto culturale stiamo assistendo alla crescita delle professioni educative all'interno della scuola.

Negli ultimi decenni anche il mondo dell'educazione 'professionale' si è arricchito della presenza di assistenti sociali, psicologi, educatori e formatori. A loro volta queste figure professionali hanno specificato il loro profilo e stan-

no accrescendo la loro differenziazione interna secondo la logica della specializzazione.

La crescente professionalizzazione del mondo educativo ha comportato l'assunzione di una logica di lavoro che fa perno su alcuni concetti appartenenti anche ad altri 'ambiti': progettazione, verifica dei risultati, qualità.

Lo sviluppo di nuove figure professionali nella scuola porta con sé la possibilità di una maggiore diffusione della competenza educativa e di una maggiore sinergia. Più persone sono esperte di questioni educative, più - in teoria - può crescere la massa critica delle competenze educative di una determinata istituzione o servizio. Più figure educative sono presenti in una realtà, più - in teoria - cresce la possibilità di rispondere in modo diversificato ai bisogni dei singoli alunni.

Occorre però riconoscere anche **la fatica di realizzare una sintesi progettuale e operativa** tra le diverse figure professionali che legittimamente e con passione operano in campo educativo. Si pensi alle difficoltà di coniugare all'interno di una scuola gli interventi dei diversi 'esperti' con quelli degli insegnanti. Inoltre l'aumento della professionalizzazione dell'educazione può portare con sé la perdita del valore dell'informale e l'impovertimento delle risorse educative generali che tutti possono mettere in gioco a prescindere dalla specializzazione. Si corre questo rischio quando, ad esempio, alcuni docenti affermano che non è tra i loro compiti interessarsi delle dimensioni emotive, in quanto non sono psicologi di professione, oppure quando alcuni genitori affermano che non spetta loro seguire i bambini nei compiti in quanto non sono insegnanti.

<b>Opportunità</b>	Stanno aumentando le figure educative, aumenta la richiesta di competenze educative per tutte le funzioni sociali e sanitarie. Questa professionalizzazione comporta alcune opportunità: 1) diffusione della competenza educativa; 2) crescita nella capacità di rispondere ai bisogni;
<b>Nodi</b>	1) la fatica della sintesi (se nella scuola lavorano più persone, chi fa sintesi?); 2) la perdita del valore dell'informalità, cioè l'educazione non passa solo attraverso gli specialisti e neppure solo attraverso gli educatori, genitori... ma passa attraverso la vita, che non può essere completamente normata. La delega totale agli specialisti, ci toglie la possibilità di far appello alle nostre risorse informali. Troppa educazione formale fa perdere le risorse informali.
<b>Atteggamenti problematici</b>	Particolarmente rischioso ricorrere in prima battuta alla delega a specialisti delle difficoltà educative riscontrate. Dall'altro versante, il rifiuto di qualsiasi consulenza ed intervento "esterno" alla docenza, oltre che segnalare un pericoloso delirio di onnipotenza, rischia di privare il soggetto educato di contributi importanti per la propria crescita.

Il termine professionalizzazione ci sfida come scuola a saper parlare con altre professioni senza perdere la propria specificità che va continuamente costruita in relazione. Il tema della professionalità ci richiama al tema della specificità della professione docente, ma anche al tema del valore dell'informalità: non imma-

giniamo la scuola come luogo di alte professionalità, ma anche come luogo di forte valenza educativa per le relazioni ed il clima che si vive.

**Punti assodati:** serietà professionale; l'insegnante è un professionista, quindi consapevole degli strumenti che usa in maniera eticamente corretta. L'insegnamento non è un lavoro individuale, si esercita in termini individuali, ma è un lavoro intrinsecamente collaborativo. La professionalità docente ha, anche nella collaborazione tra i colleghi, un tratto peculiare.

**Nuove possibilità:** Il consiglio di classe pensato come équipe educativa non come luogo di formalizzazione di atti.

## Collocarsi nel presente per immaginare il futuro

---

ELIANA ZANOLETTI

*"FATICA SPRECATA. PERCHÉ LA SCUOLA DI OGGI NON FUNZIONA"*  
DI FRANK FUREDI, VITA E PENSIERO

### I termini della questione

Nel corso del tempo l'istruzione è consistita in una serie di pratiche attraverso cui le nuove generazioni sono state introdotte nel cammino della civiltà. Istruzione è, infatti, il processo con cui una generazione è iniziata dalla generazione precedente ai misteri del mondo; essa è un modo semplificato di dire le cose, perché attraverso una sequenza di contenuti previsti per ogni disciplina e attraverso la lezione, lo studio, l'esercizio, la verifica dovrebbero passare nelle giovani generazioni non soltanto il sapere ma il sentimento di appartenenza ad una tradizione e anche l'assunzione del proprio compito sociale.

Questo passaggio avviene attraverso la scuola.

Alla famiglia è stato tradizionalmente demandato il compito di fornire il quadro dei valori, degli atteggiamenti e delle disposizioni nei confronti della vita. La vita sociale converge attorno ad alcune regole e valori di fondo che la comunità condivide.

In un momento di grande cambiamento sociale come il nostro, si interrompe proprio il processo di formazione morale dei giovani, nel senso che la società da un lato è disorientata sul quadro dei valori entro cui si colloca questo passaggio di consegne, dall'altro la famiglia è in grave difficoltà rispetto a questo compito di selezione e trasmissione.

In questo quadro di disorientamento, alla scuola è spesso richiesto di assumersi direttamente il compito educativo e cioè di formare il giovane al bene, collocandolo nel modo adeguato nei confronti della realtà.

Proponiamo uno schema per pensare in maniera organica la funzione della scuola rispetto al suo compito di trasmissione culturale. È uno schema ovviamente semplificato, ma utile per percepire in modo sistematico le variabili della questione.

*Il sistema dell'istruzione* è, grosso modo, rappresentabile così:

c'è un soggetto proponente, dei destinatari, un patrimonio (da condividere, trasmettere, restituire).

In particolare:

- ***Patrimonio***

Il patrimonio culturale può essere inteso in due modi: come una certa quantità di contenuti (un canone di temi, di libri, di interpretazioni storiche, in definitiva di conoscenze, da possedere); ma anche come una serie di procedimenti e prospettive, di buone pratiche, “come si fa a...” utili per stare al mondo. Ovviamente in un mondo che cambia velocemente si fa fatica a trasmettere un patrimonio di contenuti preciso e si preferisce coltivare una mentalità di adattamento mentre il contenuto diventa indifferente.

- ***Soggetto proponente***

Il soggetto proponente siamo noi. Scrive Hannah Arendt: “La transazione tra le generazioni, l'anima di una società passa da una generazione all'altra, da una generazione di adulti che ha significati condivisi”; sempre l'istruzione è una transazione generazionale. L'anima di una società passa da una generazione all'altra. Se la generazione che si assume la responsabilità della trasmissione non dispone di “grandi racconti”, è incerta sulla valutazione del proprio patrimonio o addirittura nichilista, fa fatica a dire qualcosa di credibile agli altri, ai nuovi venuti.

Il soggetto proponente, che sono gli adulti, deve avere autorità, ma oggi pochi si sentono autorizzati a trasmettere alcunché in nome di ragioni sensatamente dicibili e significative.

Inoltre è in atto una tendenza alla reciproca delegittimazione delle autorità: insegnanti contro genitori e viceversa; esperti contro genitori ed insegnanti; politici contro insegnanti...

Il problema del soggetto proponente è l'autorità e siccome l'autorità degli adulti è complessiva e diffusa, caduta l'autorità di qualcuno cade l'autorità di tutti. Aver autorità non significa essere in competizione: un'autorità si legit-



tima per le sue ragioni e per la sua capacità di suscitare soggetti interlocutori, non per l'esercizio di un potere che crea sudditanza e dipendenza.

#### • *Destinatari*

I “nuovi” sono per definizione la speranza del futuro. Spesse volte si dice che i giovani sono la speranza della Chiesa; è più corretto dire che la Chiesa è la speranza dei giovani. Non si può esigere dalla generazione nuova una speranza che non abbiamo saputo coltivare aspettandoci dai nuovi la soluzione dei nostri problemi. In un tempo di grande cambiamento, se l'autorità decade si guarda alla generazione successiva come a quella che risolve i problemi, ma questo non sempre accade.

I destinatari sono sì interlocutori, ma prima di tutto destinatari.

Arendt scrive: “La potenziale capacità dei giovani a rinnovare il nostro mondo richiede che siano educati a capire il mondo come è”. Nella scuola si dice che bisogna motivare gli alunni; ma si può costruire una scuola fondata tutta sulla motivazione? Oggi non funziona più tutto quello che motivava nel passato.

### Elaborazione del tema

Dal libro di Frank Furedi *“Fatica sprecata. Perché la scuola di oggi non funziona”*, mi piace riportare la citazione iniziale sempre di H. Arendt: “L'istruzione è un modo con cui in una società gli adulti si assumono la responsabilità di essere tali. Il momento che decide se noi amiamo abbastanza il mondo da assumercene la responsabilità”.

Nel libro vengono messi a confronto, oltre a tante suggestioni interessanti, due filoni di pensiero sul tema dell'istruzione e della formazione dei giovani che potremmo in termini generali indicare come conservatore e progressista. Proviamo a sintetizzarli nella penna di interrogativi alternativi.

In un mondo che cambia ci sono dei saperi necessari? Spesso si dice che nella scuola non conta insegnare i contenuti, ma insegnare ad imparare; in fondo tutto cambia, oppure bisogna contare sulla eredità del passato?

L'obiettivo della scuola è aiutare i ragazzi ad inventare il nuovo o conoscere ciò che è?

La scuola deve fornire conoscenze per la vita, oppure bisogna dare conoscenze indipendenti dal contesto? Si dice che le conoscenze teoretiche non hanno impatto sulla vita, perciò facciamo cose utili....

Dobbiamo interessarci ancora del pensiero? Il come dell'istruzione o il cosa dell'istruzione?

## A cosa serve la scuola se si apprende per tutta la vita?

### Concludiamo con alcune dicotomie:

- è impossibile preparare un bambino ad un preciso insieme di condizioni; non sapremo come vivremo domani quindi dobbiamo rafforzare la sua personalità.	- per i ragazzi la familiarità con il "mondo-come-è" costituisca la fonte della sicurezza esistenziale per progettare qualcosa di nuovo.
- Il fatto che la società cambi così in fretta fa pensare che occorra coltivare la duttilità del pensiero più che il possesso della conoscenza; importante è essere capaci di cambiare velocemente.	- la scuola ha la funzione di insegnare ai giovani come è fatto il mondo non di iniziarli all'arte di vivere. E chi insegna loro come si vive? Esautorata la famiglia, la scuola diventa il luogo in cui si fa educazione alimentare, gestione delle proprie emozioni....
- in un mondo che cambia la scuola deve anche aiutare a conseguire un benessere emotivo e l'abilità ad adattarsi. L'ingegneria sociale si propone di promuovere valori che al momento non sono radicati. Ingegneria sociale nel senso di atteggiamento per cui si passa dai bambini per far sviluppare valori non presenti perché ricadano poi sui genitori. (depotenziando ulteriormente la famiglia).	- il buon esito del processo di socializzazione dipende dalla trasmissione di un sistema coerente di valori. Non basta l'ingegneria sociale, che propone valori che non ci sono ancora, e tramite i bambini crede di influire sulla famiglia; la socializzazione chiede agli adulti di interrogarsi su quali siano i valori a cui credono e che vogliono trasmettere.
- dal momento che ciò che conosciamo cambia da un momento all'altro, la meccanica memorizzazione dei fatti deve lasciare posto alla assimilazione di abilità trasferibili	- il capitale di conoscenze accumulato nel tempo non perde il suo valore perché il progresso intellettuale nasce dalla comprensione di obiettivi raggiunti da pensatori che ci hanno preceduto.

Qual è la funzione della scuola essendo molte cose cambiate?

Quando una generazione sente che il mondo è cambiato e che i racconti e gli ideali per cui ha vissuto hanno perso di importanza, fa fatica a trasmetterli ai giovani in maniera convincente.

Quando la società intera è in crisi di identità non c'è da stupirsi se la scuola fa fatica a dar voce alla sua anima. Quando la società adulta smette di riconoscersi in valori di riferimento, perde la capacità di insegnare un nuovo sistema di significati e allora cerca tecniche di motivazione, capacità di adattamento, ma non capacità di cambiare veramente.

E allora ha ragione Furedi? È tutta *Fatica sprecata*? Aspettiamo qualcuno dall'alto o facciamo noi uno sforzo di cambiamento?

I vescovi in *Educare alla vita buona del Vangelo* dicono che "esiste un patrimonio di significati di cui ci sentiamo responsabili". L'invito è a costruire consensi su sintesi possibili.

Il punto di svolta è nell'insieme dei docenti, nella comunità educante, che cerca – nella complessità attuale – di incarnare e di trasmettere un patrimonio ritenuto valido, non come eredità statica ed immutabile, ma come materiale prezioso per operare nuove sintesi, "perché ciò che si salverà non sarà mai quel che abbiamo tenuto al riparo dai tempi, ma ciò che abbiamo lasciato mutare, perché ridiventasse se stesso in un tempo nuovo" (A. Baricco, *I barbari. Saggio sulla mutazione*, 2006).

# Quello che solo la scuola può fare

RAFFAELE MANTEGAZZA  
UNIVERSITÀ DI MILANO-BICOCCA

## Un percorso cromatico dal buco nero della crisi al buco bianco della scuola

Forse qualcuno avrà una vecchia macchina da scrivere che non usiamo più, e che teniamo perché magari ha un valore affettivo. Non la usiamo più perché è stata sostituita dal pc che permette di fare più efficacemente e rapidamente la stessa cosa che faceva la macchina da scrivere che è stata utile per un certo momento della storia. Non è che la scuola è come la “macchina da scrivere”? La scuola è stata utile per l’Occidente, ma forse ora siamo in un momento storico in cui la scuola non serve più perché quelle cose che la scuola sapeva fare la fanno fare meglio altre istituzioni, educative e non. Perché non proviamo, uscendo dalla paranoia per cui la colpa è sempre degli altri, a pensare che cosa è la scuola: è un oggetto seducente? È un oggetto per cui gli alunni possono emozionarsi? Se la scuola non fa questo, se la scuola non torna ad essere quell’esperienza unica che non è sostituibile con altre, diventa la “macchina da scrivere”.

È la prima volta nella storia d’Italia che la scuola non è più ovvia. La scuola deve trovare quello specifico che la differenzia dalle altre istituzioni e servizi e così si salva perché restituisce agli alunni la sua unicità. Se la scuola riscopre la sua specificità può superare la crisi di senso che sta attraversando. Si impara ovunque, ma a scuola vai e fai ciò che non fai da nessun’altra parte. La specificità dell’esperienza scolastica è *la socializzazione dell’apprendimento*, cioè il fatto che si impari unicamente nella condivisione e non si impari niente in forma unicamente individuale. Il gruppo è lo strumento dell’apprendimento scolastico. *La scuola è l’unico posto in cui si impara insieme a tutti gli altri*. Se non so condividere il processo di apprendimento oltre che i contenuti, non sono un buono studente, o comunque la scuola non funziona. La scuola non è un posto migliore degli altri, ma è l’unico posto in cui l’apprendimento avviene in forma condivisa da tutti, nessuno escluso per condizioni di razza o di sesso. Il bambino italiano a scuola impara unicamente insieme al suo compagno di banco immigrato, se non impara insieme a questo bambino, non sta facendo esperienza scolastica.

Questo è un tema di bruciante attualità o di inattualità. Il principale problema è la questione della privatizzazione delle questioni sociali ed educative. La

privatizzazione delle questioni sociali è il virus che può far saltare la scuola perché il rischio più grave è che la scuola diventi un servizio a domanda individuale: non mi interessano gli altri, io pago!

Se noi insegnanti non ci contrapponiamo con forza a questa deriva privatistica dell'educazione, chiudiamo la scuola, perché per trasmettere informazioni e contenuti sono più adeguate molte altre agenzie. Se la scuola è un distributore automatico di cultura, chiudiamo; se deve essere altro, cambiamola.

Non amo per niente il termine inclusione né integrazione, perché danno l'idea di un posto nel quale io ti porto: ti in-cludo, ti in-tegro, ma il posto è quello. L'intercultura non è dare un po' della nostra cultura, ma guardare la propria cultura con occhi diversi. Non esiste un modo giusto di scrivere, di mangiare, di dormire, di pregare, di avere fede. In-cludere mi va bene se cambiano le strutture dentro le quali io voglio includere, cioè se la scuola mette in discussione i suoi ritmi, i suoi spazi. Noi abbiamo modellato la scuola sulle esigenze del mercato del lavoro, non su quelle dei bambini. Dobbiamo scardinare l'ovvio, l'acquisito, ciò che ci sembra normale: la presenza del "diverso" ci costringe a rivedere le cose. La scuola deve educare, cioè condurre con sé fuori: ex-ducere, condurre fuori dal mondo. L'educazione nasce da un sequestro di persona, che deve essere legittimato dalla legge, ma soprattutto dal fatto che c'è un posto bello: vieni via dalla folla!

## Coloriamo la scuola

Insegnare è lasciare un segno indelebile, lasciamo un segno nell'anima.

**Partiamo dal nero:** la crisi economica è anche crisi della politica che non riesce a pensare orizzonti più alti del presente. Per noi educatori è in crisi la teoria, ci viene chiesto di esser produttivi e di insegnare qualcosa che serva nell'immediato, non pensiamo più. È in crisi la morale, i concetti di bene o male, di giusto o ingiusto, di ciò che è degno dell'uomo: tutto è discutibile. Rispetto a questa crisi, cosa può fare la scuola? Niente. Compito della scuola non è risolvere problemi, ma contribuire a creare persone capaci di risolvere i problemi, persone attrezzate ad uscire dalla crisi epocale di valori, di senso. È la prima crisi di senso planetaria. La scuola non può accettare il nichilismo e il cinismo come unici orizzonti di senso, non può dire ai ragazzi che le cose sono sempre andate così e così andranno sempre, non può accettare la rassegnazione, non può non pensare ad una società futura. Se noi perdiamo di vista il perché educare, non possiamo più chiamarci educatori; se diamo competenze e strumenti senza avere in una visione della società futura ci comportiamo come le hostess che prima del decollo danno istruzioni di cosa fare

in caso l'aereo precipiti: la scuola non deve dare strumenti che non si useranno mai. Una scuola non escatologica non serve. Una scuola non apocalittica, nel senso di rivelazione, che non sia convinta che il mondo come è oggi non è quello definitivo e che quindi deve essere migliorato, non pratica la socializzazione dell'apprendimento. Il nero della crisi chiede alla scuola di condurre i ragazzi ad un pensiero diverso, di condurli a vedere forme di vita buona. La scuola non può accettare le tenebre come ultimo riferimento, ma condurre a vedere i frammenti di bene che ci sono, deve avere il coraggio di non rimandare tutto al dopo, ma vedere le tracce di gioia, di carità, di felicità, di bontà di amore presenti oggi. Questa tensione fra il "qui e il non ancora" è la tensione della scuola. Aiutare a vedere nel mondo 'schifoso' anche gli atti di bontà. Trasformare il nero in grigio. *Il grigio è un nero che sta virando verso il bianco*, è l'inizio della speranza. I ragazzi ci portano davanti il grigio, perché ci danno anche una richiesta di senso. I ragazzi portano pure il nero ma chiedono alla scuola di aiutarli a stemperare il nero. Come? Non con atteggiamenti consolatori né con la pretesa di risolvere i problemi delle famiglie.

Che cosa la scuola può fare? Può socializzare le culture. La scuola non produce cultura, ma in classe gli insegnanti possono far diventare la cultura seducente. Bisogna partire da ciò che ci differenzia dai nostri alunni, non da ciò che ci accomuna. Dobbiamo a partire dall'idea che le culture devono creare *choc*, far "uscire dalle pantofole" e mettere a piedi nudi. Non è facile, ma necessario. Come può la scuola fare questo?

Prendere le culture e farle diventare oggetto di apprendimento da tutti, nessuno escluso, ma in modo che vengano identificate con il profondo dell'anima di ciascuno: lo sa fare solo l'insegnante!

Su che cosa recuperare la nostra professionalità? Noi siamo capaci di rendere vivo il contenuto di una lezione facendo innamorare i ragazzi, mobilitando i loro sentimenti. Occorre uno scatto di orgoglio. Ma anche una nostra riqualificazione.

*Il giallo e il rosso danno oggettivamente la luce, non danno il verde.* L'arte la cultura la scienza la geografia, la filosofia... hanno della basi oggettive, ma devono parlare al soggetto, questa è la difficoltà.

Voi amate i vostri allievi? Io credo che abbiamo con essi un rapporto emotivamente caldo. Ma l'amore non basta perché a scuola bisogna fare triangolo. Nella relazione pedagogica l'amore è un triangolo: l'insegnante, l'allievo e il contenuto. Non si devono favorire relazioni di dipendenza reciproca senza ancoraggi ad un contenuto. La difficoltà dell'insegnante sta nel favorire una relazione d'amore triangolare. Guarda nei miei occhi la luce riflessa di ciò che sto insegnando. Cosa serve per fare questo?

a - competenze disciplinari (saper cosa insegnare)

b - saperi pedagogici (saper come insegnare)

c - conoscere se stessi in quanto insegnanti (cosa vuol dire per me insegnare?)

Quali sono state per me le figure educative significative in positivo e in negativo?)

Il nostro, inoltre, è un lavoro collegiale perché noi non siamo liberi professionisti; c'è il gruppo dei ragazzi che impara dal gruppo dei docenti e dei non docenti. La scuola deve ripensare il suo essere scuola a partire dalle basi: la professionalità docente, la collegialità e il rapporto con le culture. I ragazzi non ci portano soltanto il grigio, ma anche una straordinaria energia. Il rischio oggi è di una scuola che ottunde l'energia e stende palate di nero sul giallo. Es: scuola dell'infanzia e primaria: vedo un pericolo enorme di cognitivizzazione dei percorsi. Ogni tipo di scuola ha un suo specifico e quello dell'infanzia è l'apprendimento attraverso l'esperienza e il gioco, non di anticipare la primaria. Non uccidiamo troppo presto il mondo magico del bambino. Non ci devono essere fotocopie nelle persone. Il rischio della scuola elementare è quello di avere piccoli pacchetti cognitivi con il rischio che il bambino non si innamori del sapere. Non uccidiamo il bisogno di avventura e di ignoto che c'è nelle persone.

Come è nato l'universo? Dio disse o il big bang?

Non possiamo continuare a rimanere in questa incultura, in questa incapacità di pensare 'et-et' invece che "aut-aut".

Lo scrivete anche voi nel vostro opuscolo "Profilo dell'Educatore": "È per la sua qualità etica, per la sua libertà che l'insegnante educa". Noi educiamo perché siamo uomini e donne libere e vogliamo che la libertà sia l'orizzonte di senso del nostro lavoro ma anche della società futura che vogliamo costruire creando soggetti liberi".

L'educazione come libertà. È una scelta difficile perché va contro corrente. Per esempio da nessuna parte è scritto che la scuola deve essere strumento di selezione, eppure parliamo di bocciatura invece di parlare di reindirizzare o accompagnare. Occorre mandare in modo inequivocabile il messaggio che la valutazione non riguarda mai la persona, ma il compito; infatti se Dario ha preso quattro nel compito di matematica non è lui che vale quattro, ma il compito.

*Finisco con il bianco: i buchi bianchi.* Il bianco è il colore del lutto in alcune culture. Le culture orientali che forse hanno una concezione di morte un po' diversa dalla nostra, si vestono di bianco per sottolineare che la morte è un passaggio, conclusione di una storia e inizio di un'altra. Quando sappiamo se abbiamo lavorato bene? L'ultimo giorno di scuola.



La scuola è una struttura umana e quindi precaria: un universo che tu attraversi per poi uscire. Essa prevede la morte della relazione educativa, perché questo triangolo bellissimo emozionante che per cinque anni abbiamo intessuto insieme ad un certo punto deve finire. La relazione educativa è tremenda perché è una relazione di potere, per cui deve avere una data di scadenza. Bisogna chiudere la partita e da lì inizia la vita. *Non scholae, sed vitae discimus* E poi? Magari usano la libertà in forme diverse da quelle che abbiamo insegnato, ma è la libertà e la bellezza del mondo libero, è la bellezza del buco bianco. Il bianco è un mondo così alto rispetto a noi che non ne avvertiamo il suono, bensì un grande silenzio, un silenzio che non è morto ma ricco di potenzialità: è la giovinezza del nulla o meglio un nulla prima dell'origine, prima della nascita. L'ultimo giorno di scuola nascono nuovi soggetti. Muore l'alunno, lo studente e nasce qualcosa di nuovo. La morte che si intreccia nella vita.

## Elogio della lentezza

La parola ai giurati (12 Angry Men) è un film del 1957 diretto da Sidney Lumet. C'è un processo contro un adolescente filippino accusato di aver ammazzato il padre. Il film è girato tutto in interni, si ritrovano in dodici e undici dichiarano l'imputato colpevole. Solo uno è contrario e, a poco a poco, convince tutti gli altri della innocenza del ragazzo. Il protagonista dice: "La giustizia ha bisogno di tempo". Ovviamente senza cadere in un tempo patologico, e tuttavia bisogna riconoscere che la democrazia è lenta e che solo la dittatura è rapida.

Ho fatto questo esempio perché ci facciamo la domanda in chiave pedagogica: "Quanto tempo ci vuole perché un adolescente di quattordici anni assimili profondamente *A Silvia* di Leopardi?" Forse tutta una vita. Il problema è che c'è il programma. Ma il programma non dice di esaminare tutte le Odi di Leopardi e nemmeno di assimilare nei dettagli la poetica di G. Leopardi. Il problema è quello di farlo innamorare di una poesia e perché accada, occorre farli rimanere sui testi. La scuola è lenta perché l'amore è lento. Se voglio far del male faccio presto, ma se voglio far star bene devo tentare tante cose. Anche qui occorre una posizione di resistenza nell'affrontare anche le pressioni dei genitori, che fanno il confronto con il livello di programma di altre scuole. Una classe che ha inserito qualche alunno non italiano ha un'opportunità eccezionale, perché è più stimolata; più le classi sono diverse, più hanno la forza di generare la socializzazione dell'apprendimento e meglio i ragazzi apprendono, ma se pensiamo la scuola come una corsa da premiare chi arriva primo, è chiaro che l'ultimo è da eliminare perché non è una risorsa.



Proponiamo l'immagine di una scuola lenta, non patologicamente, ma lenta perché affronta in profondità gli argomenti.  
Questa enfasi eccessiva sulle nuove tecnologie a scuola copre il problema di senso della scuola italiana.  
Dove sta andando la carnalità del rapporto educativo con l'applicazione indiscriminata dell'uso on line?

Non possiamo cascare nella trappola di credere che senza internet non facciamo più niente. La tecnologia deve essere a servizio di un progetto. Temo che la nuova tecnologia diventi sempre più lo scopo invece che rimanere lo strumento di lavoro.

Il problema è il buon senso pedagogico nel capire la finalità delle nuove tecnologie da usare con molta attenzione.

Non esiste nulla che sia educativo o diseducativo, al di fuori delle nostre decisioni educative o diseducative. Ogni strumento diventa educativo se io decido che diventi educativo entro il percorso che sto facendo. Il gestore del rito educativo è l'insegnante, che solo sa quando e come proporre un argomento in una classe.

C'è un passaggio nel libro della Genesi in cui Esaù e Giacobbe, che litigano fin nella pancia della mamma, ad un certo punto decidono di rappacificarsi; un giorno Esaù invita Giacobbe a stare davanti, ma Giacobbe propone: «raggiungiamo i nostri accampamenti al passo dei fanciulli», perché la guida non deve stare davanti, dove non vede chi rimane indietro.

Così la scuola deve andare al passo degli ultimi: si deve cambiare argomento solo quando anche l'ultimo ha capito, che non vuol dire che dobbiamo scivolare all'indietro.

Facciamo un'ipotesi di rivoluzione culturale: immaginiamo una scuola nella quale bocciare un ragazzo sia un atto di amore pedagogico, cioè sia un riconoscere che ogni persona ha i suoi tempi. Pensiamo una scuola nella quale il tempo sia veramente il tempo dell'apprendimento: se il sabato è fatto per l'uomo e non l'uomo per il sabato, è l'orario che deve essere fatto per la scuola e non la scuola per l'orario.

Avete parlato di differenza di genere, ma sempre e per forza i maschi e le femmine devono stare tutti insieme? No, perché c'è un momento in cui le femmine mettono l'acceleratore per cui hanno bisogno di percorsi differenziati. Noi non possiamo pensare che la scuola sia un idolo - cioè qualcosa che pensa di essersi fatto da solo - per cui è sempre esistita; la scuola non può diventare un idolo, si può cambiare, l'importante è avere un pensiero.

Dal buco nero della crisi si esce anche con l'istruzione che salva il mondo.

Racconto ai miei ragazzi la storia di Talete di Mileto che viene chiamato da Dionisio di Siracusa per la sua campagna elettorale, ma Talete risponde di non essere in vendita. Dionisio «Io non sto comprando te, sto solo comprando la tua lingua». Talete si morde la lingua. A noi non è chiesto l'eroismo, ma accettare di insegnare ogni giorno è uno degli atti più eroici che un uomo e una donna oggi possano fare.



2





# Pratiche identificanti



## 2.1 Educare il senso religioso



Preliminarmente, dobbiamo distinguere la *religiosità* dalla *religione* (intesa come sistema culturale e istituzionale, dotata di un apparato teologico-filosofico, una ritualità specifica e una struttura istituzionale organizzata).

**Intendiamo per religiosità una qualità della persona, costituita da un insieme di orientamenti e atteggiamenti, di convinzioni intime e profonde, che intervengono perciò sulle costellazioni motivazionali, sui criteri di giudizio e sulle scelte etiche della persona stessa.** In particolare, la religiosità comporta una costante apertura alla trascendenza e la rappresentazione mentale di una relazione con la divinità, cui si attribuiscono un'immagine ed un "nome": a tale divinità riconosciuta ci si riferisce con forme di culto specifiche, a partire dalla preghiera. La religiosità presenta quindi una sua concretezza psicologica personale, che è sempre anche una concretezza antropologica e storica condivisa: usa specifici sistemi simbolici, linguaggi, immagini, riti e produce rappresentazioni di se stessa che confluiscono nell'apparato psichico dell'Io. In altri termini, la religiosità, ove presente, costituisce sempre una componente identitaria rilevante<sup>1</sup>. Questa prima definizione sommaria ci permette di distinguere in primo luogo la religiosità da qualsiasi forma di "spiritualismo" e da altre esperienze esistenziali che potrebbero corrispondere alla prima parte della definizione (orientamenti, atteggiamenti, convinzioni, criteri di giudizio e norme etiche). Analogamente, la precisazione circa l'apertura alla trascendenza e il riferimento ad un'immagine di una divinità venerabile, ritenuta in qualche misura accessibile all'uomo, esclude una serie potenzialmente illimitata di esperienze pseudo-religiose, vale a dire di tipo magico-superstizioso.

<sup>1</sup> La distinzione è necessaria perché ogni tentativo di individuare nel "religioso" una categoria tanto generale da potersi considerare universale, per esempio a partire dalle funzioni assolute dal religioso rispetto ai bisogni fondamentali della natura umana (ad es. bisogni di senso, di appartenenza, di devozione, di identità sociale) rischia di essere fuorviante (cfr. M. T. Moscato).





2.1	Educazione religiosa
	Che cosa
	Come: diacronia
	Da scoprire ancora
	Bibliografia/filmografia

*Riguardo a questo tema, il livello di definizione è maggiore (cfr. contributi M. T. Moscato)*

Alla luce della prima definizione abbozzata, non solo esistono diverse forme di religiosità culturalmente connotate, ma esistono livelli qualitativi e gradi di consapevolezza personale.

La religiosità presenta linguaggi specifici (culturalmente connotati), si esprime in comportamenti e condotte ed, infine, è il risultato di un'educazione precoce, ma anche – dinamicamente – l'esito di un'esperienza di vita adulta e delle sue trasformazioni. Perciò essa comporta gradi di coscienza variabili e potenzialmente oscillanti nell'arco della vita della stessa persona.

L'esperienza religiosa presenta al proprio interno una serie di nuclei potenziali, "nuclei generativi", che avrebbero una qualità "staminale". Tali "nuclei germinativi", legati certamente all'esperienza precoce e ai processi educativi iniziali, sono capaci di permanere in stasi per periodi relativamente lunghi, e di "riattivarsi" nel corso dell'esperienza sociale e culturale per tutto l'arco della vita, potrebbero rimanere lungamente latenti fino a che alcune vicende esistenziali non li sollecitassero.

L'apertura alla trascendenza, elemento costitutivo della religiosità nella sua espressione consapevole, nella sua genesi iniziale appare inseparabile da un pensiero infantile magico-animistico.

Per alcuni tale pensiero magico si trasforma nel tempo in una capacità di pensiero e linguaggio simbolico sofisticato, che integra contenuti teologici, filosofici ed etici nella propria visione del mondo, mantenendo un costante riferimento alla trascendenza, rappresentandosi una figura ed un nome della divinità venerata, e sviluppando una capacità di preghiera e di ritualizzazione della propria convinzione religiosa. Per contro, in molti soggetti adulti, che si considerano "religiosi", i caratteri del pensiero mitico infantile permangono tali, e si traducono in una credenza nell'invisibile di tipo magico o genericamente superstizioso.

Definiamo l'educazione come un processo dinamico e interattivo di cui sono protagonisti sempre due ordini di soggetti: un nuovo nato, per tutto il corso della sua età evolutiva, stimabile in circa venti anni (*l'educando*), e un gruppo di adulti significativi per lui, che con lui entrano in relazione (*l'educatore*) assolvendo funzioni di cura, di insegnamento, nell'arco dello stesso periodo evolutivo, con autorità e responsabilità sempre decrescente, in relazione alla progressiva autonomia che l'immaturo acquisisce, e per la quale comincia a condividere (anche modificandolo) il progetto educativo che gli è stato proposto. Un'educazione è dunque "religiosa" se avviene in un orizzonte religioso e in un ambiente familiare religioso (o almeno parzialmente tale), anche se questa condizione di partenza non è realmente determinante per quanto riguarda gli esiti educativi finali. Non è detto, in altri termini, che una educazione religiosa determini una successiva adesione religiosa ad una confessione specifica, e neppure che essa determini una reale religiosità del soggetto adulto. È possibile distinguere, tuttavia, elementi *diretti* ed in qualche modo *intenzionali* dell'educazione religiosa, legati ad azioni e comunicazioni esplicite di adulti significativi, dentro e fuori l'ambiente familiare; da una serie infinita di elementi *indiretti e informali*, presenti nell'orizzonte culturale, e sperimentati precocemente attraverso lo stile di vita degli adulti. È l'intero ambiente materiale di vita, con tutte le sue componenti razionali, funzionali e simboliche, che rientra fra gli elementi di educazione indiretta; perfino l'organizzazione dello spazio urbano e abitativo, la presenza di oggetti e di immagini sacre, le condotte alimentari, le celebrazioni delle feste, le forme di saluto, e tutti gli elementi dello stile di vita possono avere effetti significativi sullo sviluppo della religiosità, anche se nessuno appare determinante. Detto in altri termini, l'educazione religiosa, più di qualsiasi altro campo d'esperienza, ha una natura non prevalentemente intellettuale, ma consiste nell'interazione dinamica di tutte le dimensioni dell'umano (corporeità, emozioni ed affetti, sviluppo cognitivo e intellettuale, socialità, motivazioni e orientamenti).

*La proposta precoce della preghiera* (e la percezione del bambino che alcuni adulti significativi preghino) è uno degli elementi germinativi prima richiamati, perché la preghiera introduce nel vissuto di un bambino l'assunto di una realtà *altra*, non immediatamente visibile, aprendolo alla concezione della trascendenza, componente essenziale della religiosità.

*Le narrazioni e la loro modalità di fruizione* sembrano costituire un nucleo di estrema importanza, per la loro potenziale capacità di mediare immagini mitiche del mondo, dell'uomo e della donna, del bene e del male, e del numinoso, benigno o maligno. Le narrazioni sollecitano l'orientamento dell'lo infantile verso il proprio progetto di vita, che viene anticipato per mezzo di una serie di meccanismi di identificazione con l'eroe della narrazione. Tutte le narrazioni sono importanti (dalle storie di famiglia, alle fiabe di ma-

gia e infine alle storie della Bibbia). Anche la modalità di fruizione della narrazione (oggi prevale la fruizione per immagini e materiale audio-video) ha delle conseguenze importanti. Risalta, insieme alla dirompente prevalenza della comunicazione audio-video, la riduzione della lettura personale in genere a partire dall'adolescenza, riduzione che tocca ogni genere di prodotto disponibile.

Per quanto riguarda le narrazioni dei testi biblici un punto particolare merita attenzione: il bambino classifica le narrazioni in due soli grandi contenitori categoriali: "vero" (cioè reale, concreto e storico) e "falso" (cioè "mai accaduto" e "non esistente"). Distingue però, già intorno ai quattro anni, la categoria di "fiaba" come specifica tipologia di "non reale", che tuttavia egli colloca in un "mondo altro" dentro cui la fiaba è assolutamente "vera" e degna di fede. Non gli sfugge poi, già dai tre anni, la componente ad un tempo ludica e contemporaneamente consolatoria della fiaba di magia in particolare.

Le narrazioni bibliche verranno dunque assunte, nel corso dell'infanzia, come "fiabe", con il rischio inevitabile che, arrestandosi o involvendosi il processo di sviluppo della religiosità, esse precipitino totalmente nella categoria del "mai accaduto"/ "non esistente" e soprattutto dell'ingannevole. È opportuno sottolineare, "che cosa la fiaba ci vuole raccontare", spostando l'attenzione dal suo realismo/non realismo alla sua valenza simbolico-metaforica. Attenzione che la cultura contemporanea ha modificato totalmente il realismo infantile nella logica dei "superpoteri", rappresentati come effetti di sofisticate tecnologie.

Nelle narrazioni bibliche occorre sottolineare sempre "questa è una storia della Bibbia", "questa è una parabola del Vangelo" in modo da impedire il "deposito" di questa narrazione nello stesso "contenitore" delle fiabe, insistendo sempre sul *significato* (e non sul contenuto) della narrazione.

L'efficacia effettiva (o percepita) dell'insegnamento scolastico della religione dipende sostanzialmente dal contesto educativo specifico (famiglia e scuola) e dal contesto culturale globale in cui si vivono, soprattutto, i primi venti anni della vita. Poche ore di insegnamento intenzionale di un contenuto religioso assumono una valenza del tutto diversa in base al percorso educativo già intervenuto, per il potere dei nuclei impliciti che abbiamo prima elencato. Una persona cresciuta in un contesto complessivamente e capillarmente religioso utilizza la catechesi e l'insegnamento diretto per razionalizzare e sistemare alcune convinzioni, al massimo per comprendere e precisare alcune categorie teologiche ed etiche che aveva già implicitamente assunto.

La religiosità si nutre di simboli religiosi, di parole gravide di significati. Nel passaggio da un approccio analitico deduttivo al livello simbolico, prima elementare e poi più evoluto, si attraversano molti gradini. L'importante è renderci conto che la persona umana è un animale simbolico, più complesso di un animale razionale.

Ad avere problemi con l'educazione religiosa non sono tanto i bambini, quanto piuttosto gli adulti. Infatti, è chiaro che la religione o la fede non possono essere proposti allo stesso modo in cui si insegna la calligrafia o l'aritmetica. Chi intende comunicare qualcosa in campo religioso ai bambini si pone anch'egli di fronte alla questione di quale sia il suo atteggiamento personale rispetto alla religione.

La proposta precoce della preghiera (e la percezione del bambino che alcuni adulti significativi preghino) è uno degli elementi germinativi dell'esperienza religiosa, perché la preghiera introduce nel vissuto l'assunto di una realtà *altra*, non immediatamente visibile, aprendo alla concezione della trascendenza, componente essenziale della religiosità. Secondo N. Mette (Concilium, 2/1996), per educare il senso religioso, occorre: favorire l'esperienza elementare dell'essere accettati in maniera incondizionata. Sviluppare il senso della pluridimensionalità della realtà. Imparare la giustizia

L'aspetto più qualificante dell'età infantile della vita è la meraviglia. Questo sentimento vissuto dal bambino traspare attraverso la mimica molto prima che possa essere espresso a parole; grazie alla meraviglia si sveglia l'attenzione del bambino e insieme l'attesa, la sua disposizione accogliente nei confronti del messaggio dell'adulto (cfr. G. Angelini, 2009). L'educazione religiosa è un fenomeno globale, le cui componenti sono intrecciate con tutta l'esperienza educativa del bambino, a partire da momenti molto precoci del suo sviluppo, a partire dall'esperienza del lattante di essere tenuto in braccio con sicurezza (Winnicott). Gli elementi impliciti, che passano nella relazione con gli adulti significativi e in genere nella convivenza familiare, sono più importanti delle comunicazioni esplicite.

**infanzia**  
Scuola d'infanzia

Se la religiosità nella seconda infanzia viene ancorata al "credere alla lettera", l'effetto sarà l'abbandono della pratica religiosa nella preadolescenza o al massimo una scissione interna dell'io, che confinerà la sua stessa religiosità nella dimensione irrazionale e infantile della sua esperienza. In altri termini, si tratta di accompagnare il soggetto che cresce alla comprensione progressiva della dimensione simbolica dell'esperienza umana (che implica una concezione più ampia della verità).

**fanciullezza**  
Scuola primaria

Nel fanciullo, la meraviglia non corrisponde più all'esperienza infantile dell'essere anticipati dalla realtà, ma alla scoperta che accompagna la presa di possesso pratica del reale: il fanciullo sperimenta una corrispondenza quasi magica della realtà alla sua iniziativa. La tentazione più caratteristica di questa età è quella della dispersione. Il rimedio a tale tentazione è la disciplina, la regola della vita. Proprio nell'età della fanciullezza si produce l'apprendimento della legge intesa nel suo profilo di regola di vita. Essa è comunicata attraverso la sua iscrizione pratica effettiva nella vita degli adulti. (G. Angelini, 2009)

La religione appare come una sorta di "black box" dell'universo discorsivo poiché estranea alle esperienze del gioco, dell'avventura, dell'esplorazione e della trasgressione, fondamentali a questa età. La comunicazione tra pari è disturbata da aspettative deformanti, che inducono a tenere nell'intimo quello che *alcuni ragazzi*, quanto meno, vivono. Così, quasi senza accorgersene, l'esperienza religiosa entra nella comunicazione tra ragazzi nelle sue forme meno attraenti e più gravose.

E finisce per trasformarsi in stereotipi. Le esperienze e le rappresentazioni positive non entrano in circolo. Come non entrano nella comunicazione le esperienze intime della preghiera, della familiarità con Dio, che pure ci sono e non sono sempre irrilevanti. Dare occasione di espressione alla dimensione "religiosa" - anche non convenzionale - interrompe questa omertà che, alla lunga, fa scivolare il "religioso" nell'ineffabile, nel senso dell'insignificante.

**preadolescenza**  
Scuola secondaria

Nel corso della preadolescenza, i livelli di pratica e la quota di coloro che vengono coinvolti nel percorso dell'iniziazione cristiana sono elevati, tanto che si parla di una socializzazione religiosa generalizzata.

Gli anni in cui i ragazzi frequentano le scuole medie sono in realtà di profondo cambiamento. La serenità con cui ci si accosta al mondo della religione quando si frequenta la prima classe delle medie sarà per molti un ricordo, raggiunta la terza classe. Gli adulti non danno, peraltro, mostra di accorgersene. I comportamenti esteriori subiscono una evoluzione lenta, quasi inavvertibile, mentre le dinamiche interiori sono sotto tensione. L'esperienza religiosa si privatizza, ma questa è evidentemente una strada rischiosa. Solo chi ha una vita interiore matura e una sensibilità spirituale particolare, può reggere in una situazione di questo genere. L'esperienza religiosa ha infatti un bisogno estremo di essere comunicata. (A. Castegnaro, "Sentieri interrotti")

Accostando preadolescenti e adolescenti è opportuno mettere a tema razionalmente la preghiera, il suo significato, il valore delle parole, insieme ad una maggiore consapevolezza del significato simbolico della liturgia. Occorre, in altri termini, tentare di evitare che il Dio venerato si trasformi, a livello psicologico, in una sorta di "amico invisibile", e la preghiera in un rituale magico e rassicurante o un "debito" da assolvere, ma piuttosto fare percepire la preghiera come "spazio/tempo" di potenziale contatto fra l'uomo cercatore di Dio e il suo Creatore, che talvolta "risponde" e "si lascia trovare", permanendo la "presenza" invisibile di fronte a cui ci collochiamo. La fede in Dio tanto più rapidamente degrada in una sorta di pensiero magico quanto meno il soggetto giovane distingue nella sua percezione interna la dimensione dello spirito da quella della psiche (sentimento, emozione, fantasia, pulsioni irrazionali etc.): un aiuto a distinguere questi livelli è prezioso. La lettura diretta dei testi sacri di una confessione religiosa. Costituisce una componente formativa non diversamente sostituibile. La lettura diretta nell'età tardo adolescenziale introduce un'abitudine ed una familiarità che permetterà un ritorno costante a tali testi nel corso dell'età adulta, in cui essi diventano una forma di sostegno dell'esperienza religiosa in termini di autonomia. Importante l'esperienza diretta, il protagonismo; ma anche la problematizzazione, lo scavo, l'offerta di tempi/spazi di introspezione

## adolescenza Secondaria di 2° grado

Centri di Formazione Professionale

L'adolescenza è l'età nella quale si manifesta con la massima chiarezza un profilo assolutamente qualificante della vita umana, la libertà. Essa non è una qualità "naturale", nel senso che non si realizza in maniera automatica: il soggetto stesso deve volere, deve dunque consentire a quella libertà che attraverso la vicenda della vita a lui si annuncia come un compito. Il senso radicale della libertà è proprio questo: la capacità del soggetto di volere davvero quello che fa. Tale capacità non può essere in alcun modo presunta come ovvia; pare infatti mancare agli uomini di oggi, i quali appaiono leggeri e indecisi, quasi sospesi rispetto al loro presente, in attesa di altro, che ancora dovrebbe accadere e che accadendo potrebbe e dovrebbe porre fine alla sospensione del presente. Per volere davvero quello che fa, l'uomo dovrebbe volere addirittura se stesso, quell'immagine di sé alla quale è possibile dare figura unicamente mediante le forme dell'agire. Il nesso stretto che lega la libertà alla decisione appare con particolare evidenza nell'adolescenza. In tale età infatti il soggetto deve decidere di sé e tale decisione è come un taglio, un passaggio netto e puntuale. Per operare quella scelta è necessario affidarsi ad una autorità, o una parola più che umana. La minaccia massima alla nostra libertà non viene certo oggi nei paesi occidentali dalla miseria o dalla costrizione; viene invece dal difetto di evidenza dell'autorità, che sola consente la decisione. (G. Angelini, 2009)

Sul versante della fede creativa, occorre spendersi di più per accogliere e governare con maestria i mezzi di comunicazione, la musica, la fotografia, la danza, il canto, il web e il mondo dei blog, luoghi dove maggiormente abitano i giovani. Al momento abbiamo a disposizione un'immagine di vita cristiana poco differenziata, fatta di tappe e di scansioni precise, di sacramenti e di impegni definiti e una visione della chiesa che, approntata all'immatricolazione, resta a disposizione come una "stazione di servizio" dove procedere ogni tanto al "tagliando dell'anima". Occorre rimettere in luce la "grammatica" della vita buona piuttosto che offrire un "modello" formalmente ineccepibile di dichiarazione della propria fede. Si tratta di «mettere in mano ai giovani quei codici-sorgente e quelle note, attraverso i quali la loro creatività possa trovare canali di espressione originale e, perché no, di inedite forme di testimonianza in questo nuovo secolo». Importante favorire l'esperienza del rimettere in ordine, connettere, orientarsi, disporsi, decidere...

## giovinanza

Post-secondaria Pensionati Universitari

Le nuove generazioni sono state invogliate a problematizzare, a non accettare nulla che fosse giustificato da una mera anteriorità anagrafica. Anche l'esperienza di fede, dunque, chiede di essere giustificata. C'è una domanda, insidiosa quanto insistente, che ci viene rivolta: Perché la fede? Perché la vita religiosa? Perché una certa prassi? E il dramma è che spesso chi deve passare il testimone ha perduto le ragioni del suo comportamento, oppure è colto di sorpresa da quella domanda e sul momento non sa rispondere. Gli era naturale portare con sé quel bagaglio e consegnarlo; gli sembrava sufficiente averlo preservato sano e salvo. Ma questa consegna avviene in un orizzonte nuovo. Oggi gli si chiede conto delle ragioni, e il dramma è che spesso non è capace di dare una risposta. Siamo dunque di fronte a nuove generazioni insensibili? O sono semplicemente più esigenti, e questo crea imbarazzo e coglie impreparati coloro che dovrebbero trasmettere? È necessario trovare il coraggio di confrontarsi seriamente con quell'insidiosa e provocatoria domanda (perché?) e provare a darsi e a dare una risposta.

Sarebbe interessante tentare un curriculum longitudinale sull'IRC.

È ripetutamente documentato in Italia il basso livello di alfabetizzazione religiosa<sup>1</sup> nonostante l'alta percentuale di studenti avvalentisi dell'IRC.

Le generazioni passate vivevano in un contesto caratterizzato dalla presenza diffusa dell'esperienza religiosa e della logica derivante da questa, mentre le generazioni attuali sono attraversate da stimoli molteplici, di provenienza e qualità diversa, per cui faticano a trovare linguaggi adatti a formulare ed esprimere la loro esperienza religiosa<sup>2</sup>.

L'aiuto allo sviluppo della dimensione religiosa va incontro alle stesse difficoltà dei nostri sforzi per sviluppare consolidate competenze in ogni ambito della persona, ma in più risente di una ridefinizione profonda del religioso cristiano, dopo e attraverso la secolarizzazione.

In questo settore, più che in altri, occorre incentivare la riflessione della comunità educante.

Se per lungo tempo la secolarizzazione è stata intesa come la causa dell'indebolimento della religione, oggi qualcuno considera la secolarizzazione come una importante risorsa, per aver contribuito a liberare la religione dal fardello della superstizione, della legittimazione politica e della separazione dalle scienze<sup>3</sup>.

I nostri alunni non mancano di domande religiose, siamo noi che a volte risultiamo poco attrezzati per una risposta.

Tutto ciò che approfondisce la domanda, tutto ciò che costruisce la coscienza, tutto ciò che fortifica la libertà è da intendersi come una premessa favorevole.

Il rischio è a volte di sprecare le occasioni delle proposte tipicamente religiose di una scuola cattolica in riti e celebrazioni che ripetono dei *clichè*, senza sforzarsi – e quindi dedicare tempo – per fare di questi momenti delle proposte significative, qualitativamente.

Che cosa vuol dire che la nostra scuola è attenta alla dimensione religiosa della formazione della persona?

Come questa attenzione può essere salvaguardata rispettando la laicità della scuola?

Evidentemente la questione va oltre l'IRC, pur non potendo prescindere, e rimanda a vari aspetti della vita della scuola: l'ora di religione, lo stile di accoglienza, i momenti rituali (messa, avvento, quaresima), gli approfondimenti culturali e socio-educativi, feste particolari, la formazione umana profonda. Cos'è l'educazione religiosa; come si connette ai processi educativi che mirano alla costruzione del soggetto umano?

Riguardo a quest'ultimo punto possiamo chiederci quali "educazioni" incentivare quali gesti (silenzio, gratitudine, rispetto... ritualità/ordine; ascoltare, meditare, interiorizzare)

quali reticoli (dal punto di vista concettuale)

quali esperienze promuovere

quali precondizioni umane (l'attenzione/ascolto; il riconoscimento/la riconoscenza; la valutazione/apprezzamento; la disposizione di sé; la relazionalità....)

Teniamo presente che una scuola – e anche una scuola cattolica, in particolare una scuola canossiana – non ha per obiettivo primario l'educazione religiosa. La scuola canossiana, in particolare, non ha mai inteso sostituire la parrocchia.

La scuola è uno dei nodi possibili di una rete educativa più ampia, per la quale occorrono accordi e sinergie.

Però siamo in una situazione di forte missionarietà e di difficoltà della chiesa di intraprendere, nelle sue forme abituali, iniziative di evangelizzazione.

La scuola, pur non essendo un oratorio o una parrocchia, può ripensare meglio la sua collocazione rispetto alle premesse antropologiche, culturali e spirituali dell'evangelizzazione... senza escludere interventi ulteriori.



## Riferimenti bibliografici

- M. T. Moscato, *Il 'senso religioso' come tema pedagogico*, in *Or. Pedagogici*, 1/2012
- M. T. Moscato, R. Gatti, M. Caputo (a cura di), *Crescere fra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Armando, 2012, pp. 130-203.
- U. Beck, *Il Dio personale. La nascita della religiosità secolare*, Laterza, 2009.
- R. Cipriani, G. Mura (a cura di), *Il fenomeno religioso oggi*, Urbaniana Univ. Press, 2002.
- G. Filoramo, *Che cos'è la religione. Temi metodi problemi*, Einaudi, 2004
- G. Giordan (a cura di), *Tra religione e spiritualità. Il rapporto con il sacro nell'epoca del pluralismo*, Franco Angeli, 2006
- J. Ries, *L'uomo religioso e la sua esperienza del sacro*, Opera Omnia, volume III, Jaca Book, 2007.
- M. Diana, *Crede. Percorsi di umanizzazione III*, Moretti & Vitali, 2013
- P. Sequeri, *La forma religiosa nella contemporaneità. Un compito per l'intelligenza cristiana*, in: AA.VV., *Educazione cristiana e trasformazioni religiose*, 2004
- S. Chialà, *L'uomo contemporaneo. Uno sguardo cristiano*, Morcelliana, 2012
- G. Angelini, "Età della vita e pienezza del tempo. Per un'antropologia drammatica", in AA. VV., *Le età della vita: accelerazione del tempo ed identità sfuggente*, Glossa, 2009
- A. Matteo, *La prima generazione incredula*, Rubbettino, 2010
- A. Matteo, *Il cammino del giovane*, Qiqajon, 2012
- A. Castegnaro (a cura di), *Sentieri interrotti, rapp. policopiato*, Vicenza, 1996
- A. Castegnaro (ed.), "C'è campo?". *Giovani, spiritualità, religione*, Marcianum, Venezia 2010
- A. Biesinger, *Non inganniamo il bambino su Dio*, Elledici, 2010
- A. Porcarelli, *IRC e nuove indicazioni nazionali. Un'indicazione delle competenze nella scuola secondaria di secondo grado*, SEI, 2013
- AA. VV., *Educare è orientare*, in *Or. Pedagogici*, 2/2014
- M. Junker-Kenny, N. Mette (edd.), "Dove stanno i nostri bambini?", in *Concilium* 2/1996.
- S. Lefebvre, S. Ross (edd.), "Le età della vita e l'esperienza cristiana", in *Concilium* 5/2007.

## Riferimenti Filmografici

(a cura di L. Muzzolini)

**Educare il senso religioso:** La ricerca di sé stessi, la ricerca del divino, la ricerca di sé stessi nel divino

- Alla luce del sole, Roberto Faenza, Italia, 2005 (dal 1° anno secondaria di secondo grado)
- Don Milani – Il priore di Barbiana, Andrea Frazzi/Antonio Frazzi, film tv, 1997 (secondaria di secondo grado)
- Francesco, Liliana Cavani, Italia, 1989 (dal 1° anno secondaria di secondo grado)
- Fuori dal mondo, Giuseppe Piccioni, Italia, 1999 (dal 3° anno secondaria di secondo grado)
- I cento chiodi, Ermanno Olmi, Italia, 2007 (docenti)
- Ida, Pawel Pawlikowski, Danimarca/ Polonia, 2013 (docenti)
- Il grande silenzio, Philip Groning, Germania, 2005 (docenti)
- Il seminarista, Gabriele Cecconi, Italia, 2014 (docenti)
- In memoria di me, Saverio Costanzo, Italia, 2007 (docenti)
- L'ultima estate, Pete Jones, Usa, 2003 (dal 3° anno secondaria di primo grado)
- La passione, Carlo Mazzacurati, Italia, 2010 (dal 1° anno secondaria di secondo grado)
- The Tree of life, Terrence Malick, Usa, 2011 (dal 4° anno secondaria di secondo grado)
- Words with Gods, Guillermo Arriaga, Messico/Usa, 2014 (docenti)

<sup>1</sup> I. Diamanti, L. Ceccarini, M. Di Pierdomenico, *Gli italiani e la Bibbia*, EDB, 2014.

<sup>2</sup> G. Usai, "La navigazione nella vita. L'insegnamento della religione come contributo all'orientamento", in *Or. Pedag.* Vol 61, n. 2/2014.

<sup>3</sup> J. C. Sivalon, *Il dono dell'incertezza. Perché il postmoderno fa bene al Vangelo*, EMI, 2014;  
G. Ferretti, *Il grande compito*, Cittadella, 2013;  
A. Matteo, *Come forestieri. Perché il cristianesimo è diventato estraneo agli uomini e alle donne del nostro tempo*, Rubbettino, 2008;  
E. Salmann, *Passi e passaggi nel cristianesimo*, Cittadella, 2009;  
Ch. Theobald, *Trasmettere un Vangelo di libertà*, EDB, 2010;  
M. P. Gallagher, *Una freschezza che sorprende: il Vangelo nella cultura di oggi*, EDB, 2010.

# 2.2

## Con attenzione alla ridefinizione del femminile (e del maschile)

È arduo anche solo circoscrivere questo tratto identificante della nostra attenzione educativa.

La definizione del femminile (e del maschile) nel nostro tempo appare particolarmente difficile ed azzardata.

Siamo passati da una chiara delimitazione dei ruoli, ad una loro problematizzazione spesso dettata da esigenze egualitarie, ad una ridefinizione affrettata, guidata da suggestioni radicali e da esigenze consumistiche, poco mediata rispetto alle figure parentali, addirittura con effetti di rispecchiamento.

Parallellamente si è riposizionato il mondo maschile, spesso in modo complementare o, comunque secondario, anche qui senza una precisa riproblematizzazione della relazione, anche se non è da sottovalutare tutta la ripresa del ruolo paterno contenuta nelle riflessioni di vari pensatori contemporanei<sup>1</sup>.

È recente, nel panorama italiano, la diatriba sul genere e sulla *gender theory* che afferma il carattere solo socialmente costruito, e quindi non ‘naturale’, dell’identità sessuale. ‘Genere’ e ‘generazione’ sono parole che in questi anni di fatto hanno subito profondi cambiamenti di significato, perdendo il loro legame univoco con il sesso biologico: l’idea di maschio non coinciderebbe più con quella di uomo e padre, e l’idea di femmina con quella di donna e madre. Il termine “genere” ha la stessa radice del termine “genitore” e “generazione”, quasi a suggerire uno stretto legame che intercorre tra il genere sessuale e il divenire genitore. In effetti, genitore si diviene secondo due differenti modalità: generando nel corpo di un altro oppure generando nel proprio corpo. Questa differente modalità generativa deriva dal differente genere sessuale che con-

<sup>1</sup> Un nome su tutti, per la diffusione dei suoi contributi è M. Recalcati *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*, 2014; *Cosa resta del Padre? La paternità nell’epoca ipermoderna*, 2011)



2.2	Il femminile (e il maschile)
	Che cosa
	Come: diacronia
	Da scoprire ancora
	Bibliografia/filmografia

nota la specie umana, come innumerevoli altre specie viventi. Già secondo Aristotele, «si definisce maschio un animale che genera in un altro, femmina quello che genera in se stesso». A questa differenza maschile e femminile nel modo di generare, le lingue indoeuropee associano il nome, rispettivamente, di padre e madre. Oltre che i genitori, la differenza sessuale riguarda anche i figli: maschio è chi nasce da un corpo differente dal proprio; femmina chi, invece, nasce da un corpo simile al proprio<sup>2</sup>.

Nonostante il tema si presenti ancora come una nebulosa confusa e le posizioni sullo stesso varino notevolmente, non possiamo non segnalarne l'assoluta rilevanza.

Ci lascia peraltro perplessi che, a parte sporadiche segnalazioni scandalistiche relative a comportamenti limite, non esista una riflessione articolata sul tema, lasciando le nuove generazioni in balia delle suggestioni mediatiche e del confronto fra pari...

Maddalena immaginava che l'educazione della donna fosse cruciale per una civiltà.

Autori cattolici in tempi recenti segnalano – quasi con un grido di allarme – che sono scomparse dalla chiesa le quarantenni<sup>3</sup>, paventando un impatto sulla formazione futura dei minori ed in particolare sulla trasmissione della fede che è ancora largamente matrilineare nel cattolicesimo italiano.

Notizie di cronaca riportano segnali vistosi di un deterioramento del “benes-

<sup>2</sup> Prendiamo queste riflessioni da A. Fumagalli, “*Genere e generazione. Rivendicazioni e implicazioni dell’odierna cultura sessuale*”, RdCI 2/Febb. 2014

<sup>3</sup> A. Matteo, *La fuga delle quarantenni. Il difficile rapporto delle donne con la Chiesa*, Rubbettino, 2012, ma più complessivamente preoccupa la scomparsa degli adulti cfr id., *L’adulto che ci manca*, Cittadella, 2014

sere” nel mondo femminile: non solo i femminicidi, ma la sempre più disinvolta gestione del proprio corpo da parte delle adolescenti ... e, ancora prima, la povertà immaginativa dell’elaborazione del proprio ruolo delle bambine e delle ragazzine, schiacciate su modelli che privilegiano il look sopra di tutto. La società dei consumi amplifica, senza preoccupazioni etiche o educative, queste derive; i genitori (le mamme) sono, quando non complici, abbastanza disorientate e, comunque, si percepiscono impotenti rispetto al trend culturale.

Sull’evoluzione e l’acquisizione personale dell’identità sessuale, e più direttamente sull’identità e sul ruolo di genere, incide notevolmente la cultura sociale di appartenenza: ‘sessuati’ si nasce, ma ‘sessuali’ si diventa, e si diventa sotto l’influsso della cultura. L’incidenza dell’ambiente socio-culturale comincia già con l’imposizione di un nome. Di grande incidenza saranno l’atteggiamento e i comportamenti del padre e della madre, che veicolano modelli di identità sessuale rispetto ai quali i figli e le figlie si collocano.

La socializzazione secondaria - in cui considerevole parte hanno i rapporti asimmetrici con le figure educative, specialmente nell’ambito scolastico, ma anche i rapporti con il gruppo dei pari, oggi di grande presa per lo sviluppo dei *social-network* - provvederà a confermare o a contestare, comunque a (ri) definire l’identità sessuale acquisita in famiglia, incentivando taluni vissuti e censurandone altri.

L’incidenza della cultura sociale sull’identità sessuale ha diffusamente fissato il genere maschile e il genere femminile in configurazioni ben definite e differenziate. Ciò che è avvenuto lungamente nel corso dei secoli va oggi però incontro a notevoli cambiamenti, che si traducono non solo in una maggior interscambiabilità dei ruoli di genere, ma anche in una certa fluidità dell’identità di genere, che mette in discussione lo stesso codice binario, maschile e femminile.

Le teorie elaborate per spiegare la differenza di genere sono riconducibili a due principali:

l’essentialismo naturale e il costruttivismo socio-culturale.

Per il primo, le differenze di genere derivano dalla diversa natura psico-fisica dell’uomo e della donna, che pertanto nascono tali. Lo comproverebbero, a livello biologico, le differenze ormonali, cerebrali e riproduttive, e a livello psicologico, la diversità della prima decisiva esperienza di relazione con la madre, che per la bambina è dello stesso suo sesso e per il bambino, invece, dell’altro sesso. Per il secondo le differenze di genere sono un’elaborazione della cultura sociale, cosicché uomini e donne non si nasce, ma si diventa: secondo Michel Foucault la differenza di genere è una «produzione discorsiva» funzionale a una «relazione di potere».

- Il movimento femminista, che ha segnato le tappe dell'emancipazione femminile in Occidente, ha attraversato tre fasi caratterizzate dalla rivendicazione
- dell'uguaglianza dei due generi,
  - della loro differenza,
  - del loro scompiglio.
- La rivendicazione dell'uguaglianza mediante la lotta per la parità di diritti ha puntato a demolire ogni differenza di genere che accampi una base naturale (cfr. S. De Beauvoir).
  - Il secondo femminismo ha rivendicato la differenza, la quale godrebbe di una consistenza ontologica. Autrice di riferimento è Luce Irigaray. La differenza femminile nella sua specificità sarebbe rimasta occultata dalla cultura occidentale, che prescinderebbe sistematicamente dalle particolarità, affidando la conoscenza alla neutra ragione universale, prodotto di una cultura maschile.
  - Contro l'idea di un presunto genere femminile (e maschile) per natura, muove il terzo femminismo, che propone una radicale contestazione della consistenza reale del genere. Avvalendosi del programma di 'decostruzioni' di J. Derrida, il terzo femminismo sostiene che il genere, proprio in quanto socialmente costruito e imposto, deve essere decostruito e lasciato, eventualmente, alla autodeterminazione libera.

Disgiungendo il sesso, di natura biologica, dal genere, quale costruzione socio-culturale, la *gender theory* e le sue applicazioni ripropongono il classico problema del rapporto tra natura e cultura, optando per la loro separazione. Il corpo, pur inevitabilmente sessuato, potrebbe essere investito di qualsivoglia significato sessuale, ultimamente creato o comunque scelto dalla libertà degli individui.

Ma la relazione tra natura corporea e libertà personale può essere estenuata sino a tal punto? Il corpo sessuato è materia brutta che la libertà personale può scolpire a piacere oppure rappresenta una grammatica dalla quale la libertà non può semplicemente prescindere? Parlando per immagini: il rapporto della persona con il proprio corpo può essere assimilato a quello del palombaro con il suo scafandro o dell'astronauta con la sua tuta spaziale? In questa logica, di un corpo utile ma non appartenente all'identità essenziale della persona si muove la *gender theory*. Benché infatti, essa da un lato sottrae l'identità di genere alla 'sola natura', ciò che potrebbe costituire un pregio, d'altro lato la ritiene un prodotto della 'sola cultura', ciò che costituisce la sua indebita semplificazione e il suo inaccettabile limite.

Una particolare attenzione a non proporre noi stessi troppo rigidi stereotipi di genere



**infanzia**  
Scuola d'infanzia

Per una descrizione della permanenza di alcuni stereotipi (?) cfr. L. Lipperini, *Ancora dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, 2010



**fanciullezza**  
Scuola primaria

I bambini durante la scuola primaria assumono comportamenti, atteggiamenti, caratteristiche esteriori sempre più nette che il senso comune identifica ed attribuisce al maschile o al femminile. Per lo più il processo è graduale: all'inizio della scuola primaria i bambini sono ancora lontani dallo scegliere consapevolmente se essere maschi o femmine, ma man mano che il tempo passa la necessità di uniformarsi al gruppo, soprattutto di compiacere gli adulti e di trovare un posto definito, un ruolo all'interno del gruppo, li spinge ad emulare gli adulti.

Tale processo del tutto inconsapevole diventa manifesto quando, nel desiderio di compiacere, i bambini enfatizzano alcune caratteristiche o modalità comportamentali che il mondo dei "grandi" ritiene come proprie del maschile o del femminile: ad esempio nella scelta dei giochi (ci sono figurine da maschi e ci sono figurine da femmine) o nella scelta del gioco (c'è il "calcio" e ci sono i "balletti"). Esiste però a questa età una via di mezzo, "un'isola" di non schieramento, neutra dal punto di vista delle caratteristiche sessuali (ad es. indifferentemente bambini e bambine scelgono le figurine degli animali o giocano a nascondino) dove sono liberi di collocarsi senza timore di essere catalogati come non adeguati: ciò che i bambini temono e rifuggono di più in questa fase, infatti, è comunque il non essere conformi alle aspettative degli adulti di riferimento, soprattutto dei genitori.

Per tutta la scuola primaria esiste la tensione inconsapevole a divenire maschio o femmina come risposta ad una richiesta intuita più che a una necessità interiore.

È innanzitutto l'età dello "sviluppo fisico" e della pubertà, che vede l'accelerazione della crescita del corpo, il cambio della sua forma, lo sviluppo dei caratteri sessuali secondari e la maturazione sessuale, che segna il passaggio ad un corpo pienamente sessuato. Questi numerosi e repentini cambiamenti hanno un notevole impatto sul mondo emotivo e sulla percezione che il/la ragazzo/a ha di sé, e sono all'origine di atteggiamenti di rifiuto o di negazione del proprio "nuovo corpo" e di sentimenti di vergogna e di paura di "essere fatto/a male". In questa fase, diventa fondamentale la vicinanza di adulti di riferimento che sappiano osservare, riconoscere e restituire ai ragazzi i cambiamenti che stanno vivendo come qualcosa di naturale/normale e di desiderabile/bello, che li proietta verso il mondo adulto.



**preadolescenza**  
Scuola secondaria

Tra i diversi cambiamenti quello fisico assume un ruolo di primaria importanza, sia per la rapidità e molteplicità, che per la risonanza psicologica. Tipico è il fenomeno dello «scatto di crescita». La paura che accompagna questi cambiamenti riguarda la loro adeguatezza. Spinto da un bisogno di autorassicurazione, il preadolescente è portato a confrontarsi con i propri coetanei per valutare quanto il proprio sviluppo corrisponda a quello degli altri. A complicare le cose entra in gioco la variabilità con la quale la maturazione puberale si presenta da individuo a individuo. In genere i maschi si sentono più penalizzati nei ritardi mentre le femmine lo sono negli anticipi. Il compito di sviluppo che contraddistingue la preadolescenza sotto il profilo sessuale consiste nel *consolidamento e nell'intensificazione delle condotte di genere*: il preadolescente sente il bisogno di evidenziare il proprio ruolo di maschio o di femmina seguendo i modelli proposti dalla propria cultura. Si tratta di un compito divenuto oggi più complesso proprio per l'evoluzione e la complessificazione che i modelli maschili e femminili hanno raggiunto



La difficoltà di rendere consapevoli, problematizzare, proporre, sostenere relazioni rispettose non deve consegnare la scuola all'afasia su questo tema, che è fondamentale per la costruzione dell'umano nella sua dimensione essenzialmente relazionale.

Fondamentale attivare una educazione di genere che tenga conto almeno di:

punti di vista sul rapporto uomo-donna nelle diverse culture le caratteristiche di una sessualità responsabile relazioni affettive e sessuali, nell'adolescenza e nell'età adulta riconoscere in diverse situazioni sociali il rapporto esistente fra affettività, sessualità e moralità.

(all. c2-c8 del Decreto Legislativo 17 ott. 2005, n. 226)

La scuola dovrebbe offrire la possibilità di uno scambio autentico sulle proprie aspettative rispetto al rapporto con la persona dell'altro sesso, aprire la conversazione aiutando a costruire una piattaforma di reciproco stupore: lo stupore di chi si accorge di non sapere veramente e di chi comprende di dover lasciare la parola all'altro che parla di sé.



**adolescenza**  
Secondaria di 2 grado

Centri di Formazione Professionale

L'adolescenza è una fase di cambiamento cognitivo e sociale che dà nuovo impulso alla formazione dell'identità.

In questo processo, il genere diventa un elemento focale di attenzione dal momento che i cambiamenti corporei hanno un impatto sulle relazioni fra pari.

La consapevolezza del proprio essere sessuati (che include desideri, atteggiamenti e comportamenti) è intrecciata con la costruzione sociale dei ruoli di genere.

Nonostante il processo di separazione in atto, i genitori rimangono figure di riferimento importanti.

I pari hanno un ruolo importante, anche in rapporto all'instaurarsi di relazioni romantiche e al superamento della segregazione di genere tipica dell'infanzia.

Le aspettative di ruolo e le norme sociali circa i comportamenti adeguati a maschi e femmine rispetto alle relazioni sono differenziate secondo il modello dell'uomo cacciatore e della donna preda, e di altri stereotipi di genere convenzionali, anche se stanno lentamente mutando in ragione dei cambiamenti del comportamento sessuale delle adolescenti.

L'ultimo importante sistema di socializzazione al genere degli adolescenti è costituito dall'esposizione ai media.

Essi vivono, più di ogni altra generazione che li ha preceduti, in un ambiente saturato dai media, che li rappresenta in modo stereotipato.

Più i soggetti crescono e maggiormente devono essere coinvolti in prima persona nella definizione delle questioni.

Questo non significa che si debba partire sempre dal vissuto irreflesso, rinunciando a fare proposte. Forse dovremmo saper rilanciare la storia di Adamo ed Eva<sup>4</sup>, recuperando tutto Gn 1-11 come una grammatica essenziale dell'umano, che recupera e risignifica tutte le questioni in cui ci dibattiamo come uomini e donne:

le difficoltà concrete che si vivono nel rapporto fra le persone, nella costruzione di una coppia, nell'espressione della propria tipicità e del proprio dono al di là degli stereotipi e dello sguardo sociale...

occorre che tutto ciò trovi parola

<sup>4</sup> A. Wenin, "Da Adamo ad Abramo o l'errare dell'uomo. Lettura narrativa e antropologica della Genesi", EDB, 2008; M. Balmory, "La divina origine. Dio non ha creato l'uomo", EDB, 2006.



**giovinanza**  
Post-secondaria Pensionati Universitari

I giovani di oggi, confrontandosi con la crisi della coppia genitoriale, con il fallimento di tante storie d'amore, con il turn over affettivo da rotocalco, con la legge imperante della sostituibilità (ciò che non piace più si cambia) rischiano di arrendersi all'idea che l'amore "è eterno finché dura".

A rinforzare il messaggio concorrono le farse dei reality e delle fiction televisive, che alimentano la cultura del "take away", e si avviluppano su vicende sentimentali eternamente problematiche e difficili, che logorano e non danno pace.

Viene il sospetto che, così impoverite, le immagini affettive che circolano tra i giovani li inducano ad autorappresentarsi e a comunicare il proprio mondo interiore secondo regole preconfezionate, grammatiche scarse e inadeguate.

Questo concorre a screditare nei giovani la fiducia nelle proprie capacità di amare e di prendersi cura di qualcuno e contribuisce a svalutare l'intesa emotiva come conquista lenta e progressiva.

Sicuramente i legami affettivi e relazionali costituiscono per i giovani di oggi, così come per quelli di un tempo, un terreno ampio di investimento e di dedizione.

Essi si offrono allo sguardo discreto, non giudicante, degli adulti, sollecitandoli ad assumere la responsabilità di una guida, di una testimonianza autentica, scevra da moralismi e capace di mostrarsi anche nelle proprie fragilità, nei momenti di sconforto, e tuttavia tenace, perseverante nelle scelte?

In questo senso dietro ad atteggiamenti eccessivamente sfrontati o provocatori dei giovani, è possibile intravedere una malcelata richiesta di dialogo.

In un tempo di smarrimento delle identificazioni tradizionali, di precocismi nello sviluppo sessuale e nell'esercizio della sessualità, di un'identità di genere sempre più schiacciata su stereotipi – per quanto spacciati come “liberanti” e promotivi – non possiamo esimerci dall'individuare linee, percorsi, offerte educative. Internet ed il mondo dei media sono gli agenti educativi principali, mentre gli studenti avrebbero bisogno di una scuola che non si sottragga all'educazione delle emozioni e del corpo<sup>1</sup>.

L'obiettivo è quello di concorrere, anche tramite la scuola e le pratiche educative in essa attivate, a facilitare il consolidamento della identità femminile (e maschile) ed eventualmente contrastare derive o riduzionismi, senza cadere negli stereotipi o in letture a-storiche e “metafisiche” del femminile e del maschile.

Come consentire ai bambini e alle bambine, ai ragazzi e alle ragazze, agli adolescenti e alle adolescenti di giungere ad una positiva relazione, a partire da una interrogazione profonda della propria identità, indisponibile alle ritrascrizioni mediatiche, che spesso obbediscono a logiche estranee allo sviluppo completo dell'umano, maschile e femminile?

Come pensare la differenza?

Il genere sembra a volte complicare la fase trasformativa della ricerca educativa (intesa come identificazione di un problema in un certo contesto, ad opera dei soggetti coinvolti, e tentativo di gestire/risolvere quella difficoltà mediante l'attivazione delle risorse di tutti).

C'è un confine da rispettare fra il rilevare (con la ricerca) e l'intervenire (per modificare).

Se in una certa classe, mediante una ricerca, rilevo una scarsa capacità di gestire il conflitto, posso intervenire con molte strategie educative, a seconda degli obiettivi che mi pongo.

Ma se ciò che rilevo riguarda la rappresentazione di “che cosa è una donna”, “che cosa è un uomo” e, soprattutto, “come si *devono* comportare”, “che tipo di relazione *devono* avere” e chi deve amare chi, il piano trasformativo può diventare sdruciolevole: gli educatori sono coinvolti con i propri ideali di genere<sup>2</sup>.

La ricerca italiana su genere ed educazione risente di un insieme di censure, auto-censure e sottovalutazioni da far sembrare più agevole occuparsi dell'infanzia o, se proprio vogliamo tenere la barra sull'adolescenza, il dedicarsi alla ricostruzione storica, ad es., delle discriminazioni vissute dalle ragazze a scuola nei secoli scorsi.

Se l'identità di genere “è un'interpretazione personale di un'interpretazione socioculturale del sesso di appartenenza” (S. Gherardi)<sup>3</sup>, del corpo che si è, non possiamo semplicemente procedere in modo deduttivo, ma dobbiamo agire per rendere intelligenti sul proprio essere psico-fisico, critici rispetto agli stereotipi vigenti, capaci di un'ermeneutica dell'umano che sappia appropriarsi creativamente della riflessione e dell'attenzione ai propri vissuti, nel rispetto dell'umano di ciascuno.

Preoccupa l'analfabetismo relazionale, la difficoltà a decodificare la differenza dell'altro/a, la fretta con cui si risolvono le proprie incertezze nel cammino di identificazione, la banalizzazione della sessualità ...

Vedere nelle ragazze e nelle giovani donne un punto critico della custodia dell'umano (maschile e femminile) non significa necessariamente confinarle ad un ruolo subordinato-materno, ma potrebbe essere un riconoscimento delle possibilità dell'umano femminile anche in relazione ad una riscoperta e valorizzazione dell'umano-maschile.

Il nostro contributo non potrà essere un manuale di comportamenti suggeriti, né un trattato che illustri un “dover essere” completamente astorico ed idealizzato, ma un percorso da fare insieme, nel rispetto di ogni persona e della sua integrità.

I rapporti, in particolare quelli tra uomini e donne, maturano solo se la diversità dell'altro è rispettata e valorizzata come ricchezza.

Se è obiettivamente preoccupante la perdita di riferimenti e l'affermazione che tutto è possibile, dovrebbe esserci estraneo - come uomini e donne di cultura, cristiani e investiti di un ruolo educativo nei confronti delle nuove generazioni - un atteggiamento di chiusura, demonizzazione, eccessivo allarmismo, che impedisce di comprendere, far evolvere, discernere. Sul tema del “genere” sono comparse una serie di reazioni fondamentaliste che – anche prescindendo dalla discutibilità e dalla pochezza delle argomentazioni proposte – non si ispirano ad uno stile educativo, rispettoso dell'altro, né, tantomeno, evangelico<sup>4</sup>.

## Riferimenti bibliografici

- G. Angelini, *Passaggio al postmoderno: il gender in questione*, in *Maschio e femmina li creò*, Glossa, 2008.
- X. Lacroix, *In principio la differenza. Omosessualità, matrimonio, adozione*, Vita e Pensiero, 2006.
- X. Lacroix, *Di carne e di parola. Dare un fondamento alla famiglia*, Vita e Pensiero, 2008.
- S. Palumbieri, *Antropologia e sessualità. Presupposti per un'educazione permanente*, SEI, 1996
- A. Fumagalli, "Genere e generazione. Rivendicazioni e implicazioni dell'odierna cultura sessuale", *RdCl*, 2/2014
- S. Zanardo, "Gender e differenza sessuale. Un dibattito in corso", in *Agg. Soc. maggio 2014*, pp. 379-391
- R. Fanciullacci, S. Zanardo (edd), *Donne, uomini. Il significare della differenza*, Vita e Pensiero, 2010
- A. Matteo, *La fuga delle quarantenni. Il difficile rapporto delle donne con la Chiesa*, Rubbettino, 2012
- C. Albanesi, S. Lorenzini (a cura di), *Femmine e maschi nei discorsi fra compagni di classe*, Clueb, 2011
- C. Gamberi, M. Maio, G. Selmi (a cura di), *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Carocci, 2010
- M. E. Luparia, *Elogio alla donna. Femminile e maschile verso una rinnovata alleanza*, Lateran University Press, 2012
- N. e Ph. Jeammet, *Ricerca di sé e desiderio dell'altro. Il lavoro dell'amore*, Vita e Pensiero, 2014

## Riferimenti Filmografici

(a cura di L. Muzzolini)

Gli stereotipi di genere, l'appartenenza di genere, i rapporti tra i generi...  
Proponiamo qui alcuni film per capire, per allargare e problematizzare il tema. Soprattutto quelli proposti per i docenti non intendono porsi come offerta di modelli, ma come stimolo di discussione.

- 17 Ragazze, Delphine Coulin/Muriel Colin, Francia, 2011 (dal 3° anno secondaria di secondo grado)
- Billy Elliot, di Stephen Daldry, Gran Bretagna, 2000 (dal 5° anno primaria)
- La mia vita in rosa, Alain Berliner, Belgio, Francia, 1997 (docenti)
- Pippi calzelunghe, serie tv (dal 3° anno primaria)
- Ruby Sparks, Jonathan Dayton/ Valerie Faris, Usa, 2012 (dal 3° anno secondaria di secondo grado)
- Sognando Beckham, di Gurinder Chanda, Uk/ Germania, 2002 (dal 2° anno secondaria di primo grado)
- Tomboy, Cécile Sciamma, Francia, 2011 (docenti)
- Venere in pelliccia, Roman Polansky, Francia/Polonia, 2013 (docenti)

### Corti o documentari:

- Alessandra Ghimenti, "Ma il cielo è sempre più blu", video-inchiesta sugli stereotipi di genere con i bambini delle scuole elementari (blog mailcieloeseemprepiubu. wordpress.com)
- Lorella Zanardi, «Il corpo delle donne»  
<http://www.ilcorpodelledonne.net/>
- Bruno Bozzetto, "Female and male", youtube

Per una esplorazione sul "femminile" è interessante tutta la produzione della regista tedesca Margaretha von Trotta.

Fra gli ultimi film della stessa: "Vision. Dalla vita di Ildegarda di Bingen" (2009) e "Hanna Arendt" (2012); interessante anche la prospettiva corale di "Rosenstrasse" (2003)

<sup>1</sup> R. De Leonibus, "Donne e uomini educarsi alla relazione", in *Rocca* 15ago/1sett 2014, pp. 46-48

<sup>2</sup> Molto interessante la trattazione di questo tema in C. Albanesi, S. Lorenzini (a cura di), *Femmine e maschi nei discorsi fra compagni di classe*, Clueb, 2011, pp. 41-43

<sup>3</sup> S. Gherardi, *Il genere e le organizzazioni: il simbolismo del femminile e del maschile nella vita organizzativa*, Cortina, 1998, p. 13

<sup>4</sup> Un buon punto di partenza - corredato da un'ampia bibliografia - è quello proposto da Susy Zanardo sulla rivista dei Gesuiti *Aggiornamenti Sociali* (n. 5/2014): se è vero che la differenza sessuale è originaria ed irriducibile, in quanto iscritta in un corpo, il problema è comprendere come differiscono uomini e donne e come possono fra loro relazionarsi; "l'identità sessuale deve diventare luogo di ricerca e di attribuzione di senso, attraverso il lavoro di intelligenza, volontà e dominio di sé" (p. 385). Il Convegno Ecclesiale di Firenze 2015 - e prima ancora il Sinodo sulla Famiglia - ci fornirà qualificati apporti di antropologia cristiana.

## 2.3

### L'educazione del cuore



## Formare le persone

---

La Comunità Europea in un Libro Bianco su istruzione e formazione (Lussemburgo, 1995) segnalava, fra le varie cose, quanto segue: «sussiste il rischio che la società europea si divida in coloro che sanno interpretare, in coloro che sanno soltanto utilizzare e in coloro che sono inevitabilmente emarginati in una società che al massimo li assiste».

Si profilano tre scenari dentro questa nuova condizione, l'enfasi è posta su una scuola che sappia insegnare a interpretare oltre che a utilizzare le conoscenze.

Ad un certo punto, gli estensori del testo si domandano che cosa trasformi le informazioni in conoscenze. La risposta è la seguente: è ciò che le rende responsabilizzanti, è il modo con cui si possono integrare in una identità di partecipazione. Se una società complessa ha come esito quello della frammentazione, per questo è importante che le informazioni diventino conoscenze, ossia vengano trasmesse in modo tale che ognuno si avverta dentro una identità di partecipazione.

Come scuola cattolica, ma anche come scuola, non possiamo star fuori dalla questione di come avviene la trasmissione da una generazione all'altra; è la trasmissione che è entrata in una condizione profondamente diversa.

La scuola, di ogni tipo, si trova in un crocevia di funzioni, almeno di tre tipi:

- quelle statutarie, quelle previste dall'organizzazione scuola;
- quelle attribuite da genitori e gruppi;
- quelle effettivamente assunte attraverso un discernimento ed una ispirazione che regge una scuola.



2.3	<b>Educazione del cuore</b>
	Che cosa
	Come: diacronia
	Da scoprire ancora
	Bibliografia/filmografia

*Il nucleo della riflessione è preso dall'intervento di Don Giuseppe Laiti, teologo, nel Seminario del 2012 e da una relazione della prof.ssa Elisabetta Musi del gruppo EIDOS - [www.fenomenologiaformazione.it](http://www.fenomenologiaformazione.it)*

La scuola diventa un campo di tensione che occorre continuamente elaborare raccordando due dinamiche diverse: educazione e formazione. Si tratta di un raccordo dinamico che non può essere fissato in modo definitivo, ma deve essere elaborato continuamente sul campo.

Quando diciamo *educazione* immaginiamo un percorso all'indietro, cioè educare significa tenere conto in modo peculiare del punto di partenza dei destinatari che diventano nostri interlocutori. È dal punto di partenza degli interlocutori che si deve prendere il via.

L'attività di *formazione*, invece, guarda avanti verso l'obiettivo cui si tende: mettere i soggetti 'in grado di'.

Il termine formazione è critico, cioè contiene qualche cosa di delicato da maneggiare perché nella scuola non sta mai in primo piano; nella scuola in primo piano sta il che cosa bisogna insegnare e il come, il contenuto ed il metodo. È chiaro però che dietro metodo e didattica sta un criterio ispiratore, cioè un 'perché', è questo il piano della formazione ed è il criterio più o meno inconsapevole che guida il 'che cosa' interminabile e il 'come' che si può plasmare in modi diversi.

Il perché che sta dietro implica la comprensione di cosa sia il vivente umano, di quanto valga la sua vicenda storica, che senso abbiano le sue condizioni differenti. È questo l'ultimo piano a cui attingono formazione e educazione.

## Che significa che il vivente umano è persona?

La vita come dono è una bella frase, ma quando vogliamo sviscerarne il senso non è semplice.

Per noi è scontato considerare il vivente umano come un insieme di bisogni e

desideri che vanno interpretati e assunti per aiutare a trovare le risposte possibili e le loro soddisfazioni possibili. Rimane la questione: è solo questo il vivente umano o in lui c'è anche la traccia di un dono che domanda riconoscimento e che diventa il segno di una promessa che dobbiamo onorare?

Mettere al mondo una persona non è soltanto produrre un oggetto di desiderio che ha bisogni, ma anche dar vita ad un dono che porta con sé una promessa che deve essere onorata.

Se è così, che ne deriva per la considerazione della comprensione del vivente umano? La persona porta con sé una eccedenza permanente.

Perché noi abbiamo l'ardire di insegnare che si deve dire la verità anche quando non conviene? Perché dire il falso è diventare falsi. L'eccedenza della persona è perché dispone di ragioni in base alle quali può essere sensato perfino mettere in gioco la vita (meglio diventare uccisori o essere uccisi?). Di qui due conseguenze:

il vivente umano in quanto è persona non è funzionalità, non si può piegare semplicemente a interessi di parte, non è suscettibile di strumentalizzazione ideologica e perciò intuiamo il carattere perverso di ogni dittatura;

il carattere personale del vivente umano domanda l'attenzione ai poveri e alle povertà come condizioni che espongono in modo particolare alla strumentalizzazione e qui il riferimento a Gesù Cristo è decisivo (per Gesù perfino la preghiera può esser equivoca, ma onorare il povero non è mai equivoco).

## Cosa vuol dire formare la persona?

La formazione della persona è l'obiettivo che la scuola persegue non da sola, ma attraverso il suo specifico che è la trasmissione alle nuove generazioni del guadagno delle generazioni precedenti, vale a dire favorire l'apprendimento. L'apprendimento avviene quando favoriamo simultaneamente la capacità di alcune operazioni che strutturano la persona ossia le consentono di darsi forma. Le operazioni sono essenzialmente tre: la persona si forma perché impara a distinguere, a valutare, a ordinare.

*Distinguere*, tra i dati (sono gli oggetti di informazione), i significati (riguardano noi in quanto umani, ) e il senso (verso quale direzione ci portano i dati e i significati?).

Compito della scuola è aiutare a distinguere tra il dato e il perché e il come ci riguarda, quindi è tutta la scuola non solo la lezione che educa al significato. Si tratta della articolazione tra sapere e comprendere.

*Valutare*. Il valutare si fa in riferimento a valori, alla storia che si sta vivendo.



La valutazione avviene in riferimento al mondo che si desidererebbe abitare, in qualche misura ciascuno elabora una sua regola che riflette il mondo che vorrebbe abitare. Valutare implica criteri con riferimento a valori e all'uso di strumenti che portano con sé opportunità, nodi, rischi.

*Ordinare.* Collocare quanto appreso in un certo posto, all'interno della propria vita e dei propri coinvolgimenti, mettere in atto un coinvolgimento rispetto a dati, significati e valutazioni pronunciate. Questa operazione è quella che dà particolarmente forma alla persona; si tratta di individuare la scaletta di coinvolgimento che ci appartiene in modo da non lasciarci sottomettere dalla complessità che a volte si impone, ma che siano i soggetti a valersi delle informazioni, delle abilità acquisite, degli strumenti disponibili in vista degli obiettivi della propria vita. È in questo processo di dare ordine alla propria vita che si armonizzano l'intelligenza e il cuore, il mondo degli affetti e della razionalità e si va strutturando la propria forma personale, cioè ciò per cui siamo riconoscibili a noi stessi e ciò per cui siamo affidabili per gli altri.

Formare avviene attraverso l'aiuto cordiale a riconoscere i nodi a cui ci espongono le nostre condizioni culturali, attraverso l'offrire dei criteri per attraversare i nodi, mediante operazioni semplici che si possono mettere in atto in modo da diventare capaci di abitare questo mondo in maniera corrispettiva alla dignità del vivente umano, in quanto non funzionalizzabile e non espropriabile.

## Qual è l'obiettivo a cui puntiamo?

Aiutare a costruire persone capaci di apprendere responsabilmente, cioè in vista dell'adempimento dei propri compiti come cittadini di questo mondo, all'interno di una rete di comunicazione e di collaborazione con gli altri, rispondendo al compito di ogni umano di custodire la dignità della persona, legittimata e impegnata a mantenere lo spazio per ogni umano; un mondo è umano perché sa mantenere lo spazio per ogni persona e ogni dimensione dell'umano.

Per questo occorre tutelare l'eccedenza di ogni persona rispetto alle condizioni storiche che si trova assegnate; la storia, infatti, è discretamente ingiusta e non assegna a tutti le stesse possibilità. Avere rispetto della persona umana è tener conto di questo e non immaginare che essere giusti è dare a tutti lo stesso, ma è dare a ciascuno ciò che è indispensabile per onorare la promessa che gli è stata fatta accettandolo e volendolo in questo mondo.

Di questo obiettivo noi adulti siamo chiamati ad essere una testimonianza discreta, non presuntuosa ed esaustiva, ma onesta.

## Aver cura della vita emotiva nei processi educativi

LIBERAMENTE PRESO DA ELISABETTA MUSI,  
UNIVERSITÀ CATTOLICA DI PLACENZA

Quando parliamo di sentimenti ed emozioni crediamo di avere a che fare con qualcosa di interiore, e di privato. Per questa ragione spesso riteniamo che essi siano in larga parte incomunicabili e tendiamo a viverli segretamente, nel timore di essere equivocati o incompresi.

In realtà i sentimenti esistono principalmente nella nostra relazione con il mondo (le cose e gli altri), o con le nostre percezioni del mondo e degli altri. Essi sono “tra” noi e il mondo e ci mettono in comunicazione con la realtà. Sono una sorta di “finestra sul mondo” che ci consente di accedere ad alcune dimensioni dell’esperienza che altrimenti ci sarebbero precluse, per esempio quella dei valori: noi valutiamo più sulla base del “sentire”, piuttosto che sulla base di un pensare astratto o di un procedimento logico.

Oggi si riconosce che tra la dimensione cognitiva e quella emozionale esiste un rapporto di interdipendenza e di reciprocità, per cui i processi razionali e quelli emotivi interagiscono tra loro e si condizionano reciprocamente. Le emozioni influiscono sulle capacità cognitive (per esempio apprendimento o memoria) e, viceversa, alla base di determinati vissuti emotivi ci sono certe rappresentazioni cognitive e determinati “modi di pensare”.

L’agire “intelligente” consiste nell’equilibrio armonioso tra ragione ed emozione, tra cognizioni ed affetti. Perché ogni pensiero, in un certo senso, è “emozionato” e ogni emozione è “intelligente”.

Le emozioni hanno funzioni *comunicative* e *adattative*: esse ci “dicono” qualcosa sul mondo e quindi sono importanti nell’influenzare le nostre decisioni e nell’orientare il nostro comportamento.

### Sviluppare una competenza affettiva

Nella misura in cui emozioni e sentimenti vengono ascoltati, nella misura in cui si è capaci di riconoscerli, di dare loro un nome, di comprenderne il significato, si potrà anche imparare a “sentire” in maniera ricca e a rapportarsi alle

proprie emozioni in modo appropriato; se invece si diffida di esse e si tenta di tacitarle e di escluderle, esse rischiano di manifestarsi in maniera inconsapevole e distorta, e spesso dannosa e deleteria, all'interno delle relazioni umane e nei contesti di lavoro.

Sviluppare una competenza affettiva, quindi, non significa soltanto saper riconoscere e trattare le emozioni *altrui*, ma significa e soprattutto acquisire consapevolezza e responsabilità della *propria* vita emotiva: attrezzarsi per riconoscere, valorizzare ed esprimere i propri sentimenti in maniera competente. La nostra umanità personale, infatti, è l'unica chiave di accesso che ci consente di incontrare e comprendere l'umanità degli altri. Se siamo affettivamente "analfabeti" (se cioè non sappiamo ascoltare, nominare, esprimere i nostri sentimenti) saremo anche affettivamente "dislessici" (incapaci cioè di leggere e di comunicare con i sentimenti altrui).

Se invece impariamo a restare in contatto con la nostra esperienza profonda, anche corporea ed emozionale, diventeremo più sensibili, più empatici, più capaci di decentramento emotivo, cioè di intuire l'esperienza vissuta dell'altro per "sintonizzarsi" su di essa e agire di conseguenza.

L'educazione dei sentimenti si esprime nel *diventare sensibili*, nel difficile equilibrio tra la morbosa avidità di sensazioni forti e la chiusura che estromette la vita emotiva.

La sensibilità è una virtù pedagogica che si coltiva nel silenzio, nel lasciar emergere dentro di sé lo spazio per accogliere l'altro, nell'*accorgersi* della sua presenza accanto a noi, nel vederlo e nell'elaborare, con "l'intelligenza del cuore", le strategie per mettersi in una relazione capace di dare significato al tempo della vita.

Coltivare la vita emotiva è indispensabile per poter aiutare gli altri ad aver cura dei loro sentimenti, a elaborarli per farne strumenti di lettura dell'esperienza, per non cadere nel sapere catalogante che archivia le persone come cose, senza sollevare lo sguardo sui loro vissuti.

## Le tonalità emotive: modi di esserci e di essere-con

Buonumore e malumore, felicità, paura, nostalgia; ma anche il senso di noia e di apatia, quello del naufragio e dello spaesamento, oppure quello dell'euforia e della pienezza vitale, oppure ancora quello del vuoto esistenziale e della mancanza di significato... sono le molteplici forme affettive del nostro essere-nel-mondo (che Heidegger chiama "tonalità emotive", entro le quali noi siamo e ci muoviamo, pensiamo e decidiamo). Esse sono la qualità della nostra

“accordatura”/intonazione con il mondo. Ci troviamo sempre nel mondo e con gli altri secondo una certa tonalità emotiva, che determina il modo di percepire e di rappresentarci ciò che ci sta attorno, la situazione che viviamo nella sua qualità affettiva e persino il futuro che ci è dato nelle sue possibilità. Se siamo sereni, ogni cosa ci appare positiva e possibile; se invece siamo depressi tutto assume la tonalità del grigio, avvolto da un’atmosfera di demotivazione e pessimismo.

Per il fatto che esistiamo, siamo già sempre affettivamente “situati”. Spesso ci colpiscono solo tonalità emotive particolari, che oscillano tra gli estremi della gioia e della tristezza, dell’angoscia e della speranza. Meno percettibili sono una lieve ansietà o una soddisfazione che ci scivola accanto. Anche il “non essere intonati” con ciò che ci circonda è sempre comunque una tonalità emotiva. Le tonalità emotive dunque il “come” del nostro essere al mondo; esse condizionano le nostre relazioni interpersonali, le “colorano” di una certa “tinta” affettiva, e ci orientano a certi pensieri e certe azioni, precludendocene altri. Riconoscere le proprie tonalità emotive a comprenderne il significato è per condurre un’esistenza autentica: capace, cioè, di restare in ascolto dei propri vissuti e di riorientarsi continuamente verso nuovi traguardi esistenziali. Il cambiamento della tonalità emotiva dominante, infatti, si accompagna spesso alla percezione di nuovi aspetti della realtà prima inaccessibili, a nuovi stili relazionali, a un nuovo rapporto con se stessi, a nuove decisioni e a nuovi progetti per il futuro.

È nell’ascolto e nella consapevolezza delle proprie intonazioni emotive con il mondo che si diviene lentamente e pazientemente capaci di comprendere i modi di essere altrui e i sentimenti che li accompagnano.

## Acquisire ed educare alla consapevolezza dei propri sentimenti

Lo sviluppo della consapevolezza emozionale e della competenza affettiva implica un duplice sforzo: da una parte, evitare la repressione e la rimozione dei sentimenti, dall’altra rinunciare a subire passivamente le emozioni o a reagire impulsivamente sulla base di esse (*acting out*).

Si può imparare progressivamente ad acquisire consapevolezza della propria vita emotiva, attraverso un processo che si compone di diversi livelli:

– anzitutto occorre attivare i *modi del sentire* e quindi predisporre ad *ascoltare* le proprie emozioni e i propri sentimenti.

Ciò esige una certa fiducia nella saggezza del nostro organismo e dei modi in cui “sente” il mondo e “si sente” nel mondo, ma implica anche attenzione, pazienza e dedizione dell’ascolto di sé, ma anche passione e intelligenza nell’ascolto dell’esperienza emotiva altrui nelle forme in cui si traduce (letteratura, arte, cinema, musica, etc.) e che possono renderci progressivamente “esperti in umanità”;

– Bisogna poi imparare a *nominare* le emozioni, a distinguerle e differenziarle dal magma di cui abbiamo un’avvertenza spontanea: poter dare un nome appropriato allo stato emotivo che si vive consente di uscire dalla confusione e dall’approssimazione del “mi sento bene/mi sento male” ed è la prima forma di appropriazione dei sentimenti che si agitano in noi;

– Un passo ulteriore consiste nel saper *accettare* ciò che si prova, evitando di sovrapporvi immediatamente schemi con cui definire il vissuto lecito o illecito, buono o cattivo. Questo vuol dire riconciliarsi con se stessi e accogliere le zone d’ombra di sé come quelle di luce, in maniera non giudicante e con un atteggiamento di apertura al flusso continuo dell’esperienza. Legittimare e accogliere i sentimenti, anche quelli negativi, consente di non rimuoverli e di affrontarli consapevolmente;

– La fase successiva riguarda il *comprendere* le situazioni emotive: coglierne lentamente il significato, l’origine e la ragione, ricostruendo il quadro concreto in cui si manifestano senza giudizi affrettati. Talvolta (nei casi maggiormente complicati) può essere utile farsi accompagnare nell’analisi di sé;

– Un ruolo importante riveste la capacità di *comunicare* e *condividere* i sentimenti, dal momento che i vissuti emotivi sperimentati nell’isolamento riecheggiano nel vuoto interiore e possono apparire più violenti e insuperabili, mentre la condivisione consente di comprenderli meglio e di stemperarne l’impatto. Possedere e gestire i linguaggi (verbali e non verbali) che consentono di esprimere le emozioni in modo non ambivalente e di “leggerle” tra le parole, sui volti e nei gesti degli altri ci mette in grado di entrare in relazione più profonda con i nostri interlocutori.

– Infine la capacità di *trasformare* le proprie emozioni, imparando a riconoscere i pensieri che le accompagnano e che ne costituiscono il substrato cognitivo. Si tratta di correggere rappresentazioni cognitive disfunzionali per sanare stati emotivi di sofferenza o disagio. Spesso il nostro “sentirci bene” inizia con il “pensare” in modo sano: Spesso le emozioni negative cambiano rivedendo le abitudini di pensiero che le sostengono.

L’ascolto di noi ci consente di cambiare il nostro modo di sentire e di sentirci in relazione e di progettarci in maniera diversa, intravedendo possibilità che magari una certa tonalità emotiva ci impediva di rappresentarci.

Aver cura della vita emotiva dei bambini significa offrire loro strumenti preziosi per conoscere il proprio mondo interiore imparando a decodificarlo, a tradurlo in parole, dialogo, confronto. Saper affrontare vissuti di rabbia, sconforto, delusione... e condividere o amplificare la gioia, la soddisfazione, l'entusiasmo...

sono capacità che richiedono impegno e attenzione. Per questo educare all'ascolto di sé, ad aver cura del proprio sentire non è un apprendimento immediato né secondario ma è un sapere profondo che accompagna ogni altra competenza, una risorsa che si inizia a coltivare da piccoli e che prosegue per tutta la vita.



**infanzia**  
Scuola d'infanzia

Le emozioni rappresentano la prima esperienza che i bambini fanno del mondo e delle relazioni con le persone che li circondano. Attraverso le emozioni essi danno forma ai propri pensieri, agli apprendimenti, ai legami affettivi, al proprio percorso. Questo processo li accompagna in tutto il percorso di crescita, fino a diventare una postura esistenziale nella relazione con se stessi e con gli altri.

I ragazzi di oggi oscillano fra una teatralità enfatica - quando sono in compagnia - e la noia - quando mancano le condizioni per questa recita collettiva. Spesso rimediano alla momentanea assenza di protagonismo, facendosi spettatori di una vita rappresentata (televisione) o che pare evitare la distinzione fra realtà e finzione (playstation).

Nei confronti di questa minaccia di dissipazione può esercitarsi la cura educativa dell'adulto, attraverso un'attenzione costante volta a condurre il fanciullo al centro della sua stessa identità.

Le risorse più essenziali sono quelle del rapporto personale, per sollecitare il minore a tessere un intreccio delle molte esperienze che assuma la forma della memoria biografica.

Il compito del fanciullo è quello di articolare la sua identità primaria, plasmata nel quadro delle relazioni affettive, attraverso le forme della sua socializzazione secondaria.

Il rischio di dissipazione, alimentato dal precoce privilegio del sapere scientifico e dall'attivismo indistinto, rischia di trovare un forte rinforzo nella scuola.

Il prezzo è che il ragazzo adotta in misura crescente strategie di comportamento soltanto mimiche, evitando di investire i suoi affetti più profondi.

Altra possibilità è che il fanciullo scelga un atteggiamento alimentato da intense emozioni, ma sostenute da un immaginario soltanto segreto (G. Angelini).



**fanciullezza**  
Scuola primaria

Una volta giunti alla scuola primaria, i bambini sviluppano progressivamente una logica concreta. Questo consente loro di cominciare ad accedere agli strumenti culturali del contesto in cui vivono. Hanno bisogno di esperienze più che di proposte astratte.

Devono sperimentare le relazioni, i sentimenti, i valori, le modalità di pensiero attraverso le situazioni quotidiane ed il vissuto. Tramite la quotidianità e l'agito degli adulti significativi, si sperimentano come capaci di pensiero, di logica, di razionalità e di affettività ma cercano la definizione di se stessi negli occhi degli altri.

La famiglia, la scuola e ogni figura che sta loro accanto, dal catechista all'allenatore, deve confermarli come "portatori di un grande valore", al di là degli insuccessi o dei fallimenti: è sulla base dell'intuizione di tali conferme che i bambini di questa età saranno in grado di attribuirsi essi stessi un valore.



**preadolescenza**  
Scuola secondaria

Tra i mutamenti che coinvolgono la preadolescenza vi sono anche quelli relativi all'acquisizione di modalità inedite di pensiero: dal pensiero concreto a quello logico-formale (ipotetico-deduttivo).

Questo cambiamento consente di rappresentarsi il mondo non solo come è, ma anche come potrebbe essere ed avvia anche la capacità critica, una capacità che ha solitamente uno sviluppo più lento rispetto alle altre competenze.

Grazie a questa nuova capacità cognitiva il ragazzo ha anche la possibilità di riflettere sul proprio pensiero e su quello degli altri. Si tratta di un insieme di caratteristiche che sviluppano quel desiderio, tipico nell'adolescenza, di elaborare personalmente i dati su cui fondare le proprie convinzioni, di scoprire il piacere della discussione e dell'esercizio delle proprie capacità critiche, di elaborare teorizzazioni, individuare le contraddizioni, aderire a valori utopici e fornirsi di propri criteri guida valoriali e comportamentali.

Tutto ciò permette all'individuo anche una maggiore introspezione e coscienza di sé. Il compito evolutivo della preadolescenza rispetto a questo tipo di sviluppo sarà allora quello di giungere ad una più profonda riflessione e conoscenza di sé e della realtà.



È necessario interrogarsi, su quanto – nella padronanza delle chat e delle tecnologie avanzate – corrisponda ad una pari capacità di parlare e scrivere di sé; sul perché al circondarsi di compagnie vivaci corrisponda una grande solitudine comunicativa e su come molto spesso non si riesca a colmare quel vuoto di domande esistenziali che determinano mancati avvicinamenti alla dimora della propria e dell'altrui esistenza. Come educatori, come genitori, come adulti, dovremmo chiederci se sappiamo cogliere i segni di questa itineranza senza direzione e bisognosa di guide, di queste aspirazioni inappagate e ostinatamente irriducibili. Coltivare la sapienza della vita emotiva implica la capacità di riconoscere i sentimenti, nominarli, investirli di significato assumendoli come risorsa con cui esplorare le vette e gli abissi dell'anima. A partire dall'impegno a recuperare la responsabilità di essere continuamente sotto lo sguardo di chi si avvia con passo più o meno incerto a dare casa al domani. Per questo, prima ancora di valutare la loro capacità di attendere ad un corretto sviluppo della dimensione sentimentale ed emotiva, forse è a noi che dobbiamo chiedere conto di questa dimensione.



## adolescenza Secondaria di 2° grado

Centri di Formazione Professionale

L'emancipazione culturale del figlio dalla famiglia conosce una decisa anticipazione; perdura invece più a lungo la dipendenza emotiva: ricerca di approvazione come espressione di affetto.

Pensare vuol dire "saggiare il peso" della realtà, portare ad evidenza oggettiva, verbalmente articolata e comunicabile, il senso delle cose. Ciò implica responsabilità.

Nell'adolescenza il centro di gravità degli interessi non è più il mondo ma l'immagine di sé. L'esplorazione del mondo è guidata da questa attesa: spiare quali siano le opportunità che il mondo offre in ordine alla rappresentazione di sé.

Rilievo dominante assume l'immaginazione che consiste nella capacità di immaginare il corso di eventi messo in moto da ogni possibile scelta propria e appunto mediante tale anticipazione cercare criteri per la scelta: l'adolescente esplora la qualità delle diverse immagini possibili, per riconoscere quella che lo convince.

Il rischio della concretizzazione induce a trattenere l'agire. Comprendere ciò significa non indulgere, ma inscrivere ciò che vive l'adolescente entro l'orizzonte, in ipotesi più largo, della vita propria dell'adulto.

G. Angelini, *Educare si deve, ma si può?*,

Vita e Pensiero, 2002, p. 119-161

L'attuale crisi della capacità di disporre di sé dei giovani esige una verifica circa l'adeguatezza e la consistenza della dimensione propriamente morale. In effetti la «formazione della coscienza» e l'«educazione alle virtù» di un tempo, sono oggi trascurati.

Piuttosto che come un'«opera da fare»,

la formazione può essere meglio concepita come 'azione da compiere', il che implica un'attenzione alla qualità della relazione tra i soggetti interessati.

La formazione non è il trasferimento dall'uno all'altro di qualcosa, ma l'azione che ciascuno dei due compie al cospetto dell'altro.

Da operazione tecnica,

la formazione assume la figura di un'alleanza.

Ciascuno dei due alleati acconsente di agire al cospetto dell'altro e che l'altro agisca al suo cospetto.

L'educatore è paragonabile alla guida alpina che aprendo la via della scalata mostra come si effettua la scelta dei passi e quali condizioni spirituali accompagnano l'effettuarli.

La guida non compie la scalata per sfoggiare la sua abilità, ma per abilitare l'allievo a salire.

Parte essenziale di questa abilitazione è suscitare la volontà dell'allievo di ascendere, risvegliare la sua creatività.



## gioinezza Post-secondaria Pensionati Universitari

Al vertice dell'adolescenza sta una scelta, che consente di mollare gli ormeggi della vita precedente, e soprattutto degli affetti precedenti.

Lo stacco dalla banchina e l'avanzamento verso il mare aperto genera una sorta di vertigine;

la caratteristica del giovane sarebbe l'inclinazione decisa alla sfida nei confronti di ciò che appare sconosciuto.

Di fatto, oggi appare sempre più difficile riconoscere nel giovane documenti di questa forza spontanea.

Nelle stagioni che sotto il profilo anagrafico dovrebbe essere quella della giovinezza pare invece che le persone cerchino precocemente un rifugio, spazi definiti e rassicuranti.

L'epoca attuale, con speciale riferimento alla condizione giovanile, è stata definita l'«epoca delle passioni tristi».

La tristezza epocale che pervade il mondo contemporaneo è il contraccolpo al presente della perdita di speranza nel futuro,

il quale da «futuro-promessa» si è trasformato in

«futuro-minaccia»: la paura è ormai uno dei sentimenti più forti. La mancanza di speranza nel futuro dell'amore va a braccetto con la presunta sufficienza della vita presente.

Si assiste ad una generale paralisi della libertà, che, annichilita in se stessa, omette di agire, non volendo più nulla.

L'incidenza dell'accidia depriva la libertà della tensione verso la pratica del bene morale,

lasciandola in balia dell'attrattiva del benessere psico-fisico. Alla patologia del volere si associa così facilmente quella sorta di «brama dello svago» che consiste nell'interesse per cose importune, nella superficiale curiosità della conoscenza,

nella verbosità del parlare, nella irrequietezza del corpo mai fermo, nell'instabilità dei luoghi che si frequentano, ma anche e soprattutto dei propositi che si fanno.

Il tema dell' "educazione del cuore" può svaporare nell' indistinto o ridursi alla conoscenza e gestione del proprio mondo emozionale.

Tuttavia con questo termine intendiamo mirare a qualcosa di più che un semplice autocontrollo emotivo.

In senso biblico il "cuore" è la sede dei processi decisionali e quindi della capacità di decidere per ciò che ha valore.

Il tema coinvolge quindi molte altre questioni: la formazione integrale, la formazione della libertà, la formazione del carattere.

L'ampiezza della questione era già sottolineata nel documento della CEI per il decennio 2010-2020 – "Educare alla vita buona del Vangelo" – di cui riportiamo un numero proprio dedicato a questo tema.

**n. 13** La formazione integrale è resa particolarmente difficile dalla *separazione tra le dimensioni costitutive della persona*, in special modo la razionalità e l'affettività, la corporeità e la spiritualità.

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.

Si avverte, amplificato dai processi della comunicazione, il peso eccessivo dato alla dimensione emozionale, la sollecitazione continua dei sensi, il prevalere dell'eccitazione sull'esigenza della riflessione e della comprensione.

Questa separazione tra le dimensioni della persona ha inevitabili ripercussioni anche sui modelli educativi, per cui educare equivale a fornire informazioni funzionali, abilità tecniche, competenze professionali. Non raramente, si arriva a ridurre l'educazione a un processo di socializzazione che induce a conformarsi agli stereotipi culturali dominanti.

Il modello della spontaneità porta ad assolutizzare emozioni e pulsioni: tutto ciò che "piace" e si può ottenere diventa buono.

Chi educa rinuncia così a trasmettere valori e a promuovere l'apprendimento delle virtù; ogni proposta direttiva viene considerata autoritaria.

Già Paolo VI, indicando alcune linee fondamentali di quella che egli chiamava «l'arte sovrana di educare», osservava: «Se l'educatore fermasse la sua fatica soltanto ad un paziente, meticoloso, e, se volete, scientifico rilievo dell'ambiente, in cui oggi il ragazzo svolge la sua vita, fa la sua esperienza e plasma la sua personalità, non farebbe opera completa... L'educatore non è un

osservatore passivo dei fenomeni della vita giovanile; deve essere un amico, un maestro, un allenatore, un medico, un padre, a cui non tanto interessa notare il comportamento del suo pupillo in determinate circostanze, quanto preservarlo da inutili offese e allenarlo a capire, a volere, a godere, a sublimare la sua esperienza».

Benedetto XVI, a sua volta, spiega che l'educazione non può risolversi in una didattica, in un insieme di tecniche e nemmeno nella trasmissione di principi;

il suo scopo è, piuttosto, quello di «formare le nuove generazioni, perché sappiano entrare in rapporto con il mondo, forti di una memoria significativa che non è solo occasionale, ma accresciuta dal linguaggio di Dio che troviamo nella natura e nella Rivelazione, di un patrimonio interiore condiviso, della vera sapienza che, mentre riconosce il fine trascendente della vita, orienta il pensiero, gli affetti e il giudizio».

Una vera relazione educativa richiede l'armonia e la reciproca fecondazione tra sfera razionale e mondo affettivo, intelligenza e sensibilità, mente, cuore e spirito.

La persona viene così orientata verso il senso globale di se stessa e della realtà, nonché verso l'esperienza liberante della continua ricerca della verità, dell'adesione al bene e della contemplazione della bellezza.

L'educazione del cuore a cui ci richiama s. Maddalena verte, dunque: sulla capacità di trasmettere conoscenze che appassionino:

non solo informazioni ma significati e convinzioni;

sul rafforzamento della libertà come capacità di valutare,

disporre di sé e decidere; sull'apprendimento (e gestione) di ciò che ci precede nella forma del nostro modo di essere affetti dal mondo

(sensibilità): apprendimento emozionale come forma raffinata

di attenzione alla realtà.

## Riferimenti bibliografici

V. Iori (a cura di), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*, Franco Angeli, 2013 3a rist  
A. Fumagalli, *La formazione fragile*, in RdCI, 4/2014.  
R. Guardini, *Lettere sull'autoformazione*, Morcelliana, 1994.  
S. Natoli, *Guida alla formazione del carattere*, Morcelliana, 2006.

### Sulle emozioni e i sentimenti:

L. Anolli, *Le emozioni*, Unicopli, 2002;  
E. Borgna, *L'arcipelago delle emozioni*, Feltrinelli, 2004;  
R. De Monticelli, *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Garzanti, 2003;  
V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*, Guerini, 2006

### Sull'educazione emotiva e sentimentale:

M.G. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, RCS Libri, 1997;  
A. Tagliabue, *La scoperta delle emozioni*, Erickson, 2003;  
M. Di Pietro, *L'educazione razionale-emotiva*, Erickson, 1992;  
P. Pomati – M. Varano, *Grammatica delle emozioni*, Sonda, 2004;  
R. Quaglia, *Il sentimento nello sviluppo del bambino. Educare all'uomo*, Vita e Pensiero, 2012  
D. Ianes, H. Demo, *Educare all'affettività. A scuola di emozioni, stati d'animo e sentimenti*, Centro Studi Erickson, 2007  
V. Ornaghi, I. Grazzani Gavazzi, C. Antoniotti, *La competenza emotiva dei bambini. Proposte psicoeducative per le scuole dell'infanzia e primaria*, Centro Studi Erickson, 2011  
P. Scalari (a cura di), *A scuola con le emozioni. Un nuovo dialogo educativo*, La Meridiana, 2012  
D. Fosha, D. J. Siegel, M. F. Solomon, *Attraversare le emozioni*, Mimesis, 2012  
O. Albanese, C. Fiorilli, *Le emozioni a scuola. Riconoscerle, comprenderle e intervenire efficacemente*, Centro Studi Erickson, 2012

### Sull'educazione alla vita emotiva nell'infanzia

S. Bonichini, *Prima infanzia: emozioni e vita sociale*, Carocci, 2002  
M. Bernardi, P. Tromellini, *La tenerezza e la paura. Ascoltare i sentimenti dei bambini*, Salani, 1996

R. Puyelo, *Il bambino ansioso*, Borla, 1984  
D. Dalloz, *La gelosia*, Ancora, 2002  
D. Lewis, *Mamma ho paura! Come aiutare vostro figlio a superare ansie e timori*, Franco Angeli, 1993  
S. Argentieri, P. Carrano, *L'uomo nero. Piccolo catalogo delle paure infantili*, Mondadori 1994  
P.G., Zimbardo, S. L. Radl, *Il bambino timido. Comprendere e aiutare a superare le difficoltà personali*, Erickson, 2001  
I. Filliozat, *Le emozioni dei bambini*, Piemme, 2004  
AA. VV., *Parlare di sentimenti. Attività di sviluppo lessicale-semantic*, Erickson, 2001  
A. Tagliabue, *La scoperta delle emozioni. Un viaggio di educazione affettiva assieme ai bambini*, Erickson, 2003  
R. Colli, M. Colli, *Il mio diario delle emozioni. Comprendere e esprimere rabbia, paura, tristezza e gioia*, Centro Studi Erickson, 2009  
N. Costa, *L'alfabeto delle emozioni*, Emme Edizioni, 2008

### Sull'educazione alla vita emotiva nell'adolescenza

M. Polito, *Educare il cuore. L'intelligenza emotiva degli adolescenti a scuola*, La Meridiana, 2012  
L. Barone (a cura di), *Emozioni e disagio in adolescenza*, Unicopli, 2004  
D. Marcelli, G. De La Borie, *Adolescenti, preoccupazioni, complessi, colpi di testa. Comprendere, seguire e aiutare i ragazzi che crescono*, De Vecchi, 2007  
M. D'Agostino, *Posso fare ciò che voglio? Adolescenti, scelte e inquietudine*, San Paolo Edizioni, 2014  
A. Pellai, *E ora basta! I consigli e le regole per affrontare le sfide e i rischi dell'adolescenza*, Feltrinelli, 2013  
R. Scotto, M. Scotto, *Educare all'amore e all'affettività*, Città Nuova, 2013  
G. Pellizzari, *La seconda nascita. Fenomenologia dell'adolescenza*, Franco Angeli, 2010  
F. Dolto, *I problemi degli adolescenti*, TEA, 2009  
G. Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Laterza, 2010

## Riferimenti Filmografici

(a cura di L. Muzzolini)

Cuore sacro, Ferzan Ozpetek, Italia, 2005  
(dal 3° anno secondaria di secondo grado)  
Hereafter, Clint Eastwood, Usa, 2010  
(dal 3° anno secondaria di secondo grado)  
I sospiri del mio cuore, Yoshifumi Kondo/ Hayao Miyazaki, Giappone, 1995 (dal 2° anno secondaria di primo grado)  
Innamorasi a Manhattan, Mark Levin, Usa, 2005  
(dal 4° anno primaria)  
La leggenda del re pescatore, Terry Gilliam, Usa, 1991  
(dal 3° anno secondaria di secondo grado)  
L'uomo che piantava gli alberi, Frederic Back, Canada, 1987  
(dal 3° anno primaria)  
Les Choristes- I ragazzi del coro, Christophe Barratier, Francia/ Svizzera/ Germania, 2004 (dal 4° anno primaria)  
Moonrise Kingdom, Wes Anderson, Usa, 2012  
(dal 2° anno secondaria di primo grado)

Noi siamo infinito, Stephen Chbosky, Usa, 2012  
(secondaria di secondo grado)  
Re della terra selvaggia, Benh Zeitlin, Usa, 2012  
(dal 3° anno secondaria di primo grado)  
Rosso come il cielo, Cristiano Bortone, Italia, 2007  
(dal 4° anno primaria)  
Speak-Le parole non dette, Jessica Sharzer, Usa, 2004  
(secondaria di secondo grado)  
Still Life, Uberto Pasolini, Gran Bretagna/Italia, 2013  
(dal 3° anno secondaria di secondo grado)  
Tutti i nostri desideri, Philippe Lioret, Francia, 2011  
Un sogno per domani, Mimi Leder, Usa, 2000  
(dal 2° anno secondaria di primo grado)  
Will Hunting genio ribelle, Gus Van Sant, Usa, 1997  
(secondaria di secondo grado)

## 2.4 Inclusionione e intercultura



### Il tema dell'inclusione

---

Il tema dell'inclusione –dell'apertura al diverso con particolare attenzione a chi è portatore di qualche fragilità – è fondamentale per una scuola, e in particolare per una scuola cattolica e canossiana.

Maddalena di Canossa faceva dell'”accoglienza” un aspetto fondamentale del proprio relazionarsi con chiunque. Ogni persona vive per l'accoglienza che ha ricevuto e che riesce ad offrire. Accogliere l'altro non viene spontaneo, non va da sé: è frutto di una decisione che ci costa, perché ci costringe ad uscire dal nostro egocentrismo e richiede un discernimento intelligente per trovare il modo migliore di “essere di vantaggio” a lui/lei. L'accoglienza diventa la via d'accesso all'alterità, senza dominio né tendenza all'assimilazione o alla fusione. Infatti l'altro è, per definizione, il non omologabile. L'accoglienza è già una forma di autotrascendimento, nel senso preciso che quando l'Io assume come suo compito la cura di un altro, l'Io è già al di là di sé stesso, è già nella sporgenza verso l'altro, è già prossimità, un Io-per-l'altro (E. Lévinas). L'intero quaderno sui destinatari – il secondo di questa serie – è tutto incentrato sulla personalizzazione e può costituire un'ampia base teorica per **legittimare pratiche di inclusione e di intercultura.**

I due temi, in effetti, non sono coincidenti e potrebbero (dovrebbero) essere trattati in due diversi capitoli. Tuttavia, a questo livello della nostra elaborazione comune, vogliamo sostenere un'inclusione che non intende essere omologante, ovvero non prescinde dalla peculiarità individuale (e culturale) ma semplicemente vuole rimuovere quegli ostacoli che potrebbero costituire uno svantaggio: un'inclusione sensibile alla diversità.



2.4	Inclusione
	Che cosa
	Come: diacronia
	Da scoprire ancora
	Bibliografia/filmografia

*Questa parte si avvale dei contributi di M. T. Moscato sulla pedagogia interculturale.*

*Li facciamo precedere da alcuni pronunciamenti magisteriali importanti, che costituiscono uno sfondo ideale per le pratiche di inclusione*

• Dal documento CEI, "Educare alla vita buona del Vangelo"

#### 14. DALL'ACCOGLIENZA ALL'INTEGRAZIONE

*In questo tempo di grande mobilità dei popoli, la Chiesa è sollecitata a promuovere l'incontro e l'accoglienza tra gli uomini: «i vari popoli costituiscono infatti una sola comunità. Essi hanno una sola origine». In tale prospettiva, la nostra attenzione si rivolge in modo particolare al fenomeno delle migrazioni di persone e famiglie, provenienti da culture e religioni diverse. Esso fa emergere opportunità e problemi di integrazione, nella scuola come nel mondo del lavoro e nella società. Per la Chiesa e per il Paese si tratta senza dubbio di una delle più grandi sfide educative. Come sottolinea Benedetto XVI, «l'avvenire delle nostre società poggia sull'incontro tra i popoli, sul dialogo tra le culture nel rispetto delle identità e delle legittime differenze». I diritti fondamentali della persona devono costituire il punto focale dell'impegno di corresponsabilità delle istituzioni pubbliche nazionali e internazionali, che riusciranno a offrire prospettive di convivenza tra i popoli solo «tramite linee oculute e concertate per l'accoglienza e l'integrazione, consentendo occasioni di ingresso nella legalità, favorendo il giusto diritto al ricongiungimento familiare, all'asilo e al rifugio, compensando le necessarie misure restrittive e contrastando il deprecabile traffico di persone».*

*All'accoglienza deve seguire la capacità di gestire la compresenza di culture, credenze ed espressioni religiose diverse. Purtroppo si registrano forme di intolleranza e di conflitto, che talora sfociano anche in manifestazioni violente. L'opera educativa deve tener conto di questa situazione e aiutare a superare paure, pregiudizi e diffidenze, promuovendo la mutua conoscenza, il dialogo e la collaborazione. Particolare attenzione va riservata al numero crescente di minori, nati in Italia, figli di stranieri.*

*L'acquisizione di uno spirito critico e l'apertura al dialogo, accompagnati da una maggiore consapevolezza e testimonianza della propria identità storica, culturale e religiosa, contribuiscono a far crescere personalità solide, allo stesso tempo disponibili all'accoglienza e capaci di favorire processi di integrazione. La comunità cristiana educa a riconoscere in ogni straniero una persona dotata di dignità inviolabile, portatrice di una propria spiritualità e di un'umanità fatta di sogni, speranze e progetti. Molti di coloro che giungono da lontano sono fratelli nella stessa fede: come tali la Chiesa li accoglie, condividendo con loro anche l'annuncio e la testimonianza del Vangelo. L'approccio educativo al fenomeno dell'immigrazione può essere la chiave che spalanca la porta a un futuro ricco di risorse e spiritualmente fecondo.*

• DALL'ENCICLICA "EVANGELII GAUDIUM"

*53. Così come il comandamento "non uccidere" pone un limite chiaro per assicurare il valore della vita umana, oggi dobbiamo dire "no a un'economia dell'esclusione e della inequità". Questa economia uccide. Non è possibile che non faccia notizia il fatto che muoia assiderato un anziano ridotto a vivere per strada, mentre lo sia il ribasso di due punti in borsa. Questo è esclusione. Non si può più tollerare il fatto che si getti il cibo, quando c'è gente che soffre la fame. Questo è inequità. Oggi tutto entra nel gioco della competitività e della legge del più forte, dove il potente mangia il più debole. Come conseguenza di questa situazione, grandi masse di popolazione si vedono escluse ed emarginate: senza lavoro, senza prospettive, senza vie di uscita. Si considera l'essere umano in se stesso come un bene di consumo, che*



si può usare e poi gettare. Abbiamo dato inizio alla cultura dello “scarto” che, addirittura, viene promossa. Non si tratta più semplicemente del fenomeno dello sfruttamento e dell’oppressione, ma di qualcosa di nuovo: con l’esclusione resta colpita, nella sua stessa radice, l’appartenenza alla società in cui si vive, dal momento che in essa non si sta nei bassifondi, nella periferia, o senza potere, bensì si sta fuori. Gli esclusi non sono “sfruttati” ma rifiuti, “avanzi”.

54. In questo contesto, alcuni ancora difendono le teorie della “ricaduta favorevole”, che presuppongono che ogni crescita economica, favorita dal libero mercato, riesce a produrre di per sé una maggiore equità e inclusione sociale nel mondo. Questa opinione, che non è mai stata confermata dai fatti, esprime una fiducia grossolana e ingenua nella bontà di coloro che detengono il potere economico e nei meccanismi sacralizzati del sistema economico imperante. Nel frattempo, gli esclusi continuano ad aspettare. Per poter sostenere uno stile di vita che esclude gli altri, o per potersi entusiasmare con questo ideale egoistico, si è sviluppata una globalizzazione dell’indifferenza. Quasi senza accorgercene, diventiamo incapaci di provare compassione dinanzi al grido di dolore degli altri, non piangiamo più davanti al dramma degli altri né ci interessa curarci di loro, come se tutto fosse una responsabilità a noi estranea che non ci compete. La cultura del benessere ci anestetizza e perdiamo la calma se il mercato offre qualcosa che non abbiamo ancora comprato, mentre tutte queste vite stroncate per mancanza di possibilità ci sembrano un mero spettacolo che non ci turba in alcun modo.

209. Gesù, l’evangelizzatore per eccellenza e il Vangelo in persona, si identifica specialmente con i più piccoli (cfr Mt 25,40). Questo ci ricorda che tutti noi cristiani siamo chiamati a prenderci cura dei più fragili della Terra. Ma nel vigente modello “di successo” e “privatistico”, non sembra abbia senso investire affinché quelli che rimangono indietro, i deboli o i meno dotati possano farsi strada nella vita.

234 Il tutto è superiore alla parte. Anche tra la globalizzazione e la localizzazione si produce una tensione. Bisogna prestare attenzione alla dimensione globale per non cadere in una meschinità quotidiana. Al tempo stesso, non è opportuno perdere di vista ciò che è locale, che ci fa camminare con i piedi per terra. Le due cose unite impediscono di cadere in uno di questi due estremi: l’uno, che i cittadini vivano in un universalismo astratto e globalizzante, passeggeri mimetizzati del vagone di coda, che ammirano i fuochi artificiali del mondo, che è di altri, con la bocca aperta e applausi programmati; l’altro, che diventino un museo folkloristico di eremiti localisti, condannati a ripetere sempre le stesse cose, incapaci di lasciarsi interpellare da ciò che è diverso e di apprezzare la bellezza che Dio diffonde fuori dai loro confini.

235. Il tutto è più della parte, ed è anche più della loro semplice somma. Dunque, non si dev’essere troppo ossessionati da questioni limitate e particolari. Bisogna sempre allargare lo sguardo per riconoscere un bene più grande che porterà benefici a tutti noi. Però occorre farlo senza evadere, senza sradicamenti. È necessario affondare le radici nella terra fertile e nella storia del proprio luogo, che è un dono di Dio. Si lavora nel piccolo, con ciò che è vicino, però con una prospettiva più ampia. Allo stesso modo, una persona che conserva la sua personale peculiarità e non nasconde la sua identità, quando si integra cordialmente in una comunità, non si annulla ma riceve sempre nuovi stimoli per il proprio sviluppo. Non è né la sfera globale che annulla, né la parzialità isolata che rende sterili.

236. Il modello non è la sfera, che non è superiore alle parti, dove ogni punto è equidistante dal centro e non vi sono differenze tra un punto e l’altro. Il modello è il poliedro, che riflette la confluenza di tutte le parzialità che in esso mantengono la loro originalità. Sia l’azione pastorale sia l’azione politica cercano di raccogliere in tale poliedro il meglio di ciascuno. Lì sono inseriti i poveri, con la loro cultura, i loro progetti e le loro proprie potenzialità. Persino le persone che possono essere criticate per i loro errori, hanno qualcosa da apportare che non deve andare perduto. È l’unione dei popoli, che, nell’ordine universale, conservano la loro peculiarità; è la totalità delle persone in una società che cerca un bene comune che veramente incorpora tutti.

Anche a partire da questi testi magisteriali possiamo approfondire la nostra riflessione e rinnovare le nostre pratiche educative: non possiamo come educatori e formatori in scuole canossiane rassegnarci a pratiche che sanciscono l’esclusione e che temono il confronto culturale.



# Scuola Cattolica ed Educazione Interculturale

---

*LIBERAMENTE PRESO DA M. TERESA MOSCATO, CONFERENZA, BRESCIA, SETTEMBRE 2004*

Il termine *educazione interculturale* designa oggi un complesso di principi e di pratiche, e, in qualche caso, di contenuti, connessi ad una progettualità etico-politica che assume la pari dignità delle culture umane, e quindi di ogni gruppo minoritario, di antica o recente immigrazione nella società di residenza, di ogni confessione religiosa e di ogni diversità etnica. Per conseguenza, si afferma il diritto individuale alla tutela della propria identità culturale d'origine come uno dei diritti umani universali inalienabili. Il progetto di una possibile educazione interculturale si intreccia oggi in maniera complessa con le prospettive di una educazione alla pace e/o alla gestione del conflitto, e soprattutto con la battaglia etico-politica contro ogni forma di razzismo, di pregiudizio sociale, e, in ultima analisi, di sopraffazione dell'uomo sull'uomo.

Il tema assume una particolare rilevanza all'interno della pedagogia cattolica, per sua natura universalistica, che riconosce a priori la dignità e il valore assoluto di ogni persona, ma che tuttavia si fonda inseparabilmente anche sulla Verità. Dobbiamo quindi in premessa riconoscere una difficoltà intrinseca anche nella indiscutibile apertura interculturale delle scuole cattoliche, la cui sensibilità educativa non coincide comunque con quella espressa e teorizzata da altre posizioni. Per noi la diversità umana appare un valore e una ricchezza dentro un'ottica universalistica, e questo determina già i nostri più importanti principi di metodo.

A partire dagli anni Ottanta, la letteratura pedagogico-didattica dedicata a questi temi, in Europa, si è focalizzata principalmente su due modalità di affronto in situazione.

**Per un primo aspetto**, l'educazione interculturale si è configurata come una metodologia di comunicazione, fra autoctoni e stranieri, fra insegnante /educatore e soggetto "diverso", volta a ridurre il reciproco pregiudizio e l'attribuzione di identità sociali stigmatizzate (e perfino l'auto-attribuzione di tali identità negative), soprattutto per mezzo di atteggiamenti *empatici*, di analisi e comprensione critica delle rappresentazioni sociali pregiudiziali. Per questa via la ricerca pedagogico-didattica ha prodotto esperienze e riflessioni intorno alla comunicazione, all'ascolto empatico, alle modalità di accoglienza e alle

dinamiche del gruppo multiculturale, elaborando soprattutto strategie di integrazione in piccolo gruppo.

A questo primo filone di studi si è variamente intrecciata una progressiva attenzione a materiali didattici (prevalentemente destinati alla scuola primaria o alla scuola di base), finalizzati a ridurre il pregiudizio per mezzo di una maggiore conoscenza dei mondi culturali altri e delle esperienze umane di migrazione. La didattica della lingua nazionale per gli alunni stranieri continua a costituire il nucleo centrale di queste attività. L'organizzazione di feste in chiave multiculturale, e la progettazione di unità didattiche a vario titolo dedicate all'esplorazione dei mondi "altri", si devono comunque ancora considerare "strategie" comunicative e di accoglienza iniziale, più che reali mezzi e metodi didattici.

**Il secondo aspetto**, quello eminentemente didattico, legato alle dimensioni cognitive, e non solo sociali, dei processi educativi in situazioni multiculturali, appare meno sviluppato e articolato. La diffusione di una didattica autenticamente "interculturale" presenta perciò il limite di una riflessione teorica ancora insufficiente, che appare perfino ostacolata dall'enfasi eccessiva, e per certi versi dall'ideologizzazione, del tema multiculturale, in termini che sembrano sottovalutare il suo effettivo spessore didattico. L'enfasi relativista sulla generalità del "meticcio" umano (Callari Galli, 1993) e, sul fronte teorico opposto, la tensione universalistica della pedagogia cristiana (Agosti, 1993), se per un verso hanno identificato le ragioni profonde della prospettiva interculturale, per l'altro hanno (fin ora) scarsamente contribuito ad una concreta traduzione metodologica didattica di queste grandi affermazioni di principio.

## Prospettive metodologico- didattiche

### Azione in sostegno dell'Io

Il primo principio di metodo consiste nel "sostegno dell'Io", sia nei confronti dei bambini stranieri, sia degli autoctoni. Questo principio include un iniziale "riconoscimento" dell'allievo nella sua specifica condizione, un impulso e uno sviluppo della stima di sé, potenziate anche attraverso l'acquisizione di competenze progressive che permettano a ciascun allievo di "raccontare la propria storia", collocandosi progettuamente in un mondo possibile. Per agire in sostegno dell'Io è necessario: esprimere riconoscimento, ottenere fiducia e promuovere autostima, migliorare la competenza comunicativa.

### Categorizzazione in chiave interculturale

A livello di scuola di base, la direzione di lavoro didattico più feconda, con ri-

ferimento sia agli alunni stranieri che agli autoctoni, ci sembra essere la categorizzazione in direzione interculturale. Questo metodo di lavoro suppone l'assunzione pregiudiziale di una prospettiva universalizzante: vale a dire la proposta implicita che l'analisi delle differenze culturali comunque analizzate farà emergere modelli di condotta, o bisogni, o prospettive tendenzialmente universali. Questo metodo risponde a due esigenze pedagogico-didattiche fondamentali: la prima è la "rassicurazione", perché la diversità e la relatività, se assolutizzate, diventano inquietanti, sia per lo straniero che per il nativo, e possono comportare ansie insostenibili.

Il riconoscimento della comune umanità ha bisogno di supporti concettuali o preconettuali in menti molto giovani, oppure - ridotta a puro enunciato verbale - non riuscirà a vincere il razzismo e l'etnocentrismo tendenziale di ciascun gruppo anche all'interno della classe.

- Per educare a una società pluralistica e antirazzista, al primo posto si colloca l'*approccio "della somiglianza"*: nella scuola multiculturale dovrebbe essere fortemente proposto un approccio da 'villaggio globale'. Le tematiche riguardanti la casa, il cibo, il vestiario e la famiglia metteranno in evidenza le esperienze somiglianti nei diversi gruppi etnici, per poi procedere a distinguerne la peculiarità. Tale prospettiva contribuirà notevolmente a ridurre il rischio di considerare l'altro come un essere bizzarro, strano, esotico, o addirittura inferiore. Altri temi utili potrebbero essere: la salute, le feste, le religioni, la legge, le lingue, il lavoro, l'educazione, l'arte.

- In secondo luogo, per evitare che il confronto fra modi di vita diversi scada nell'elencazione folcloristica di una serie di espressioni di diversità, sono didatticamente funzionali proposte comparative che, analizzando espressioni diverse delle culture, cerchino di *individuare le grandi funzioni vitali a cui la produzione della cultura risponde*: forme del rapporto fra l'uomo e l'ambiente fisico; forme del rapporto degli uomini fra loro; rapporti fra l'uomo e la Realtà assoluta ecc. In tal modo il bambino approda progressivamente ad idee guida sempre più generali partendo dall'esame di dati e fatti concreti. È necessario che la categoria iniziale sia generica, o anche parziale, ma non falsa. In tal modo l'adolescente potrà riconoscere poi fenomeni sempre più complessi che rientrano nella stessa categoria generalissima, maturata nella struttura cognitiva infantile a livello preconettuale. Si tratta di un lavoro per nuclei tematici, che suppone un'accurata preparazione del materiale da parte degli insegnanti, una corretta problematizzazione dei dati presentati, molte domande aperte e ipotetiche, e quindi largo spazio alla invenzione e ideazione infantile. La fecondità di questo tipo di approccio consiste nella possibilità che esso offre di valorizzare le differenze (fornendo così il riconoscimento necessario ai bambini stra-

nieri), di relativizzare i contenuti della sociocultura maggioritaria (offrendo la visione di esperienze alternative), ma anche di permettere contemporaneamente la percezione (o almeno l'intuizione) di elementi funzionali costanti e ricorrenti. Ciò permette ai bambini di riconoscere delle permanenze universali al di là delle infinite differenziazioni culturali manifeste, prospettiva che li aiuta ad ipotizzare un possibile orizzonte futuro comune con i coetanei di altra etnia e religione.

### Ottica interculturale come prospettiva educativa

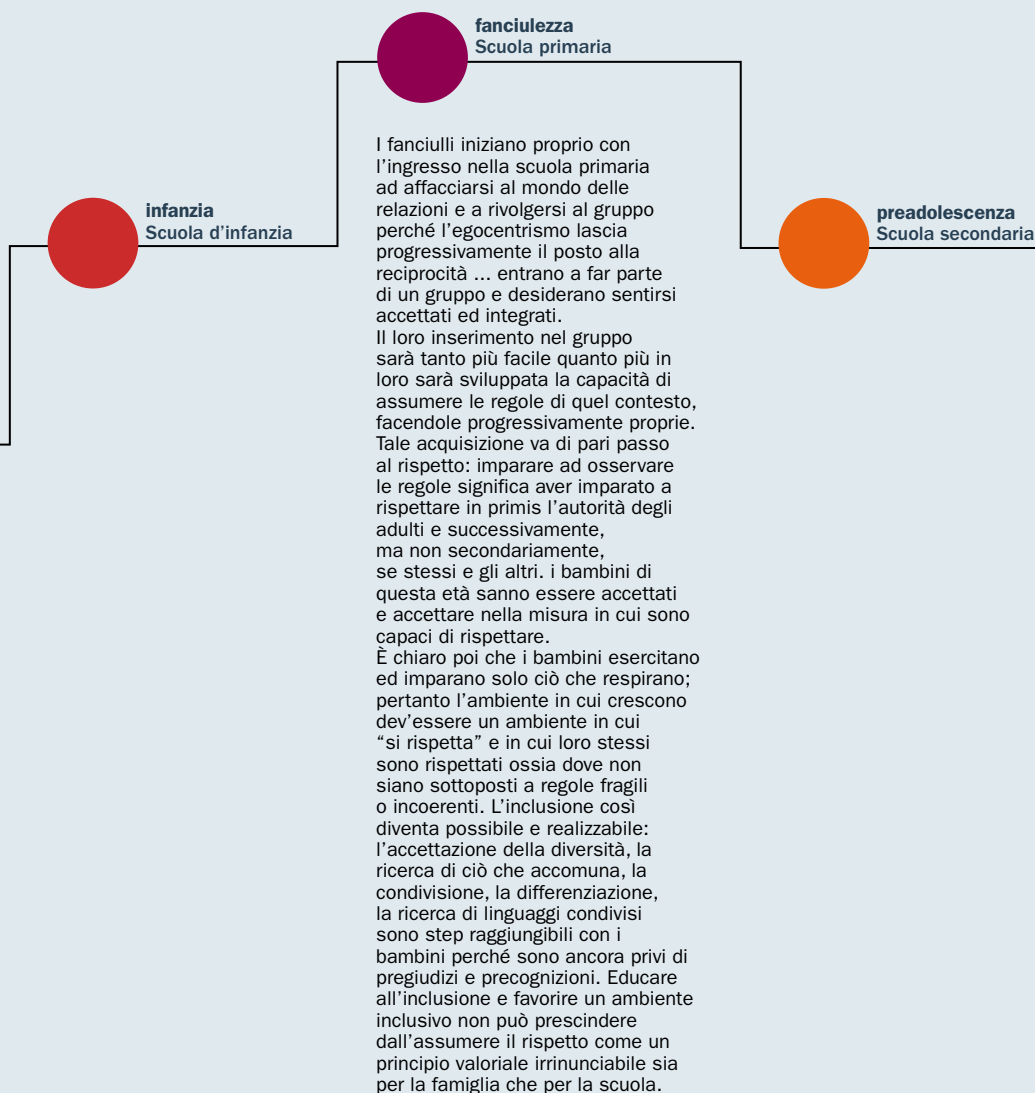
Se consideriamo l'ottica interculturale come una prospettiva metodologico-didattica da estendere ad ogni situazione scolastica contemporanea, indipendentemente dalla concreta presenza di alunni stranieri nelle classi, la didattica interculturale si configura come una costellazione di principi metodologici che scaturiscono da una teoria della cultura, e del rapporto personalità/cultura (approccio psico-culturalista di J. S. Bruner).

Un principio fondamentale di didattica interculturale è il *principio della prospettiva*: “per capire bene il significato di qualcosa è indispensabile una certa consapevolezza dei diversi significati che possono essere attribuiti alla cosa stessa, indipendentemente dal fatto che si concordi o meno con essi” (Bruner, 1997), anche se la riconosciuta soggettività del punto di vista interpretante non esclude la condivisione e il rispetto di regole, le stesse del procedere scientifico, quali la “giustificazione/dimostrazione”, la concordanza e la coerenza. Una precisazione del principio della “prospettiva” potrebbe includere il problema della “fonte” (del contenuto disciplinare, della narrazione, della teoria esaminate): in tal modo la soggettività del punto di vista e la legittimità razionale della sua formulazione potrebbero essere analizzati insieme.

Un secondo principio formulato dal Bruner è quello del *superamento delle limitazioni*, applicato in particolare ai limiti cognitivi imposti al parlante dalla sua particolare lingua. Infatti, secondo la teoria nota come di Sapir/Whorf, il pensiero umano prende forma dal linguaggio in cui viene espresso, e quindi dalla cultura in cui viene appreso. Si può però ipotizzare ragionevolmente che la “consapevolezza linguistica” possa ridurre le limitazioni imposte da un qualsiasi sistema simbolico, e quindi l'insegnamento di una lingua formale, parlata e scritta, nella scuola, dovrà avere come obiettivo tale progressiva consapevolezza della specificità del proprio linguaggio. La formulazione di questo principio ci permette di correggere la dimensione omologante, implicita nell'insegnamento scolastico di una qualsiasi lingua, attribuendo all'in-

segnamento stesso il compito di trascendere i propri obiettivi didattici nella direzione di una progressiva autocoscienza della soggettività culturale di ogni parlante. In quest'ottica l'insegnamento di una seconda lingua assume un valore formativo che trascende ampiamente l'uso strumentale di essa. L'accesso al mondo culturale aperto da una seconda lingua comporta infatti un'immediata consapevolezza dei confini linguistici del proprio io: lo studio e la padronanza di almeno una lingua straniera sono quindi la prima condizione per una didattica interculturale nella scuola. L'enunciazione del principio non si traduce per ciò stesso in metodo: la consapevolezza linguistica suppone ampia conoscenza e competenza linguistica.

Questi due primi principi (prospettiva e limitazione), orienterebbero le menti alla progressiva consapevolezza della soggettività culturale e linguistica che caratterizza le rispettive visioni del mondo, come condizione per una continua negoziazione dei significati nella costruzione della conoscenza in ambito scolastico (principio del costruttivismo). Ad essi Bruner aggiunge come essenziale il *principio narrativo*, derivato dalla scoperta che esisterebbero due modalità fondamentali (universali) con cui la mente umana struttura la propria esperienza immediata, e successivamente organizza e gestisce la conoscenza del mondo, indicate convenzionalmente con i termini pensiero logico-scientifico e pensiero narrativo. Entrambe le modalità "affondano le loro radici nel genoma umano", ed insieme sono espresse e coltivate da tutte le culture, sebbene in modi diversi. La modalità "narrativa", secondo Bruner, sarebbe decisiva per la coesione di una cultura come per la strutturazione della vita individuale: la capacità narrativa permetterebbe dunque al soggetto di crescere dentro una cultura e di trovare in essa un proprio "posto" simbolico. La prima conseguenza è che il bambino deve entrare in rapporto con il ricco patrimonio narrativo di una cultura (o delle culture), e che miti, storie, fiabe e racconti tradizionali "strutturano e nutrono un'identità", e inoltre stimolano l'immaginazione. La decisiva e insostituibile funzione formativa della narrazione per le giovani menti, ed insieme la natura universale del pensiero narrativo, richiamano la nozione junghiana di "archetipo" come principio attivo di strutturazione dell'esperienza a livello inconscio. La riscoperta delle figure archetipiche riporta in primo piano le dimensioni universali dell'esperienza umana che sottostanno alla ricchezza e diversità delle culture umane. La permanenza delle figure archetipiche sotto il fluire delle narrazioni prodotte dalle culture nel tempo e nello spazio può essere riconosciuta solo da una lenta e consapevole opera di decodifica, che oltrepassi le categorie di diversità e di relativismo. Diversamente, anche la narrazione di fiabe popolari derivate da culture diverse rafforzerà la categoria della differenza e della frammentazione.






Iniziative proposte dalla Rete  
N.I.C\_Network Internazionale Canossiano  
Cfr. WE CAN - vademecum  
dello school-trotter


Lavorare sul tema della molteplicità  
delle intelligenze  
(H. Gardner)

Ascolto e narrazione sono alla base di un Io accogliente e comunicativo, capace di avviare relazioni di reciprocità. Un Io accogliente, dunque, capace di autoascolto, di silenzio attivo, che comprende ciò di cui lui stesso è portatore, perché non è vuoto, ma ricco e denso, che sa narrare sé stesso e ascoltare la narrazione dell'altro. In particolare, abbiamo bisogno di un Io narrante, capace di ascoltare l'altro ma anche di raccontarsi, di far conoscere il suo patrimonio culturale e religioso e di impegnarsi a conoscere quello degli altri.

Si tratta di scoprire che l'altro è la risorsa più preziosa per la crescita umana del soggetto e della sua identità. Se l'Altro non mi visitasse con il suo volto, io non potrei mai dire "eccomi" e resterei nella mia immanente soggettività, pieno di me, ma senza trascendenza. Perciò l'educazione deve assolutamente insegnare a dialogare, capacità che si è persa nonostante la grande diffusione delle comunicazioni: La proposta del volontariato internazionale (VOICA) e del servizio a favore dell'integrazione culturale possono essere due modalità complementari della propria crescita: imparare a ricevere e a dare, nel rispetto e nella consapevolezza delle reciproche possibilità.



**adolescenza**  
Secondaria di 2° grado  
Centri di Formazione Professionale



**gioventù**  
Post-secondaria Pensionati Universitari

L'affermazione di un'identità "planetaria" ha contribuito a modificare non solo i sistemi di comunicazione tra le generazioni – segnando fratture, discontinuità e incomprensioni -, ma a ridefinire quelle rappresentazioni di futuro per le quali i giovani cercano nuove strategie relazionali. "La globalizzazione gioca un ruolo non secondario nel portare avanti mutamenti socio-culturali innescati dalla modernizzazione, omogeneizzando le culture, sfumando le specificità, universalizzando le appartenenze, dissociando ciascun individuo dalle sue solidarietà sociali primarie ed offrendogli in cambio la partecipazione ad entità sociali più ampie, diffuse e potenti, così da aumentare significativamente i gradi di libertà del singolo attore sociale nella scelta dei propri ambiti relazionali" (R. Moccia, 2004). Ma la conquista di spazi più ampi e meno vincolati in cui proiettarsi ha aumentato il rischio di solitudine ed esclusione sociale: il prezzo della libertà è la costante esposizione al dubbio, al disorientamento, al timore del fallimento e della solitudine. Per la prima volta nella storia dell'umanità, gli adulti hanno meno certezze dei giovani. La crisi planetaria li ha retrocessi ad una condizione adolescenziale fatta di inquietudini, instabilità, ricerca di conferme e conforto. E tuttavia, proprio questo orizzonte incerto può rappresentare uno stimolo per un incontro più autentico e profondo tra generazioni.

Occorre un pensiero più ampio e coraggioso che ci porti a concepire e quindi valorizzare la diversità intendendola come risorsa per tutti, superando la tendenza – nostra e dei nostri interlocutori/alleati,

in primis le famiglie – a ritenere la diversità uno svantaggio. Si tratta di passare da una cultura del problema ad una cultura della possibilità.

La differenza può essere assunta come dono e risorsa, piuttosto che come puro 'dato' che, fuori dalla relazione, rischia di allontanare e dividere.

È chiaro che l'inclusione ha i suoi costi e soprattutto esige pratiche maggiormente collaborative sul territorio, la necessità di fare rete per una società più inclusiva.

Il tema dell'inclusione(e dell'intercultura) ha una dimensione politica inevitabile, ma le linee della questione sono tracciate in modo nitido nella dottrina sociale della Chiesa.

I testi che abbiamo indicato sopra dalla *Evangelii Gaudium* ci motivano ad un'ulteriore apertura di orizzonti.

Se fino a ieri educare poteva significare in buona sostanza 'trasmettere' conoscenze certe e saperi sicuri, ora stiamo invece scoprendo che educare significa imparare a transitare insieme senza perderci ma attraversando le differenze culturali, etniche e religiose che sono il vero crocevia della società complessa di oggi e ancor più di quella futura.

Ripensare una paideia diventa possibile se si tiene conto delle trasformazioni in atto che stanno producendo situazioni di disagio e di problematicità in chi fa quotidianamente opera di educazione, formazione, orientamento (A. Nanni, *Una Nuova Paideia*, 2000).

Un maggiore sforzo – formativo e progettuale – va fatto per tradurre in pratiche didattiche l'opuscolo sui destinatari. Nessuno è senza un contesto: i gesti della conoscenza, del dialogo, dell'apprezzamento... sono proficui non solo per chi ne è destinatario, ma per il tipo di umanità che formano in chi li attiva.

Occorre pensare a fondo il tema (rischio ?) del relativismo e del sincretismo-meticciamento, non accontentandosi di formulare parole, magari dettate dalla paura, ma impegnandosi tramite le parole a circoscrivere le situazioni di cui si parla.

“Una persona che conserva la sua personale peculiarità e non nasconde la sua identità, quando si integra cordialmente in una comunità, non si annulla ma riceve sempre nuovi stimoli per il proprio sviluppo. Non è né la sfera globale che annulla, né la parzialità isolata che rende sterili” (EG n. 235).

Al tema più generale della differenza culturale si connettono con particolare rilevanza educativa i temi della grammatica antropologica, delle sub-culture generazionali, della facilitazione dei processi di emancipazione delle nuove generazioni, nel sostegno dei processi identitari.

Al tema dell'inclusione si connette la riflessione sui BES.

## Riferimenti bibliografici

- AA. VV., *Vivere nella diversità*, Concilium 1/2014  
C. Di Sante, *L'io ospitale*, EMP, 2012  
E. Damiano (a cura di), *La sala degli specchi*, Franco Angeli, 1999.  
M.T. Moscato, *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*, La Scuola, 1994.  
J. S. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, 1997  
E. Bianchi, *L'altro siamo noi*, Einaudi, 2010

Cfr. tutta la Collana "Interculturarsi" della EMI, diretta da Antonio Nanni. In particolare:

- G. Gennai, *Lessico interculturale*, EMI  
B. Salvarani, *Educare al pluralismo religioso*, EMI  
C. Brunelli, G. Cipollarti, M. Pratissoli, *Oltre l'etnocentrismo. I saperi della scuola al di là dell'Occidente*, EMI, 2007  
Cfr. rivista CEM mondialità

R. Mocciano, *L'adolescente planetario. Adolescenti in cammino nella società globale*, Ed. Kappa, Roma, 2004, p. 16

M. Schianchi, *Storia della disabilità*, Carocci, 2012

## Riferimenti Filmografici

(a cura di L. Muzzolini)

Riconoscere "l'altro", riconoscersi nella diversità "dell'altro".

11 Settembre 2001, 11 autori per ricordare l'11 settembre..., Autori Vari, 2002 (secondaria di secondo grado)

Azur e Asmar, M.Ocelot, Francia, 2004 (dal 3° anno primaria)

Basta guardare il cielo, Peter Chelsom, 1998 (dal 4° anno primaria)

Gran Torino, Clint Eastwood, Usa, 2008 (secondaria di secondo grado)

Il circo della farfalla (cortometraggio visibile in rete), Joshua and Rebekah Weigel, (dal primo anno secondaria di primo grado)

Invictus, Clint Eastwood, Usa, 2009 (dal 2° anno secondaria di primo grado)

Io sono Li, Andrea Segre, Francia/Italia, 2011 (secondaria di secondo grado)

L'ospite inatteso, T.McCarthy, USA, 2007 (secondaria di secondo grado)

La bicicletta verde, Haifaa Al Mansour, Arabia Saudita/ Germania, 2012 (dal 5° anno scuola primaria)

La mia classe, Daniele Guaglianone, Italia, 2013 (secondaria di secondo grado/docenti)

La Promesse, Luc Dardenne, Jean-Pierre Dardenne, Belgio, 1996 (secondaria di secondo grado)

Last resort, Paul Pawlikowski, Gran Bretagna, 2000 (docenti)

Monsieur Lazar, Philippe Falardeau, Canada, 2011 (docenti)

Non è ancora domani (la pivellina), Tizza Covi, Italia/ Austria, 2009 (docenti)

Nuovo mondo, Emanuele Crialesi, Italia/ Francia, 2006 (secondaria di secondo grado)

Offside, Jafar Panahi, Iran, 2006 (secondaria di secondo grado)

Si può fare, Manfredonia Giulio, Italia, 2008 (secondaria di secondo grado)

Stelle sulla terra di A. Khan, 2007 (docenti)

The great debaters - Il potere della parola, D. Washington, Usa (secondaria di secondo grado)

The lunch date (cortometraggio visibile in rete) , Adam Davidson, Usa, 1990 (secondaria di secondo grado)

The special Need, Carlo Zoratti, Italia/Germania, 2013 - cortometraggio visibile in rete (dal 4° anno secondaria di secondo grado)

The terminal, Steven Spielberg (dal 3° anno secondaria di primo grado)

Tutti per uno, Roman Goupil, Francia, 2010 (secondaria di primo grado)

Vado a scuola, Pascal Plisson, Francia, Cina, Sudafrica, Colombia, Brasile, 2013 (per tutti...)

Vai e vivrai, Radu Mihaileanu, Francia, 2005 (secondaria di secondo grado)

Welcome, Philippe Lioret, Francia, 2009 (secondaria di secondo grado)

Se chiudo gli occhi non sono più qui, Vittorio Moroni, Italia, 2014

# 2.5

## Alleanza con la famiglia



### Lo sfondo Il primato educativo della famiglia

---

• Dal documento CEI, "Educare alla vita buona del Vangelo"

36. Nell'orizzonte della comunità cristiana, la famiglia resta la prima e indispensabile comunità educante. Per i genitori, l'educazione è un dovere essenziale, perché connesso alla trasmissione della vita; originale e primario rispetto al compito educativo di altri soggetti; insostituibile e inalienabile, nel senso che non può essere delegato né surrogato.

Educare in famiglia è oggi un'arte davvero difficile. Molti genitori soffrono, infatti, un senso di solitudine, di inadeguatezza e, addirittura, d'impotenza. Si tratta di un isolamento anzitutto sociale, perché la società privilegia gli individui e non considera la famiglia come sua cellula fondamentale.

Padri e madri faticano a proporre con passione ragioni profonde per vivere e, soprattutto, a dire dei "no" con l'autorevolezza necessaria. Il legame con i figli rischia di oscillare tra la scarsa cura e atteggiamenti possessivi che tendono a soffocarne la creatività e a perpetuarne la dipendenza. Occorre ritrovare la virtù della fermezza nell'assumere e sostenere decisioni fondamentali, pur nella consapevolezza che altri soggetti dispongono di mezzi potenti, in grado di esercitare un'influenza penetrante.

La famiglia, a un tempo, è forte e fragile. La sua debolezza non deriva solo da motivi interni alla vita della coppia e al rapporto tra genitori e figli. Molto più pesanti sono i condizionamenti esterni: il sostegno inadeguato al desiderio di maternità e paternità, pur a fronte del grave problema demografico; la difficoltà a conciliare l'impegno lavorativo con la vita familiare, a prendersi cura dei soggetti più deboli, a costruire rapporti sereni in condizioni abitative e urbanistiche sfavorevoli.

A ciò si aggiunge il numero crescente delle convivenze di fatto, delle separazioni coniugali e dei divorzi, come pure gli ostacoli di un quadro economico, fiscale e sociale che disincentiva la procreazione. Non si possono trascurare, tra i fattori destabilizzanti, il diffondersi di stili di vita che rifuggono dalla creazione di legami affettivi stabili e i tentativi di equiparare alla famiglia forme di convivenza tra persone dello stesso sesso. Nonostante questi aspetti, l'istituzione familiare mantiene la sua missione e la responsabilità primaria per la trasmissione dei valori e della fede. Se è vero che la famiglia non è la sola agenzia educatrice, soprattutto nei confronti dei figli adolescenti, dobbiamo ribadire con chiarezza che c'è un'impronta che essa sola può dare e che rimane nel tempo. La Chiesa, pertanto, si impegna a sostenere i genitori nel loro ruolo di educatori, promuovendone la competenza mediante corsi di formazione, incontri, gruppi di confronto e di mutuo sostegno.



2.5	Alleanza con la famiglia
	Che cosa
	Come: diacronia
	Da scoprire ancora
	Bibliografia/filmografia

## La situazione critica

---

Per la prima volta nella storia dell'Occidente si sta verificando una cesura tra le generazioni, un'interruzione del passaggio del 'testimone' da una generazione all'altra. Che cosa passano i genitori ai figli? E più radicalmente: i genitori passano ancora qualcosa ai figli? In un'epoca come la nostra di vertiginoso cambiamento sociale, economico, valoriale, la generazione adulta rischia di vivere come inutile o irrealizzabile la consegna ai giovani degli 'attrezzi' per vivere. Eppure è in momenti come questi che il patto generazionale della trasmissione consapevole e del ricevimento critico si rivela indispensabile per la crescita e il futuro degli uomini e delle civiltà.

Ci troviamo a fare i conti con una generazione adulta ripiegata su se stessa e quella giovane sempre più a disagio per una sedicente autonomia che ha piuttosto il sapore dell'abbandono. I padri (e le madri) non più generativi, ma persi nell'individualismo dell'iperconsumo anche affettivo. I figli che superano i genitori nella capacità tecnologica, ma poi si fermano ad aspettare, come Telemaco, il ritorno di un padre che metta ordine e indichi la strada.

La generazione dell'umano è sottoposta oggi a un processo di sottile e inesorabile deperimento<sup>1</sup>.

Il fenomeno impressionante del procreare 'di meno' di quanto si desidererebbe non è che il sintomo di un difetto più preoccupante e più nascosto: la con-

<sup>1</sup> F. G. BRAMBILLA, *Generazione dell'umano, trasmissione della fede: un passaggio a rischio*, RCI, genn 2014

trazione della natalità è sintomo indubitabile di un deperimento della speranza circa la trasmissibilità dell'umano e le forme d'iniziazione all'umano. Iniziare alla vita umana è introdurre «alla promessa – e rispettivamente al debito – nei confronti del pensiero e degli affetti, del diritto e della giustizia, del legame sociale e della qualità spirituale, in cui siamo generati e accolti»

Ogni nuova generazione ha sempre simbolizzato nel passaggio alla vita adulta questo scarto tra la vita trasmessa e ricevuta e la vita accolta e voluta. Talora con forme di netta opposizione simbolica e di lacerante negazione (come nella generazione del '68), talaltra con modalità più camuffate che ricreano un mondo 'altro' rispetto al mondo trasmesso (come dopo l'89), che naviga (e non solo in rete) su vie parallele di cui gli adulti di oggi non conoscono neppure gli strumenti e soprattutto le notturne frequentazioni attraverso le reti sociali (*social networks*) che propiziano incontri immaginari. Un mondo così 'altro' da averne creato uno 'virtuale', dove non c'è più il corpo a corpo della generazione, della relazione corporea, delle notti di pianto e delle confidenti tenerezze, delle libertà donate e degli spazi liberi rubati, delle parole che raccontano e delle esperienze che pensano di iniziare da capo il racconto della vita.

Modalità antiche e fenomeni nuovi hanno da sempre contrassegnato la trasmissione dell'umano come *rottura* e come *continuità*. Con dosaggi diversi nella misura in cui i tratti della continuità erano trasmessi come spazi di libertà, o dove i fenomeni di rottura erano guadagnati come gesti di liberazione.

Eppure, trasmettere la qualità umana della vita 'di generazione in generazione' ha oggi motivi di crisi veramente nuovi. Proprio sul merito del generare alla vita e alla vita in formato adulto. Il mito dell'eterna giovinezza, anzi forse oggi è meglio dire dell'interminabile adolescenza (dallo spensierato *happy hour* che si prolunga per i più grandi nell'elettrizzante notte del *wine bar*) non tenta forse anche l'immaginario degli adulti?

Se la denatalità denuncia il clima di deperimento della speranza, il tema dell'educazione – all'inizio descritta come un'«emergenza», poi come una «sfida» – dovrà essere finalmente definito un «lavoro», un'«impresa comune», dove tutti devono concorrere a generare la vita in formato «grande», un'impresa almeno pari a quella della creazione di nuovi posti di lavoro e al rilancio dell'economia. Il tema dell'educazione non ne annuncia forse la posta in gioco, senza della quale tutto il nostro «patrimonio di umanità» potrebbe andare disperso?

«Patrimonio» significa appunto *patris munus*, il compito, la forma generativa propria del padre che, nell'intreccio inestricabile con la nascita dalla madre, insegna che la vita trasmessa e donata (di cui il padre è l'origine nascosta e di cui immediatamente il bimbo ha notizia solo attraverso la madre che gli dice: ecco il papà!) deve diventare una vita accolta e scelta, anzi propriamente voluta. E



voluta come il senso del cammino che è la via per diventare adulti. Il padre insegna il senso di responsabilità di fronte alla vita tutta. E se il Novecento è il secolo «senza padri» o dell'«evaporazione del padre» (Lacan), non potrà questo nuovo inizio di secolo (e di millennio) essere contrassegnato da un «ritorno del padre», o almeno da «quel che resta del padre» (M. Recalcati), che rimetta in asse il carattere 'puerocentrico' del secolo appena finito?

Accanto a questa difficoltà educativa, divenuta gravissima, di carattere familiare, culturale e sociale insieme, ve n'è una che proviene dalla mentalità scientifica dominante, che produce un «riduzionismo dell'umano all'organico, e dell'organico a materia prima per la costruzione e la ricostruzione del singolo», trasformando il problema etico in problema limite. Fino a che punto è lecito intervenire sulla trasformazione del figlio voluto e desiderato, senza porsi la domanda cruciale circa la qualità umana di ciò che è il figlio voluto a ogni costo?

Anzi, la disponibilità tecnica dei mezzi che non solo controllano la generazione (il 'quando' e il 'quanti' dei figli), ma ormai ne prefigurano anche la trasformazione organica (il 'come' del figlio), configurano quel 'figlio del desiderio' che Marcel Gauchet, in un lucido saggio, ha descritto come la questione nodale del futuro prossimo.

Il figlio di domani è un figlio sospeso al 'desiderio' dei genitori che non solo l'hanno voluto, ma l'hanno voluto *così*, non solo l'hanno generato in un tempo determinato e in un numero controllato, ma anche con qualità scelte, quasi fosse un figlio 'da catalogo'. Al 'figlio del desiderio' non basterà una vita per sapere se ha corrisposto al sogno di chi l'ha voluto, come fosse un bene privato e non gesto di generosità e di consegna nei confronti del mondo, della società, della vita futura.

Si tratta di passare da una libertà dissipativa a una libertà generativa, introducendo un nuovo legame tra il desiderio e la legge, la legge della parola, che il Padre appunto rappresenta simbolicamente.

È la legge della parola che, mentre vieta al desiderio vorace di ottenere semplicemente la propria saturazione, lo rimanda a una promessa che fa cercare il senso del pane, «di cui l'uomo vive», in una Parola vivente, che «esce dalla bocca di Dio». Non una Legge contrapposta al desiderio, ma una Parola che è istruzione sul cammino della vita e che rimanda di continuo il *desiderio* alla *promessa* del dono della terra.

Così dice in modo splendido il testo del Deuteronomio che Gesù cita come risposta alla prima tentazione: «Egli dunque ti ha umiliato, ti ha fatto provare la fame, poi ti ha nutrito di manna, che tu non conoscevi e che i tuoi padri non avevano mai conosciuto, per farti capire che l'uomo non vive soltanto di pane, ma che l'uomo vive di quanto esce dalla bocca del Signore» (Dt 8,3). Si noti

## 2.5



che il 'provare la fame' (la mancanza del bene fondamentale) è una privazione per far riconoscere il carattere umile, legato alla terra (*humus*), la percezione del proprio limite, che solo è capace di tenere (strutturalmente) aperto il desiderio a un altro tipo di bene (la manna: il cui nome è una domanda: «che cos'è?»), che non è disponibile e nutre l'uomo dando sapore al pane di ogni giorno («non di *solo* pane!») e a ogni altro bene, e che va riconosciuto e accolto nell'affidamento alla Parola che esce dalla bocca di Dio.

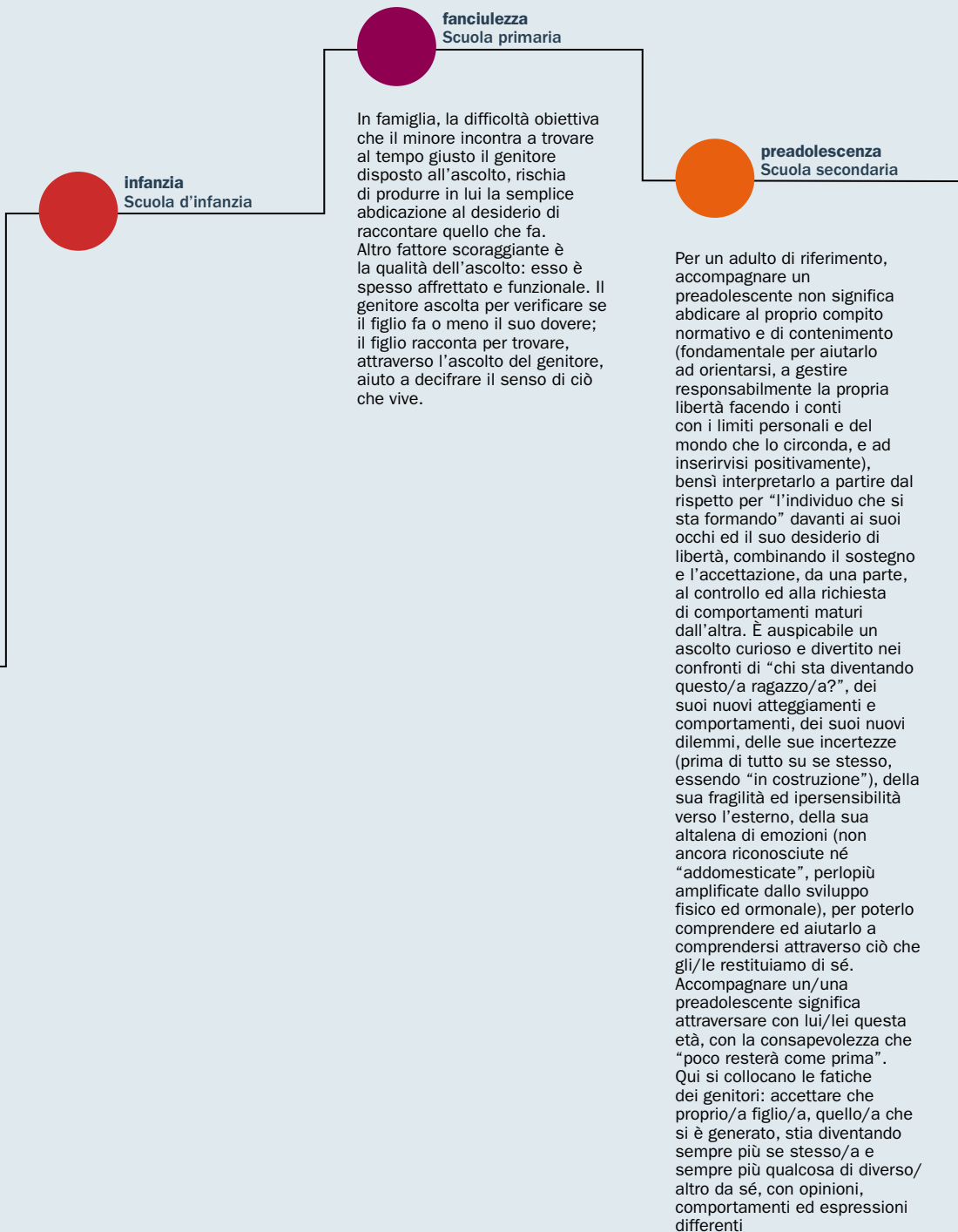
Desiderio, Legge e Promessa, insieme si tengono o insieme decadono.

Le forme di generazione dell'umano devono stare nella relazione virtuosa di questi tre elementi, dove la legge («se tu avresti osservato o no i suoi comandi», *Dt* 8,2) custodisce il carattere di promessa («perché viviate, diveniate numerosi ed entriate in possesso della terra», *Dt* 8,1), per il desiderio dell'uomo («per sapere quello che avevi nel cuore», *Dt* 8,2).

È interessante notare che questo splendido testo della *Torah* promette in dono che l'uomo non soccomba al tempo disteso della vita, introducendo le due



metafore più belle della scrittura («Il tuo mantello non ti si è logorato addosso e il tuo piede non si è gonfiato durante questi quarant'anni», *Dt 8,4*), e riferendosi insieme alla generazione come atto paterno e alla prossimità di Dio che istruisce sul cammino della vita («Riconosci dunque in cuor tuo che, come un uomo corregge il figlio, così il Signore, tuo Dio, corregge te», *Dt 8,5*). Allora generazione dell'umano e trasmissione della fede devono stare entro questa circolarità virtuosa che superi le attuali separazioni di *desiderio e legge*, pensando a un'illusoria immagine del desiderio salvificamente legato all'oggetto mercificato, e di *legge e promessa (della vita)*, proponendo un impossibile ritorno del padre e del generare (alla vita), che ricuperi solo il lato autoritario della legge, senza mostrare che proprio l'interdizione della legge è per custodire il dono della promessa. Perché solo in essa si muove il desiderio (*de-sidus*) alla ricerca della stella nella navigazione dell'avventura della vita e del mondo, di generazione in generazione. Ma alla stella della promessa si accede nella forma dell'affidamento a un dono che ci precede, ci avvolge e che ci chiama.



All'adulto che vive con gli adolescenti è richiesta la fatica di accettare la loro estrema variabilità, che rende difficile identificare in modo preciso l'interlocutore e che riserva continue sorprese (positive e negative).

Quando l'adulto fatica ad accettare questa situazione, induce l'adolescente a maturare più velocemente e tale maturazione è tanto più precaria quanto più vissuta per compiacere le attese dell'ambiente circostante

I contesti sociali e culturali nei quali oggi crescono ragazzi e ragazze sono il riflesso di profonde trasformazioni, che se minano le certezze di adulti e genitori, non possono non amplificare le insicurezze, i moti di ribellione, la tensione alla ricerca, le fatiche di un'identità in costruzione, le trasgressioni e gli atteggiamenti di sfida che da sempre caratterizzano l'adolescenza.

L'adolescenza è un'età in cui ragazzi e ragazze si aprono al mondo per riceverne l'eredità, ma spesso, più che doni e vantaggi, si vedono consegnare problemi e disagi: "In molti casi gli adulti hanno fatto pesare sulla nuova generazione le proprie difficoltà personali; basta solo ricordare alcune delle crisi che hanno dovuto affrontare questi adulti negli ultimi decenni: la crisi della figura maschile e paterna, i conflitti di coppia e in molti casi le separazioni coniugali, la perdita della sicurezza del posto di lavoro, la perdita di importanza del ruolo della scuola, (...) il proprio vissuto di fallimento legato alla perdita di molti valori per i quali in passato la loro generazione aveva combattuto (D. Miscioscia, 1999, p. 57).



**adolescenza**  
Secondaria di 2° grado

Centri di Formazione Professionale



**giovinanza**  
Post-secondaria Pensionati Universitari

Il compito evolutivo dell'adolescenza non è tanto relativo al rifiuto degli insegnamenti dei genitori, quanto al tentativo di vagliarne la ragionevolezza; comprendere i limiti dell'interpretazione del valore attuata dai genitori, senza rifiutarlo per le imperfezioni con cui è stato eventualmente praticato; comprendere gli errori stessi dei genitori e rifiutare, questo sì, con coraggio, le loro pretese educative motivate più dagli aspetti immaturi del loro carattere che dal loro sincero desiderio di agire per il bene dei figli.

Tale rifiuto delle indicazioni dei genitori è, in questi casi, attuato con dispiacere dallo stesso adolescente.

Egli si rammarica di non poter assecondare il genitore, percependo di non poter aderire alle sue richieste, se non al prezzo di ingannare la sua stessa coscienza.

Tali trasgressioni non sono negative.

Altre trasgressioni possono essere considerate «pericolose» se la dinamica psicologica di fondo che le caratterizza è così trascurabile: faccio ciò che mi piace, sapendo che è sbagliato, per dimostrare a me stesso che non ho paura di attuarlo.

Tale dinamica appare piuttosto penosa anche per l'adolescente, che si sente costretto a danneggiare se stesso per non «dar ragione ai genitori».

Le trasgressioni «cattive» e pericolose sono invece riconducibili alla motivazione di fondo che spinge a «fare ciò che piace», contro il parere dei genitori, decidendo di non considerare, in proposito, il giudizio della propria coscienza.

Non possiamo – né vogliamo – educare a prescindere dalla famiglia. Siamo consapevoli che non c'è niente come la famiglia, per quanto fragile, e che sarebbe opportuno – dopo molte analisi e critiche relative alla inadeguatezza di questa realtà – cercare di offrire strumenti che sostengono lo sforzo educativo dei genitori e che potenzino la rete fra genitori. Siamo anche consapevoli che non sempre l'approccio dei genitori alla scuola è un approccio corretto e maturo.

A volte – condizionati dal clima culturale cui sopra abbiamo accennato – i genitori faticano ad essere interlocutori degli insegnanti/formatori in un'ottica di contributo alla crescita dei figli, a qualsiasi età, assumendo, al contrario, atteggiamenti e comportamenti di esasperata tutela, di rivendicazione ....

Eppure è in una rinnovata alleanza con la famiglia che può trovare adempimento il desiderio delle iniziative educative e formative canossiane: incidere sulla formazione della persona.

Non siamo qui per giudicare la famiglia, ma per aiutarla ad assumere il suo ruolo, per questo attiviamo iniziative per i genitori: di formazione, di informazione, di animazione, di confronto.

Questo senza cadere nella confusione dei ruoli:

l'insegnante o il formatore non è il consigliere del genitore rispetto al suo ruolo parentale ed il genitore non è il censore didattico del docente.

Occorre fare del «patto di corresponsabilità» non un atto burocratico o solamente formale, ma una carta dei diritti e dei doveri di tutti i soggetti che vivono la realtà scolastica, in particolare docenti, studenti e genitori, una sorta di quadro di riferimento, di piccola 'carta costituzionale' della scuola, che consenta di avere chiari i principi a cui deve informarsi la nostra interazione quotidiana.

Appartiene all'esperienza originaria di MdC (e poi alla lunga tradizione delle scuole canossiane) la tendenza a diversificare gli interventi ed a valorizzare più soggetti anche istituzionali: la famiglia, innanzitutto, ma anche la parrocchia, l'oratorio accanto alla scuola, l'informale accanto al formale.

Senza timore di anacronismo possiamo affermare che Maddalena aveva il genio della "rete", del mettersi in rete. Per questo nelle nostre scuole non si fa anche catechismo, iniziazione sacramentale, questo compete alla parrocchia; per questo non ci prendiamo in carico i minori, esonerando la famiglia dal proprio compito educativo. Stabiliamo alleanze con gli altri soggetti educativi, secondo il principio della sussidiarietà; convinti che la vita sia più importante della scuola e che la scuola sia in funzione della vita.

(Profilo dell'educatore nelle opere canossiane, 2008, p. 14)

Crediamo, in particolare, che la famiglia sia un elemento insostituibile e cerchiamo di non esautorarla ma di creare alleanza con essa a favore del soggetto che cresce; la richiamiamo al proprio compito educativo e, per quanto è possibile, cerchiamo di sostenerla nell'espletamento dello stesso. (Profilo..., p. 22)



## Riferimenti bibliografici

- V. Paglia (a cura di), *Ho ricevuto, ho trasmesso. La crisi dell'alleanza tra le generazioni*, Vita e Pensiero, 2014
- F. Stoppa, *La restituzione*, Feltrinelli, 2011
- M. Gauchet, *Il figlio del desiderio. Una rivoluzione antropologica*, Vita e Pensiero, 2010
- D. Miscioscia, *Miti affettivi e cultura giovanile*, Franco Angeli, 1999
- Rosina, E. Ruspini, *Un decalogo per i genitori italiani*, Vita e Pensiero, 2009
- A. Matteo, *L'adulto che ci manca*, Cittadella, 2014

## Riferimenti Filmografici

(a cura di L. Muzzolini)

### **Alleanza con la famiglia**

La famiglia che cambia, genitori-figli,  
il rapporto scuola famiglia

- Carnage, R. Polanski, Francia/Germania/Polonia/Spagna/ 2011  
(secondaria di secondo grado)
- Chef, la ricetta perfetta, Jon Favreau, Usa, 2014  
(secondaria di secondo grado)
- Essere e avere, N.Philibert, 2002  
(docenti)
- Gli anni in tasca, Francois Truffaut, Francia, 1976  
(dal 1° anno secondaria di primo grado)
- Happy family, Italia, 2010  
(secondaria di secondo grado)
- In un mondo migliore, Susanne Bier, Danimarca/Svezia, 2010  
(dal 3° anno secondaria di secondo grado)
- L'onda, Tennis Gansel, Germania, 2008  
(dal 3° anno secondaria di secondo grado)
- La classe- Entre les murs, Laurent Cantet, Francia, 2008  
(secondaria di secondo grado)
- La prima cosa bella, Paolo Virzì, Italia, 2010  
(secondaria di secondo grado)
- Little Miss Sunshine, Jonathan Dayton, Usa, 2006  
(docenti)
- Post it, Michele Rho, Italia, 2004 - il cortometraggio  
di Michele Rho è presente all'interno del DVD "Bambini",  
in cui quattro giovani registi, raccontano il mondo dell'infanzia.  
(docenti)
- Ricomincia da oggi, Bertrand Tavernier, Francia, 1998  
(docenti)
- Scialla (stai sereno), Francesco Bruni, Italia, 2011  
(secondaria di secondo grado)
- Stella, Silvie Verheyde, Francia, 2008  
(secondaria di secondo grado)
- Una famiglia perfetta, Paolo Genovese, Italia, 2012  
(secondaria di secondo grado)
- I nostri ragazzi, Ivano De Matteo, Italia 2014





# Che fare?

Inauguriamo un triennio nel quale molte delle cose qui suggerite o evocate o problematizzate andranno ulteriormente studiate ed approfondite dalle singole scuole e per i singoli ordini di scuola.

Prevediamo, infatti, una formazione maggiormente rivolta alle specificità delle età.

Nel 2015, la Chiesa Italiana celebrerà il suo 5° Convegno ecclesiale che andrà ad intrecciare, da un punto di vista fondativo, la maggior parte dei temi che abbiamo messo in evidenza.

Ma è soprattutto nelle scelte educative quotidiane che ci aspettiamo di vedere emergere novità di pratiche e di prospettive

I prossimi appuntamenti troveranno un luogo di confronto principalmente sul sito ENAC, ma anche su [www.canossiane.it](http://www.canossiane.it)

