

Pedagogia e Vita

Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici

Quadrimestrale 2017/3

Direzione

Antonio Bellingreri, *Università di Palermo*

Giuseppe Mari, *Università Cattolica, sede di Milano*

Raniero Regni, *Università Lumsa di Roma*

Comitato di redazione

Cosimo Costa, *Lumsa, Roma*; Giuseppina D'Addelfio, *Università di Palermo*; Onorina Del Vecchio, *Lumsa, Roma*; Marisa Musaio, *Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Milano*; Livia Romano, *Università di Palermo*; Nicoletta Rosati, *Lumsa, Roma*; Maria Vinciguerra, *Università di Palermo*.

Comitato scientifico

Giuseppe Accone, *Università di Salerno*; María G. Amilburu, *Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid*; Winfried Böhm, *Università di Würzburg*; Wolfgang Brezinka, *Università di Konstanz*; Luciano Caimi, *Università Cattolica, sede di Milano*; Antonio Calvani, *Università di Firenze*; Hervé A. Cavallera, *Università di Lecce*; Giorgio Chiosso, *Università di Torino*; Michele Corsi, *Università di Macerata*; Giuseppe Dalla Torre, *Università Lumsa di Roma*; Fulvio De Giorgi, *Università di Modena-Reggio Emilia*; Jean-Marie De Ketela, *Université Catholique de Louvain*; Monica Fantin, *Universidade Federal de Santa Catarina*; Natale Filippi, *Università di Verona*; Thomas Fuhr, *Pädagogische Hochschule Freiburg i.Br.*; Emmanuel Gabellieri, *Université Catholique de Lyon*; Arturo Galán González, *Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid*; Mario Gennari, *Università di Genova*; Rafal Godoń, *Università di Varsavia*; Michel Imberty, *Université Paris Nanterre*; Vanna Iori, *Università Cattolica, sede di Piacenza*; Alessandra La Marca, *Università di Palermo*; Cosimo Laneve, *Università di Bari*; Rachele Lanfranchi, *Pontificia Facoltà «Auxilium» di Roma*; Javier Laspalas, *Universidad de Navarra*; Giovanni Massaro, *Università di Bari*; Gaetano Mollo, *Università di Perugia*; Maria Teresa Moscato, *Università di Bologna*; Carlo Nanni, *Pontificia Università Salesiana di Roma*; Concepción Naval, *Universidad de Navarra*; Marian Nowak, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Flavio Pajer, *Pontificia Università Salesiana di Roma*; Luigi Pati, *Università Cattolica, sede di Brescia*; Marisa Pavone, *Università di Torino*; Luciano Pazzaglia, *Università Cattolica, sede di Milano*; Agostino Portera, *Università di Verona*; Lino Prenna, *Università di Perugia*; Nelson Pretto, *Universidade Federal de Bahia*; Andrej Rajský, *Università di Trnava*; Bruno Rossi, *Università di Siena*; Pier Giuseppe Rossi, *Università di Macerata*; Alina Rynio, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Roberto Sani, *Università di Macerata*; Luisa Santelli, *Università di Bari*; Milena Santerini, *Università Cattolica, sede di Milano*; Maurizio Sibilio, *Università di Salerno*; Domenico Simeone, *Università Cattolica, sede di Milano*; Concetta Sirna, *Università di Messina*; Michel Soëtard, *Université de l'Ouest (Angers)*; Marian Surdacki, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Giuseppe Tognon, *Università Lumsa di Roma*; Giuseppe Vico, *Università Cattolica, sede di Milano*; Carla Xodo, *Università di Padova*; Giuseppe Zanniello, *Università di Palermo*.

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*

Pedagogia e Vita

Call for papers

Uomo e donna in educazione

del numero monografico cartaceo di Pedagogia e Vita
*La reciprocità del maschile e del femminile
nella prospettiva dell'educazione, anno 75 (2017/2)*

Rivista di problemi pedagogici, educativi e scolastici fondata da Mario Casotti - Serie 75 - 3 numeri all'anno (Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 22 dell'1-4-92)

Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Crescenzio, 25 – 00193 Roma (e-mail pedagogiaevida@edizionistudium.it)

Abbonamento Annuale 2017 (3 fascicoli): Abbonamento cartaceo Italia 49,00€ - Europa 64,00€ - Extra Europa 79,00€ - Abbonamento digitale 35,00€

Abbonamento Biennale 2017+2018 (6 fascicoli): Abbonamento cartaceo Italia 80,00€ - Europa 110,00€ - Extra Europa 140,00€ - Abbonamento digitale 55,00€ Singolo numero: cartaceo 18,00€ - digitale 10,80€

Per informazioni e sottoscrizioni: Ufficio abbonamenti tel. 030.2993305 – fax 030.2993317 - e-mail abbonamenti@edizionistudium.it (operativo dal lunedì al venerdì, ore 8.30-12.30 e 13.30-17.30). È possibile anche versare direttamente la quota di abbonamento sul C.C. postale n. 834010 intestato a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzio, 25 - 00193 Roma oppure bonifico bancario a Banco di Brescia, Fil. 6 di Roma, IBAN: IT30N0311103234000000001041 o a Banco Posta IT07P0760103200000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzio, 25 - 00193 Roma (indicare nella causale il riferimento cliente).

Gli articoli non richiesti, anche se non pubblicati, non vengono restituiti, né compensati.

Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - dcB Brescia.

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo di periodico dietro pagamento alla siae del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da Clearedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana n.108, Milano 20122 (e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org).

Indice

ELSA M. BRUNI <i>Per una pedagogia di genere: realtà umana maschile e femminile</i>	21
ROSA GRAZIA ROMANO <i>Un nuovo codice simbolico di "reciprocità non-scambievole" tra uomo e donna</i>	38
MARCELLO TEMPESTA <i>La scuola di fronte al maschile e al femminile: un'analisi pedagogica</i>	50
ELVIRA LOZUPONE – MARTA DE ANGELIS <i>Favorire la corresponsabilità educativa: uno strumento di valutazione per docenti e genitori per la lotta agli stereotipi e contrasto alle discriminazioni di genere</i>	65
PAOLA ZINI <i>Divorzio e co-genitorialità</i>	82
ANTONIETTA PANELLA <i>Tra universalismo e differenza. Dimensioni del migrare al femminile</i>	92
FABIO ALBA <i>Johann Heinrich Pestalozzi nell'attuale panorama della scuola multiculturale</i>	103
GIUSEPPA CAPPUCCIO - FRANCESCA PEDONE <i>La comunità come rete di relazioni reciproche: percorsi collaborativi nella formazione degli insegnanti di sostegno</i>	114
NICOLA FILIPPONE <i>L'attualità del pensiero pedagogico di Don Bosco</i>	129
LA MARCA ALESSANDRA - ELIF GULBAY <i>La personalizzazione nella didattica universitaria</i>	138
CLAUDIA SPINA <i>Raffaele Resta: the pedagogical doctrine of the theological and metaphysical realism</i>	160
ORAZIO MARIA VALASTRO <i>Il dispositivo autobiografico tra ricerca esperienziale trasformativa e pedagogia dell'immaginario</i>	166
RECENSIONI	174

Pedagogia e Vita 2017/3 ONLINE

Editoriale

La reciprocità del maschile e del femminile, quale meta educativa impegnativa ed essenziale per il nostro tempo, è stato oggetto di un ricco numero cartaceo della Rivista, uscito come terzo fascicolo dell'annata 2017. Il tema è stata messo in luce da più prospettive, con il contributo di studiosi di diverse discipline in modo rigoroso e scientifico, non dogmatico e parziale.

Il tentativo è stato soprattutto quello di mettere a fuoco quanto la ricerca e l'esercizio di una simile reciprocità abbia, per ogni identità personale, un carattere *strutturante*: si tratta di una ricerca e di un esercizio impegnativi e a tratti faticosi ma, per la piena fioritura umana, certamente promettenti – di una promessa di umanità che altrove, cioè fuori dallo sforzo di un incessante dialogo tra il maschile e il femminile, non potrebbe avverarsi. In quel fascicolo, in secondo luogo, sono state messe in luce alcune sfide educative connesse con tale istanza di reciprocità.

Questo fascicolo, che completa la versione online del 2017, si presenta in primo luogo come prosecuzione della riflessione pedagogica lì avviata. Nella sezione monografica presenta infatti cinque contributi, scritti da studiosi di educazione, che si soffermano sul tema del rapporto tra l'universo maschile e quello femminile nei contesti formativi attuali.

Apron lo raccolta due saggi pedagogici che possiamo considerare di carattere fondativo. Esplorano, infatti, categorie ed espressioni che spesso non vengono tematizzate, ma rimangono implicite in tanti discorsi (specialistici e non) sul “genere” e sull’educazione. Viene così indagato innanzitutto cosa possa davvero significare “pedagogia di genere”, quale rapporto tra identità e diversità quando si tratta di definire l’esistenza personale, quale senso intendere con la parola “reciprocità”. Già da questi primi saggi emerge un’intenzionalità educativa che attraversa tutti i saggi dedicati al tema della necessità di un autentico e costruttivo incontro tra il maschile e il femminile: combattere ogni forma di discriminazione e violenza basata sulle innegabili differenze che distinguono (ma insieme chiamano alla relazione) il maschile e il femminile. A questo riguardo, la preoccupazione è soprattutto quella di decostruire stereotipi e abbattere i troppo noti, ma spesso ancora non rari, divieti – spesso non scritti, ma di fatto attuati – di cui in particolare le bambine, le ragazze e le donne sono state e sono vittime, anche in luoghi cosiddetti “educativi”.

Proseguono la raccolta, quindi, due saggi sulla scuola. Il primo propone una riflessione critica su quanto viene previsto dalla legge e su quanto viene fatto nella scuola italiana, ai fini di un’educazione alla parità tra i sessi e la lotta alle discriminazioni. Il secondo presenta un progetto di ricerca e propone

uno strumento di valutazione per docenti e genitori, nell'ottica di una corresponsabilità educativa, pensato per una lotta agli stereotipi condotta sulla base di una ragione pedagogicamente fondata, quindi – secondo quanto prima accennato – al di là delle propagande ideologiche e senza preconstituite opzioni “di parte”.

Arricchisce la sezione monografica un testo sulla categoria della “cogenitorialità”, oggi spesso al centro dei dibattiti di pedagogia della famiglia. Tale categoria viene esplorata di fronte a un’altra sfida educativa che chiama in causa ancora, in modo specifico e solo apparentemente paradossale, la necessità di un costante sforzo di dialogo tra il maschile e il femminile: si tratta della sfida costituita dall’educazione dei figli nei casi di avvenuto divorzio dei genitori.

Infine, il tema del femminile viene attraversato in prospettiva multiculturale. Conclude la sezione, infatti, un’interessante riflessione sugli aspetti e sui significati specifici del “migrare al femminile”.

Il fascicolo comprende anche una sezione miscellanea – con saggi dedicati sia a grandi pedagogisti, sia a temi attuali di didattica – e una sezione di recensioni.

HANNO CONTRIBUITO

SEZIONE MONOGRAFICA

Elsa Maria Bruni, Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi "G. d'Annunzio" Chieti – Pescara.

Marta De Angelis, Dottore di ricerca, Università degli studi di Roma "Tor Vergata".

Elvira Lozupone, Ricercatore di Pedagogia generale e sociale - Università degli studi di Roma "Tor Vergata".

Antonietta Panella, Dottore di Ricerca in Pedagogia – Università LUMSA.

Rosa Grazia Romano, Ricercatore di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Messina.

Marcello Tempesta, Professore associato di Pedagogia generale, Università del Salento.

Paola Zini, assegnista di ricerca, Università Cattolica del Sacro Cuore – sede di Brescia.

SEZIONE MISCELLANEA

Fabio Alba, Dottore di ricerca in Pedagogia interculturale – Università degli Studi Kore di Enna.

Giuseppa Cappuccio, Professore associato di Pedagogia sperimentale, Università degli Studi di Palermo.

Nicola Filippone, Dirigente scolastico, Palermo.

Elif Gulbay, Dottore di ricerca in Formazione pedagogico-didattica degli insegnanti, Università degli Studi di Palermo.

Alessandra La Marca, Professore ordinario di Didattica e Pedagogia speciale, Università degli Studi di Palermo.

Francesca Pedone, Professore associato di Didattica e Pedagogia speciale, Università degli Studi di Palermo.

Spina Claudia, Assegnista di ricerca, Università di Cassino e del Lazio meridionale.

Valastro Orazio Maria, Dottore di ricerca in Sociologia e Formatore.

Abstracts

SEZIONE MONOGRAFICA

Elsa M. Bruni, *Per una pedagogia di genere: realtà umana maschile e femminile*

Il contributo presenta la questione di genere in relazione alla riflessione pedagogica e alle pratiche educative, rimettendo in discussione alcune questione focali che riguardano le differenze fra i due sessi. A far da filo rosso del ragionamento è la considerazione che le evidenti differenze che caratterizzano la realtà maschile e quella femminile non abbiano la giusta e opportuna valorizzazione nei luoghi dell'educazione formale. Liberando, dunque, i termini della questione dalle vecchie e nuove letture ideologiche e stereotipate, il contributo vuol essere un tentativo di qualificare la riflessione scientifica arricchendo le linee pedagogiche con i risultati recenti della ricerca anche in settori scientifici altri dalla pedagogia e dalla didattica. Il fine è di ripensare i processi formativi in linea con i bisogni reali degli uomini e delle donne di questo nostro tempo; di favorire, di conseguenza, le potenzialità di entrambi, rivalutando i loro specifici valori, nonché i loro particolari stili di apprendimento, di manifestazione delle emozioni e di costruzione delle relazioni, e abbattendo i noti interdetti di cui in particolare le bambine e le ragazze sono state vittime della storia e nella storia della cultura e dell'educazione occidentale.

This article addresses the question of gender in relation to pedagogical studies and educational practice through a reconsideration of central issues regarding the differences between the sexes. The common thread of the argument will be the concern that the differences characterising male and female realities are not given a correct or appropriate evaluation in places of formal education. By freeing the terms of the question from both old and new ideological and stereotypical interpretations, the article attempts to qualify the scientific reflections on the subject by expanding on pedagogical features to include recent research results in other fields of inquiry. The aim is to offer a re-examination of educational processes in terms of the real needs of men and women today, and consequently to encourage the potential of both by reassessing their distinct values, different styles of learning and ways of expressing their emotions and forming relationships and eliminating the notorious prohibitions of which girls have been particular victims in history, cultural history and Western education.

Parole chiave: Realtà umana, conoscenza umana e processo educativo, differenze di genere, stili di apprendimento.

Key words: *human reality, human knowledge and education process, gender differences, learning styles.*

Rosa Grazia Romano, ***Un nuovo codice simbolico di “reciprocità non-scambievole” tra uomo e donna***

Il transito ontologico richiesto dalla ideologia della differenza sessuale prevede il passaggio dal pensare la donna come altro del Medesimo al pensarla come il totalmente altro, come diversità irriducibile. Questa *metànoia* parte dalla datità biologica dell'essere *due* in natura, maschio e femmina, e dalla consapevolezza che nessuno e nessuna realizza in sé il tutto.

Costruire un *noi* reciproco senza (con-)fondersi e senza (pre-) dominare sull'altro sesso, imparando a mettersi in relazione e rispettando le specificità e le sensibilità di ciascuno(a), diviene, pertanto, il progetto educativo più impegnativo in questo nostro tempo. Per questo viene proposta la “reciprocità non-scambievole” come consapevolezza che non si tratterà mai di una vera e propria reversibilità delle identità e dei ruoli tra maschio e femmina, ma di una presa di coscienza sia della diversità sia del proprio limite ontologico rispetto all'altra irriducibile configurazione di genere.

The ontological transition demanded by the ideology of sexual differences between males and females requests us to move from thinking of women as one of the Same to thinking of her as a totally different Other, a diversity that is held to be irreducible. This change of perspective (metànoia) begins with the biological reality of being essentially of two natural types, male and female, and the realization that nobody is a whole all by him- or herself. In order to construct a reciprocal ‘we’, without (con-)fusing the two and without (pre)dominating over the other gender, and respecting the other’s specificity and sensitivity, becomes, therefore, one of the most challenging pedagogical projects of our times. For this reason the notion of a “non-mutable reciprocity” is proposed, based on the recognition that there will never be a complete reversal of gender identities and the roles males and females. The introduction of such a construct can serve as an instrument for raising awareness of both the diversity of males and females and the ontological irreducible configuration of gender.

Parole chiave: uomo/donna, differenza sessuale, relazione, pensiero duale, reciprocità

Key words: *man/woman, sexual difference, relationship, dual thinking, reciprocity*

Marcello Tempesta, ***La scuola di fronte al maschile e al femminile: un’analisi pedagogica***

Il saggio propone una criteriologia pedagogica per la comprensione e la gestione dell’“educazione alla parità dei sessi e alla prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni”, promossa dalla legge 107/2015 sulla “Buona Scuola”. Collocandosi oltre le polemiche contingenti di carattere politico, l’autore indica come, a certe condizioni, essa possa costituire l’occasione per tematizzare questioni decisive per la crescita umana, ricche di fascino e insieme (soprattutto oggi) fortemente problematiche: la scoperta dell’identità e il rapporto con l’alterità, l’irriducibilità della differenza e la comune dignità, il senso del maschile e del femminile.

The essay offers a pedagogic criteriology for the understanding and management of an “education free of sexual discrimination, gender-related violence and all forms of discrimination”, as promoted by Law 107/2015, known as the “Buona Scuola”. By taking up a position beyond the polemics related to the political debate around it, the author indicates how, in certain conditions, this can provide the opportunity for highlighting decisive issues for human development which are both fascinating and (especially in modern times) fiercely problematic: the discovery of identity and the relationship with otherness, the irreducibility of difference, the common dignity and the sense of male and female.

Parole chiave: Identità, Differenza, Relazione, Maschile, Femminile.

Keywords: *Identity, Difference, Relationship, Male, Female.*

Elvira Lozupone – Marta De Angelis, ***Favorire la corresponsabilità educativa: uno strumento di valutazione per docenti e genitori per la lotta agli stereotipi e contrasto alle discriminazioni di genere***

Il lavoro pone la questione critica dell’esercizio della corresponsabilità educativa nella scuola, in particolare tra genitori ed insegnanti, ed ha l’obiettivo di presentare uno strumento qualitativo elaborato appositamente per la valutazione congiunta di progetti improntati alla lotta agli stereotipi e al contrasto delle discriminazioni di genere. Tale strumento è stato costruito a partire da uno studio approfondito su alcuni articoli della Convenzione internazionale sui diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza, da cui sono stati estratti alcuni elementi risultati come i più adeguati per la valutazione dei progetti che - sul tema - entrano nelle scuole di ogni ordine e grado. Il riferimento alla Convenzione ha consentito infatti di costruire uno strumento basato su criteri oggettivi, con connotati di pregnanza contenutistica, universalità per le statuzioni in essa contenute, pacificazione per la natura

stessa della Convenzione che la pone al di fuori delle contese ideologiche sul tema.

Una prima esperienza di lavoro con la rubrica, rivolta a gruppi eterogenei composti da genitori ed insegnanti partecipanti a laboratori distinti nell'ambito di un recente convegno svoltosi a Roma, viene qui illustrata a titolo esemplificativo, come espressione di uno sforzo congiunto di alcuni ricercatori di riflettere su di un tema particolarmente delicato e complesso, per mostrare come - al di là degli schieramenti ideologici - sia possibile avviare una riflessione pedagogica fondata, estensibile alle principali agenzie educative in un'ottica di corresponsabilità e cooperazione.

This paper raises the critical question of educational co-responsibility in the school, particularly between parents and teachers, and aims to present a qualitative tool developed specifically for the joint evaluation of projects based on the fight against stereotypes and gender discrimination.

This tool was built starting from the study of some articles of the International Convention on the Rights of the Child, which made it possible to construct an instrument based on objective and universal criteria, placing the question outside the ideological debates on the topic.

A first experience of working with the evaluation tool was carried out in a recent conference held in Rome, involving heterogeneous groups of parents and teachers. This experience is illustrated in this paper as an example of a joint effort by some researchers to reflect on a particularly delicate and complex theme, to show how - beyond the ideological lines - it is possible to start a pedagogical reflection extensible to the main educational agencies, with a view to co-responsibility and cooperation.

Parole chiave: corresponsabilità educativa; Convenzione Internazionale sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza; educazione e cura nell'infanzia; contrasto agli stereotipi e alle discriminazioni di genere; rubriche di valutazione.

Keywords: *educational co-responsibility; International Convention on the Rights of the Child; childhood Education and Care; contrasting stereotypes and gender discrimination; assessment rubrics.*

Antonietta Panella, **Tra universalismo e differenza. Dimensioni del migrare al femminile.**

Partendo dalla rappresentazione dell'*altro*, si analizza la donna immigrata e si delinea in essa una doppia rappresentazione sociale sia nel Paese d'origine, sia in quello di arrivo. La donna, legata fino a qualche anno fa al ricongiungimento familiare, è oggi la protagonista del proprio progetto migratorio. Il problema per le donne immigrate è quello del passaggio dalla

condizione di migrante a quella di immigrata e, da questa, a quella di cittadina: il problema del riconoscimento dell'identità e della differenza. E tutto questo, all'interno di un processo complesso come la globalizzazione.

Prendendo avvio da queste premesse teoriche, si è delineato il lavoro di ricerca sul campo. La riflessione ha preso forma nella prospettiva di analizzare come una singola realtà locale “respira” l'aria del tempo e affronta le sfide e le tensioni che la postmodernità lancia

Starting from the representation of the “other”, the immigrated woman is studied and it is outlined in her a double social representation in the country of origin and in the country of arrival, too. The woman was joined to the family reunification, and today she is the protagonist of the migratory project. The problem for immigrant women is the passage from the migrant condition to the immigrant one, and by this to the citizen condition: the problem of recognition of the identity and the difference. All this in a complex process like the globalization. From these preliminary theoretical remarks, an empiric research has been clearly defined.

The research is born to analyze as a singular local reality “breathes” and it puts the challenges and the that tension that postmodernity launches.

Parole chiave: Universalismo, Differenza, Donna immigrata, Globalizzazione.

Keywords: *Universalism, Difference, Immigrant woman, Globalization.*

Paola Zini, *Divorzio e co-genitorialità*

L'articolo affronta il tema della genitorialità nelle situazioni di divorzio. Nello specifico, viene messa in luce l'esigenza di perseguire la co-genitorialità, intesa come una condivisione genitoriale, basata sulla messa in comune di responsabilità e regole. In merito a ciò, la prospettiva educativa può sostenere i genitori divorziati nel loro compito educativo, favorendo in essi il processo di elaborazione di un nuovo progetto di parentalità e di trasformazione dei legami. Tra i diversi interventi a sostegno dei genitori divorziati, si è inteso soffermare l'attenzione su quelli formativi. L'attività formativa, infatti, diventa occasione per sostenere la persona nella propria riprogettazione esistenziale e genitoriale, movendo dal riconoscimento delle sue competenze e risorse e incoraggiandola a trovare nelle avversità inedite opportunità di crescita.

The article deals with the topic of parenting in divorce situations. Specifically, it highlights the need to pursue co-parenting, understood as a

parental sharing, based on the sharing of responsibilities and rules. Regarding this, the educational perspective can support divorced parents in their educational task, favoring in them the process of developing a new project of parenthood and transformation of relationships. Among the various interventions in support of the divorced parents, I focus the attention on training activity. This, in fact, becomes an opportunity to support the person in his existential and parental redesign, moving from the recognition of his skills and resources and encouraging them to find new opportunities for growth in adversity.

Parole chiave: Divorzio; co-genitorialità; formazione

Keywords: *Co-parenting; divorce; training*

SEZIONE MISCELLANEA

Fabio Alba, ***Johann Heinrich Pestalozzi nell'attuale panorama della scuola multiculturale.***

Il contributo presenta una riflessione sulla scuola attraverso il contributo pedagogico dello zurighese Johann Heinrich Pestalozzi. Partendo dalla sua idea degli “stati dell’umanità”, viene analizzata la situazione dell’educazione nella scuola italiana, sempre più multiculturale. Inoltre, si terrà conto dei metodi di didattica interculturale più appropriati, considerando le inclinazioni e la storia di ciascun alunno e al fine di accompagnare ciascuno nella realizzazione delle proprie potenzialità, per vivere in futuro da protagonista in un mondo che cambia velocemente.

The paper presents a reflection on the current Italian educational system, starting from the conceptual legacy of the Swiss pedagogue Johann Heinrich Pestalozzi. Moving from his idea of “stati dell’umanità”, the current situation of Italian school which is increasingly multicultural. Subsequently, the most effective multicultural education strategies will be considered, respecting each pupil’s personal inclinations and history and in order to enable each children to accomplish all their possibilities and to be a future active individual in a fast-changing world.

Parole chiave: intuizione, multicultura, abilità, educazione intellettuale, stati dell’umanità.

Keywords:*Intuition, Multiculture, Skills, Intellectual education, States of humanity.*

Giuseppa Cappuccio, Francesca Pedone, ***La comunità come rete di relazioni reciproche: percorsi collaborativi nella formazione degli insegnanti di sostegno.***

Le comunità di pratica possono diventare un luogo ideale dove gli insegnanti possono ritrovarsi a riflettere sulla loro pratica, condividere approcci, sperimentare nuovi contenuti e nuove pratiche. L’interazione tra gli insegnanti in una comunità di pratica incoraggia un apprendimento tra pari che stimola la risoluzione dei problemi nel momento stesso in cui essi nascono. Il presente lavoro, centrato sulle metodologie *reciprocal teaching* e *project based learning*, ha coinvolto 195 futuri insegnanti di sostegno e ha fornito loro l’opportunità di sperimentare l’integrazione dei due modelli di

insegnamento/apprendimento attraverso cui hanno imparato come collaborare e raggiungere risultati in modo efficace e lavorando con gli altri.

Communities of practice can become a perfect place where teachers can reflect on their practice, share approaches, experiment with new content and new practices. The interaction between teachers in a community of practice encourages peer learning and stimulates problem solving. The present work, centered on the reciprocal teaching and project based learning methodologies, involved 195 disability and inclusion pre-service teachers and gave them the opportunity to experience the integration of the two teaching / learning models through which they learned how to collaborate and achieve results in effective way and working with others.

Parole chiave: comunità di pratica, reciprocal teaching, project based learning, insegnanti di sostegno.

Key words: *Communities of practice, reciprocal teaching, project based learning, disability and inclusion pre-service teachers.*

Nicola Filippone, *L'attualità del pensiero pedagogico di Don Bosco*

L'articolo ricostruisce la genesi e i concetti fondamentali del "sistema preventivo" di Don Bosco e della sua riflessione pedagogica. Viene presentata la figura di questo educatore con interessanti parallelismi con il nostro tempo. In particolare, viene messo in luce l'intatto valore pedagogico dell'inventività, dell'autorevolezza, dell'amorevolezza e dell'allegria di Don Bosco.

The article reconstructs the genesis and fundamental concepts of Don Bosco's "preventive system" and his pedagogical reflection. The figure of this educator is presented with interesting parallels with our time. In particular, the intact pedagogical value of the inventiveness, the authoritativeness, the loving-kindness and the joy of Don Bosco is highlighted.

Parole chiave: Sistema preventivo, autorevolezza dell'educatore, amorevolezza

Keywords: *Preventive System, educator's authoritativeness, loving-kindness.*

La Marca Alessandra, Elif Gulbay, ***La personalizzazione nella didattica universitaria***

La personalizzazione dei processi di apprendimento, e dei processi educativi in genere, colloca al centro la persona umana in una visione di formazione permanente che diventa non solamente il fine di tali processi, ma anche la prospettiva di ogni metodologia. L'apprendimento personalizzato avviene quando ognuno di noi diviene padrone del proprio apprendimento e perché questo possa verificarsi docenti e studenti devono cambiare il proprio ruolo. Personalizzare vuol dire ottenere che ogni uomo cresca in accordo con ciò che egli è ovvero che si realizzi come persona, che va nobilitata perché raggiunga l'eccellenza che gli è propria. Per poter programmare un'azione didattica in Università, che renda possibile la realizzazione di tutte le potenzialità personali si deve pertanto tener conto, il più oggettivamente possibile, di tutte le variabili che possono contribuire alla responsabilizzazione dell'apprendimento. La relazione tra personalizzazione educativa e formazione universitaria e tra personalizzazione dei processi di apprendimento e metacognizione presuppone una riflessione adeguata sull'importanza della centralità della persona e sul valore delle connotazioni fondamentali del concetto di persona dalle quali derivano alcuni orientamenti per realizzare una didattica personalizzata che si integri ad esempio con il modello dell'Universal Design for Learning (UDL).

The personalization of learning and educational processes in general, places the human being at the centre with a vision of lifelong education that becomes not only the purpose of these processes, but also the perspective of each methodology. Personalized learning takes place when each of us becomes master of our own learning and to make this happen, teachers and students have to change their roles. Personalizing means getting every man to grow up according to what he is or what he has realized as a person and that he must be ennobled because he achieves the excellence that is his own. In order to be able to plan an educational action at the university that makes the realization of all personal potentials possible, one must therefore take into account as objectively as possible all the variables that can contribute to the empowerment of learning. The relationship between personalized learning and higher education and the one between personalization of learning and metacognition processes presume an adequate reflection on the importance of the centrality of the person and on the value of the fundamental characteristics of the concept of a person. From

this, some guidelines derive to realize a personalized education that for instance integrates with the Universal Design for Learning (UDL) model.

Parole chiave: didattica universitaria, personalizzazione, apprendimento autoregolato.

Keywords: *higher education, personalization, self-regulated learning.*

Claudia Spina, ***Raffaele Resta: the pedagogical doctrine of the theological and metaphysical realism.***

Il saggio si incentra sulla dottrina pedagogica del realismo teleologico e metafisico di Raffaele Resta (1876-1961), pedagogista e filosofo pugliese, esponente di rilievo del *realismo spiritualistico*. La speculazione restiana merita di essere conosciuta per l'originalità tematica e la sua attualità in riferimento alle questioni educative odierne.

La pedagogia di Resta, rivelando una forte connotazione axiologica, intende l'*educazione come legge della persona* e il *Maestro come finalità propria dell'uomo*. La pista euristico-ermeneutica tracciata dall'Autore mette in luce il principio di autoeducazione e il processo di *perfettibilità umana*, coincidente con il passaggio dal *farsi maestro* al *far da maestro*. È l'io che si afferma quale artefice della padronanza di sé, divenendo educatore di sé stesso (*maestria interiore e soggettiva*) e poi educatore dell'alterità (*maestria esterna e obiettiva*). Il fulcro della riflessione pedagogica di Resta è da ravvisare nel concetto di *sforzo perfettivo*, richiesto a ciascun essere personale per costruire sé stesso lungo il cammino migliorativo e per dar vita al proprio progetto esistenziale, mediante un'incessante attività di corrispondenza tra bisogni e appagamenti, dovere e dover essere (deontologia), realtà e idealità a cui tendere (teleologia), per superare il finito e innalzarsi verso il modello finale.

The essay focuses on the pedagogical doctrine of teleological and metaphysical realism of Raffaele Resta (1876-1961), educator and philosopher from Puglia, a prominent advocate of the spiritualistic realism. His doctrine deserves to be known for its thematic originality and its relevance in relation to today's educational issues.

Resta's pedagogy, revealing a strong axiological connotation, intends education as the law of a person and the Master as man's own purpose. The heuristic-hermeneutic path traced by the Author highlights the principle of self-education and the process of human perfectibility, coinciding with the transition from being his own master to being someone else's master. It is the self that is affirmed as the master of self-control, becoming his own educator

(inner, subjective mastery) and then educator of the otherness (external and objective mastery). The aim of Resta's pedagogical reflection is to recognize the concept of perfecting effort required by each being on the journey towards self-improvement and to bring their existential project to life, through an incessant activity of matching needs and satisfactions, must do and must be (deontology), reality and ideals to strive to (teleology), to overcome the finite and rise to the final model.

Parole chiave: realismo teleologico e metafisico, autoeducazione, legge di maestria, attività preferenziale del meglio, libero arbitrio.

Keywords: *teleological and metaphysical realism, self-education, law of mastery, preferential activity of improvement, free will.*

Orazio Maria Valastro, *Il dispositivo autobiografico tra ricerca esperienziale trasformativa e pedagogia dell'immaginario.*

Il presente contributo propone un'analisi del dispositivo pedagogico che dal 2005 accompagna dei gruppi di adulti a fare l'esperienza dell'immaginario nella scrittura di sé, dei percorsi annuali strutturati e organizzati in spazi comunitari e cittadini nell'ambito delle attività degli Ateliers dell'immaginario autobiografico dell'OdV Le Stelle in Tasca, mettendo a confronto la ricerca esperienziale ed esistenziale dei partecipanti con l'esperienza della ricerca empirica che ha orientato l'elaborazione di un sapere e di una pratica educativa in grado di accogliere e riconosce l'esperienza viva delle donne e degli uomini.

This paper proposes an analysis of the pedagogic device which from 2005 accompanies groups of the adults to experience the imaginary in the writing of self, of the courses annuals structured and organized into community spaces in the framework of the activities Ateliers of the autobiographical imaginary of the voluntary organization The stars in your pocket, comparing the experiential and existential research of the participants with the experience of empirical research that has guided the development of a knowledge and an educational practice able to accept and recognize the experience lives of women and men.

Parole chiave: pedagogia – immaginario – dispositivo – autobiografia – etica
Keywords: *pedagogy – imaginary – device – autobiography – ethics*

SEZIONE MONOGRAFICA

Elsa Maria Bruni, *Per una pedagogia di genere: realtà umana maschile e femminile*

1. La questione dell'educazione di genere

La differenza di genere è oggi una chiave epistemologica irrinunciabile. Maschio e femmina sono parti della medesima realtà umana; sono cioè espressioni plurali di una realtà unitaria. Tale pluralità è e si fa progressivamente a partire dalla nascita. Tutto ciò è affermato da un coro quasi unanime di studiosi. Differenze fisiche e psicologiche caratterizzano i due generi, determinando nello specifico ambito educativo modalità, tempi e stili di apprendimento diversificati per i bambini e per le bambine. Differenze, sia chiaro, che non potranno mai fare gerarchie qualitative secondo criteri vetero-positivistici. Differenze che, invece, esprimono la binarietà dello sviluppo della realtà umana la quale, appunto bipolarizzandosi, dà vita a due diversità umane su cui vanno a fondarsi, evolversi e specificarsi le identità maschili e femminili come espressione dell'unità unica e sola. Al principio condiviso, tuttavia, non si accompagna per logica conseguenza un approccio distinto per i due sessi da parte di chi opera nelle agenzie educative: nella scuola, ad esempio, gli insegnanti non sono sempre capaci e attenti a comprendere le differenze di apprendimento tra maschi e femmine.

La riflessione che segue intende soffermarsi su questo aspetto non sempre adeguatamente considerato, ribadendo l'importanza che riveste la questione della differenza di genere. Il fine è di arricchire e motivare le linee pedagogiche con i risultati recenti della ricerca in settori scientifici altri, in particolare nel campo della biologia e della psicologia. Secondo questa prospettiva di studio, che tiene in giusto conto il dialogo tra i diversi campi scientifici e l'integrazione tra i risultati delle ricerche, l'avvio al ragionamento è dato da una indagine sul cervello in quanto organo principale dell'apprendimento. È qui che iniziano ad intravedersi, secondo un'opinione sempre più diffusa, le supposte differenze tra i due sessi nel modo di apprendere, di strutturare le conoscenze, di elaborare le informazioni, di risolvere i problemi, di formare le intelligenze, di rapportarsi alla realtà esterna, di comunicare, in ultima istanza di vivere. Gli apporti di saperi diversi verranno valutati in base al loro porsi al servizio dell'educazione e in relazione ai fini e ai soggetti che la scienza dell'educazione si propone di guidare nella formazione. E ciò è ancor più da sottolineare, in nome del necessario intreccio tra i saperi su tutto quanto è “educazione”, “istruzione”, “formazione” e alla luce dell'esigenza di crescita sociale ed economica di un Paese che è esigenza, oggi fattasi urgente, di fornire alle giovani generazioni una formazione consona alle odierne sfide. La trattazione pertanto, lungi dall'affermarsi come discorso prescrittivo, si caratterizza come un interrogarsi

problematizzante che mantiene aperta la conversazione all'interno della comunità scientifica per fertilizzarne la ricerca. Più che principi e linee rigide, sarà dunque la formulazione di questioni essenziali da affrontare a rappresentare il modo di procedere nell'indagine.

A far da sfondo alla riflessione scientifica vi sono alcuni punti fermi, direttamente constabili sul piano socio-culturale e su quello educativo-formativo. Quanto al primo aspetto, emerge la visibilità che hanno acquisito negli ultimi anni le numerose intersezioni di genere provocando una ridefinizione dei processi culturali e formativi e attivando un complesso e discontinuo lavoro di negoziazione dei tradizionali ruoli sessuali e di sperimentazioni di ibridazione identitaria. Si pensi, in modo particolare, alla mascolinità che si è venuta costruendo a seguito della crisi del modello razionale e individualista delle società neoliberali¹; si pensi ancora alla sopravvivenza di stereotipi di genere femminili che hanno ricadute ancora evidenti ad esempio nella sfera occupazionale²; si pensi alla proposizione di nuove immagini pregiudiziali sulla femminilità amplificate nella pubblicità³; si pensi, infine, alle teorie dell'androginia che propongono l'ideale della combinazione di tratti maschili e femminili come condizione di equilibrio, negando di fatto le differenze nello sviluppo psicologico⁴. Se a livello *macro* si decanta la “parità”, di opportunità fra i generi, a livello *micro* è fuor di dubbio che persistono, oseremo affermare talvolta aggravate, visioni e comportamenti negazionisti sui generi sessuali che incidono sulla progettualità educativa e che non possono non avere ricadute sui processi di formazione umana. Per un verso le differenze di genere si riducono nella prospettiva di una omologazione forzata fra uomini e donne, per un altro verso il modello educativo, la realizzazione professionale, l'universo relazionale sembrano consolidare, mediante una originale vocazione ideologica, la neutralizzazione delle differenze piuttosto che valorizzare percorsi di reale affermazione umana. Le medesime prassi educative appaiono come adeguamenti di modi di apprendere, muovendo dal

1 Cfr. A. Cornwall, F. Karioris, N. Lindisfarne, *Masculinities under Neoliberalism*, University of Chicago Press, Chicago 2016.

2 Cfr. H. Rose, “Dominio ed esclusione: le donne e la scienza”, in «Nuova DWF», *Per legge di natura: donne e scienza*, 17, 1981, pp. 9-28; P. Di Pietro, C. Piccardo, F. Simeone (a cura di), *Oltre la parità. Lo sviluppo delle donne nelle imprese: approcci ed esperienze*, Guerini e Associati, Milano 2000; C. Saraceno, *La conciliazione di responsabilità familiari e attività lavorative in Italia: paradossi ed equilibri imperfetti*, in «Polis», XVII, 2, 2003, pp. 199-228.

3 Si vedano gli approfondimenti in A. Cavarerò, *Corpo in figure. Filosofia e politica della corporeità*, Feltrinelli, Milano 1995, in M. Zecchini (a cura di), *Oltre lo stereotipo nei media e nelle società*, Armando editore, Roma 2005 e in M.G. Pacilli, *Quando le persone diventano cose. Corpo e genere come uniche dimensioni di umanità*, il Mulino, Bologna 2014.

4 Importanti sul tema le ricerche di Sandra Lipsitz Bem. Della studiosa si considerino, in particolare, *On the utility of alternative procedures for assessing psychological androgyny*, in «Journal of Consulting and Clinical Psychology», 45, 1977, pp. 196-205 e *The Lenses of Gender: Transforming the Debate on Sexual Inequality*, Yale University Press, New Haven 1993.

presupposto che maschi e femmine apprendono allo stesso modo, abbiano gli stessi stili cognitivi, abbiano le stesse modalità relazionali. Quel modello educativo razionale, proprio della cultura occidentale, sorto sul terreno di fondazioni logiche e ideali, tanto indagato e scandagliato nelle sue finalità di consolidamento dell'immagine ordinata dell'uomo, della società, dell'educazione, dell'istruzione, del sapere, pare oggi riproporsi in altro modo sotto forma di modello educativo omologante e dunque dogmatico, chiuso alla sperimentazione di percorsi formativi altri rispetto alla riconosciuta supremazia di una unica opzione pedagogica, indifferente rispetto alla considerazione dei dati empirici che possano rimettere in discussione le acquisite certezze in merito alla organizzazione scolastica e alle relative teorizzazioni educative e didattiche. L'affermazione di una educazione uguale per tutti, maschi e femmine, il modello delle classi miste come il migliore modello possibile, la considerazione dei condizionamenti neurobiologici nella definizione dei percorsi educativi e didattici⁵, fasi indiscutibili di condivisa liberazione umana, vanno ora intesi come fertili terreni di ulteriore approfondimento che, sottoposti a un continuo lavoro critico, possono aprire nuove prospettive di riconsiderazione e di nuova valorizzazione delle peculiarità proprie dei due generi e di costruzione di una educazione realmente rispondente alle specificità degli allievi, uguali nella diversità. Si profila in altro modo la possibilità di generare le condizioni necessarie e propedeutica alla relazionalità sana fra persone di sesso diverso.

2. La differenza di genere in ambito educativo: un *excursus* storico

Dalla formulazione di questioni aperte, nello specifico il tema della differenza di genere in ambito educativo, saranno tratteggiate alcune possibili risposte considerate come possibili prospettive da cui aprire il dialogo dentro lo spazio di una ricerca interdisciplinare⁶. Nello studio del fenomeno

5 Per un quadro delle ricerche e delle diverse interpretazioni sul tema si rimanda a J. Archer, B.B. Lloyd, *Sex and Gender*, Cambridge University Press, New York 20022.

6 Seguendo in questa prospettiva il metodo di ricerca emerso dalle rivoluzioni scientifiche del secolo scorso e, nel caso specifico, dalla ridefinizione epistemologica della pedagogia. Si leggano al riguardo le riflessioni di Edgar Morin contenute in *La méthode*, Editions du seuil, Paris 1986 (trad. it., Feltrinelli, Milano 1995) e, in particolare, la parte intitolata *La Connaissance de la Connaissance*; si veda, inoltre, il lavoro *Eduquer pour l'ère planétaire. La pensée complexe comme Méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humanines*, Éditions Balland, Paris 2003 (trad. it., Armando, Roma 2005). Per una sintetica ma puntuale ricognizione sulle dinamiche interne alla scienza pedagogica si veda P. Orefice, *Pedagogia. Introduzione a una scienza del processo formativo*, Editori Riuniti, Roma 2006. Fondamentale è il riferimento all'impostazione metodologica deweyana. Su questo ultimo riferimento fondamentale, fra i tanti, è il rimando a J. Dewey, *How we think*, D.C. Heath, Lexington 1910 (trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1961).

educativo, infatti, trovano spazio diverse declinazioni cognitive⁷. La psicologia, la biologia, la sociologia lasciano trasparire, con maggiore chiarezza a partire dai primi decenni del secolo scorso, esigenze e soggetti nuovi, soggetti educandi trascurati dalla ricerca scientifica, celati nella neutralità degli studi e, peggio ancora, nel silenzio della storia occidentale e delle teorie pedagogiche. Il mondo femminile, in questo senso, si affaccia sulla scienza sociale, politica e formativa, imponendo alle scienze dell'educazione di riflettere e di ripercorrere la storia del "tacito" silenzio perdurato per secoli come una sorta di velo, per l'appunto tutto maschile⁸. È stata, infatti, la persistenza di stereotipi culturali e sociali passati a influire nella storia del pensiero: palesi sono state le conseguenze e le difficoltà delle bambine, delle ragazze e delle donne di percepire se stesse e di costruire una immagine di sé, nonché una identità libera da contraddizioni⁹.

Nel campo dell'educazione la prevalenza del maschile è stata per secoli assoluta, ha prevalso cioè una dominanza per così dire esclusiva dell'attenzione prestata al maschile con una conseguente negazione di genere in riferimento alle specificità e alle differenze del femminile. Il soggetto da formare, dal Settecento sino almeno alla prima metà dell'Ottocento, era l'individuo maschio¹⁰. Pensiamo a Locke, il quale ha escluso dai propri interessi di ricerca la bambina e si è soffermato a tratteggiare il profilo educativo dell'ometto inglese¹¹; pensiamo a Rousseau che, se a Sophie ha dedicato gli ultimi due capitoli del romanzo pedagogico *Emile*, ha comunque fatto suoi i dati diffusi dalla biologia e dalla fisiologia del tempo a giustificazione di una limitatezza come tratto peculiare della figura

7 In particolare sul rapporto tra pedagogia e biologia si veda E. Frauenfelder, *Pedagogia e biologia. Una possibile «alleanza»*, Liguori, Napoli 1995. L'importanza di questo legame tra biologia e pedagogia, tra la dimensione biologica dell'uomo e le implicazioni con il suo processo di formazione che è processo di conoscenza durante l'arco della sua intera esistenza, si coglie indirettamente e direttamente in J. Piaget, *Biologie et Connaissance*, Gallimard, Paris 1967 (trad. it., Einaudi, Torino 1983).

8 Una ricognizione sulle linee di ricerca della pedagogia di genere e una trattazione dell'argomento secondo un'angolazione storico-sociale sono approfonditi in E.M. Bruni, *La pedagogia di genere tra identità e cultura*, in «Studi sulla formazione», anno X, 1-2, 2007, pp. 167-181.

9 Cfr., in particolare, C. Covato, *Sapere e pregiudizio. L'educazione delle donne fra '700 e '800*, Archivio Guido Izzi, Roma 1991.

10 Cfr. I. Porciani (a cura di), *Le donne a scuola. L'educazione femminile nell'Italia dell'Ottocento*, "Il Sedicesimo", Firenze 1987; C. Covato, M.C. Lezzi (a cura di), *E l'uomo educò la donna*, Editori Riuniti, Roma 1989; C. Covato, *Sapere e pregiudizio. L'educazione delle donne fra '700 e '800*, cit. F. Cambi, S. Ulivieri (a cura di), *I silenzi dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1994.

11 Si vedano nello specifico di Locke, oltre ai *Pensieri sull'educazione* del 1690, *Le istruzioni per l'educazione di un giovane gentiluomo* e *Pensieri relativi allo studio e alle letture di un gentiluomo*. Cfr. J. Locke, *Pensieri sull'educazione*, tra. it. di Tullio Marchesi, La Nuova Italia, Firenze 1964.

femminile¹². Eppure Rousseau ha in un certo senso accolto quel vento innovatore che animava alcuni ambienti culturali e intellettuali con la presenza delle *maîtresses*¹³. La descrizione dei modi comportamentali di Sophie e le convinzioni circa le sue potenzialità intellettive erano identiche a quella di qualsiasi altra bambina europea fra XVIII e XIX secolo¹⁴. Il silenzio, la delicatezza, la sottomissione, la purezza interiore e quella esteriore dell'abbigliamento rigorosamente bianco, nonché la sobrietà accomunavano le bambine e le ragazzine senza distinzione di censio, all'interno delle mura domestiche e nel rispetto del codice comportamentale riconosciuto dalla società e disposto in modo tale da considerare la bambina, poi donna, come soggetto di un'educazione permanente e di un rigoroso controllo richiesti proprio dalla sua stessa natura fragile e preda di istinti¹⁵.

Se nel secolo dei Lumi non pochi erano gli inviti alla cura dello spirito e per le più benestanti la preparazione culturale era ancora un passatempo “privato” e se, ancora nel Settecento, i *médecins philosophes* predicavano, in virtù di una inferiorità biologica, una differenziazione rigida fra sessi relativamente agli itinerari esistenziali e formativi, nell'Ottocento è soprattutto la preoccupazione etica a determinare un certo sospetto per la scolarizzazione delle bambine¹⁶. La differenza fisica e morale, la convinzione della fragilità del corpo femminile e l'opinione consolidata della debolezza morale che rendeva le bambine vittime dei loro istinti animavano il dibattito intorno alla questione dell'istruzione femminile e, in particolare, intorno alla

12 Tale è la constatazione in termini pedagogici: all'interno di una società di uomini alla donna era riservato un spazio ben perimetrato e limitato ad alcuni aspetti e livelli della vita sociale. Seppur Rousseau tenta di superare lo steccato della tradizione, aprendo la via a una considerazione nuova della donna, resta il fatto che egli stesso è ingabbiato nel recinto della morale e della scienza del suo tempo, sebbene avverte il tema della donna come terreno da studiare e approfondire. Ricordiamo, a testimonianza di ciò, che il ginevrino al tema della donna aveva dedicato già nel 1735, prima ancora del suo *Emile, Sur les femmes*, poi ancora era tornato a riflettere sulla questione in *Essai sur les événements importants dont les femmes ont été la cause secrète*. Cfr. J.J. Rousseau, *Ouvres Complètes*, a cura di B. Gagnebin, M. Raymond, vol. II, Gallimard, Paris 1964.

13 Scrive a proposito Carla Xodo: «La pretesa della modernità, Rousseau compreso, di riconoscere la donna va dimensionata in prospettiva storica, e parlare di “centralità” del ruolo femminile nel Settecento è sicuramente eccessivo. Più semplicemente, se ne può giustificare la portata solo in riferimento a un certo livello della vita sociale. va bene se parliamo delle *maîtresses*, di quel particolare universo salottiero che richiama un po’ certo odierno mondo della borghesia “radical-chic”. Nel Settecento si trattava di luoghi di animazione culturale dove, in maniera intelligente, si viveva anticipando, anche con una buona dose di narcisismo e culto dell'immagine, lo spirito innovativo del tempo. Quelle donne, all'interno di una società di soli uomini, seppero accreditare il problema dell'esistenza femminile» (C. Xodo [a cura di], *Rousseau e le donne*, La Scuola, Brescia 2014, p. 17).

14 Cfr. J.J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, trad. it. a cura di E. Nardi, La Nuova Italia, Firenze 1995.

15 Cfr. G. Franchi, B. Mapelli, G. Librando, *Donne a scuola*, Franco Angeli, Milano 1987; L. Cipollone (a cura di), *Bambine e donne in educazione*, Franco Angeli, Milano 1990.

16 Cfr. L. Irigaray, *Etique de la difference sexuelle*, Minuit, Paris 1984 (trad.it., Feltrinelli, Milano 1985).

opportunità di mantenere una netta separazione di percorsi formativi e disciplinari fra bambine e bambini. Il paradigma della distinzione fra sessi, prevalente ancora per lungo tempo nella storia della scuola italiana, trovava la sua ragione anche nel timore sociale di una possibile competitività professionale. Pertanto, la conquista femminile di una regolare frequenza scolastica e il conseguimento di un titolo di avviamento alle diverse professioni offerte dal mondo del lavoro hanno conosciuto momenti di incertezza e di regressioni, ostacolati per lo più dalla scarsa motivazione delle famiglie propense a favorire l’istruzione successiva a quella obbligatoria ai figli maschi e a tralasciare l’istruzione femminile considerata ancora come puro ornamento e, di conseguenza, tutt’altro che necessaria¹⁷. Fino alla fine dell’Ottocento «“Il dominio del maschio” [...] era un fatto tanto generalizzato che metterlo in discussione appariva un assurdo; molto meglio assumerlo come un “dato” che la scienza doveva corroborare; e tra le spiegazioni la più ovvia era la naturale inferiorità della donna»¹⁸. Ed anche quando all’inizio del Novecento antropologi, medici e uomini di scienza in generale fecero loro l’indagine sulla natura femminile e si chiesero quale fosse il ruolo della donna nella moderna società, lo scientismo pose un pesante freno alla possibilità di riconoscere alla donna la possibilità di educarsi per contribuire fattivamente e attivamente allo sviluppo sociale¹⁹.

La seconda metà del ‘900 ha disvelato nuovi scenari politici, sociali, culturali che hanno avuto un evidente riflesso sulle teorizzazioni pedagogiche e sulla pratica didattica. Da una parte le istituzioni educative sono state spinte a riarticolare se stesse sui bisogni e sulle esigenze reclamate da una società radicalmente trasformata nella sua struttura; dall’altra parte i mutamenti generati da eventi sociali e politici hanno investito il campo della teoria pedagogica che consapevolmente ha dovuto prendere atto dell’affermazione di soggetti nuovi e differenziati e di categorie empiriche, tradizionalmente escluse dalla riflessione educativa e, ancor prima, dall’analisi dell’uomo ora

17 Cfr. G. Genovesi, T. Tomasi, *L’educazione nel paese che non c’è*, Liguori, Napoli 1985; G. Franchi, B. Mapelli, G. Librando, *Donne a scuola*, Franco Angeli, Milano 1987; L. Cipollone (a cura di), *Bambine e donne in educazione*, cit.; M. De Giorgio, *Le italiane dall’Unità a oggi. Modelli culturali e comportamenti sociali*, Laterza, Roma-Bari 1992.

18 V.P. Babini, F. Minuz, A. Tagliavini, *La donna nelle scienze dell’uomo*, Franco Angeli, Milano 1986, p. 14.

19 In particolare, per approfondire il clima del periodo e i termini del dibattito scientifico si rimanda agli studi di P. Mantegazza, *Dei caratteri sessuali del cranio umano*, in «Archivio per l’antropologia e l’etnologia», 1872, pp. 11-27; *Fisiologia della donna*, Treves, Milano 1891; *Le donne nella scienza*, in «Nuova Antologia», 1898, pp. 231-296. Si leggano, inoltre, i lavori di F. Lussana, *Fisiologia della donna*, Tip. Alla Minerva, Padova 1874; di C. Lombroso, G. Ferrero, *La donna delinquente, la prostituta, la donna normale*, Roux, Torino 1893; di V. Giuffrida Ruggieri, *Sulla pretesa inferiorità somatica della donna*, in «Archivio di psichiatria», XXI, 1900, pp. 353-360. Di particolare interesse il testo della discussione al Senato sul voto femminile nelle elezioni comunali tenuta dal fisiologo e senatore Jacob Moleschott: cfr. J. Moleschott, *Atti del Senato. Legislatura XVI; 2a sessione 87-88. Tornata del 27 novembre 1888*, pp. 2640-2645.

non più modellato su vecchie e stereotipate entità e non più studiato sulla base dei classici canoni interni alla cultura occidentale²⁰. Tra defascistizzazione e ricostruzione del Paese, gli ambiti scientifici e l'organizzazione istituzionale dei percorsi formativi hanno assistito a una ridefinizione identitaria che, se ha rotto l'unità e l'unicità della pedagogia, ha dato l'avvio a processi plurali di natura epistemologica e storico-sociale. Il declino del sapere unitario e definitivamente conchiuso della pedagogia, accogliendo i principi della problematicità, della sperimentazione e dell'apertura al cambiamento, si è evoluto contrassegnandosi come complesso disciplinare all'interno del quale, perduta l'unitarietà, la pedagogia ha ridefinito la propria identità attraverso una riscrittura basata sulla considerazione dei tributi delle scienze altre e fondata sull'icona di un sapere ipercomplesso, aperto e sperimentale, sottoposto a un coordinamento riflessivo circa il suo statuto, le sue finalità e i suoi metodi. È sulla logica della sperimentazione e dell'accoglienza delle istanze sociali che la riflessione pedagogica ha fatto proprio lo studio di soggetti tradizionalmente esclusi dagli interessi, dalle teorizzazioni scientifiche e da una regolare istruzione formalizzata. Il riscatto, iniziato in forme lievi nel Settecento e nei primi dell'Ottocento, ha materialmente preso forma nel Novecento e progressivamente è emerso con chiarezza negli anni Sessanta del secolo scorso, dietro l'impulso di fattori molteplici, in prim'ordine sociali e interni alla ridefinizione epistemologica del sapere pedagogico. Più precisamente, sullo sfondo dell'attivismo movimentista del mondo femminile, la donna non solo reclama ma diventa a pieno diritto un soggetto centrale nella scena sociale ed educativa, rimettendo in questione la rete educativa, la traccia dei percorsi istituzionali, le teorie e le pratiche formative, nonché gli orizzonti pedagogici²¹.

La ricerca pedagogica, negli ultimi anni, ha seguito il paradigma della «differenza», ossia ha indirizzato il problema dell'educazione femminile sulla via della riabilitazione dei valori specifici della donna, elaborando modelli pedagogici nuovi in prospettiva “femminile” e non esclusivamente modellati dell'individuo uomo²². I silenzi sulle donne e l'assolutizzazione del maschile nella società e nella sfera educativa fanno sentire ancora oggi i riflessi nell'assunzione inconscia di immagini e ruoli femminili contradditori,

20 Cfr. F. Cambi, G. Cives, R. Fornaca, *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze 1992; S. Baratto, *La donna fra cultura e educazione nella civiltà dell'Occidente*, Cleup, Padova 1997.

21 Cfr. F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 2005³, pp. 174-177.

22 Tra i tanti, si rimanda in particolare a C. Saraceno, *Pluralità e mutamento. Riflessioni sull'identità al femminile*, Franco Angeli, Milano 1987; F. Cambi, *La sfida della differenza. Itinerari di pedagogia critico-radikale*, Clueb, Bologna 1987; A.M. Piussi, *Educare nella differenza*, Rosenberg & Sellier, Torino 1989; E. Beseghi, V. Telmon (a cura di), *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*, La Nuova Italia, Firenze 1992; S. Olivieri (a cura di), *Educazione e ruolo femminile*, La Nuova Italia, Firenze 1992; E. Nigris (a cura di), *Ecologia della differenza*, Junior, Bergamo 1996.

problematici e incongruenti con l'attuale contesto storico²³. Non solo: i riflessi negativi sono stati avvertiti soprattutto dalle donne medesime che, nella costruzione della propria identità, faticano a riconoscersi in immagini e definizioni organiche. Esiste una constatabile divaricazione fra quanto appare nell'immaginario collettivo e mediatico e quanto è riscontrabile dal vissuto reale delle ragazze. Persistono, inoltre, nell'immagine della alunna-bambina le tinte con cui tradizionalmente sono state trattate nella storia: differenze radicate nelle coscienze e contraddizioni secolari, che oggi si traducono e vengono calate nella pubblicizzazione di modelli femminili diversificati, nella proposizione di ruoli paterni e materni mutati, nella considerazione di una maternità concepita in termini di scelta e non più di naturale realizzazione²⁴. Le ragazze vivono in altri termini una difficoltà oggettiva di percepire se stesse in termini reali, non dissociati. Esse ricevono dal contesto sociale, dal microcosmo della famiglia e dei pari, dalla realtà scolastica, dalla stampa e dalla televisione sollecitazioni antitetiche tali da generare in esse, più che nei loro coetanei maschi se non per riflesso, un disagio, un dissidio fra identità fisica e identità psichica, uno stato di indeterminatezza che si esprimono, non ultimo, attraverso malesseri fisici simbolici di problematiche interiori.

3. I processi di conoscenza e la differenza di genere

Gli spazi in cui si manifestano e nei quali è possibile osservare con più intensa luce le difficoltà di costruzione identitaria delle ragazze sono i luoghi dell'istruzione formalizzata. È proprio tra i banchi di scuola che il tema della differenza di genere si è palesata sin dai tempi più remoti, dapprima come abbiamo ricostruito con l'impossibilità delle ragazze di accedere a una concreta formazione scolastica e ricevere una preparazione culturale, più tardi con l'esclusione da una formazione professionalizzante e dunque con la negazione di percorsi formativi specifici riservati marcatamente a quelli costruiti sul versante del maschile²⁵.

La difficoltà di pensare le differenze formative nella realtà odierna sono innanzitutto il riflesso di una lettura ideologica e ideologizzata che trova conforto nell'ambito di una certa educazione educazione familiare, là dove differenziata appare ancora oggi la considerazione fra maschi e femmine, là

23 Per la definizione e gli sviluppi di questo ambito della pedagogia, si guardi fra i tanti i già citati volumi di L. Irigaray, *Etique de la difference sexuelle* e di C. Saraceno, *Pluralità e mutamento. Riflessioni sull'identità al femminile*, nonché l'analisi in G.P. Di Nicola, *Uguaglianza e differenza. La reciprocità uomo-donna*, Città nuova, Roma 1988.

24 Di notevole importanza è la ricostruzione sviluppata nel volume di C. Covato, M.C. Leuzzi (a cura di), *E l'uomo educò la donna*, cit.

25 Un quadro sulle difficoltà degli adolescenti e delle adolescenti, che reclamano la necessità di una “pedagogia di genere”, è trattato in G. Seveso, *Come ombre leggere. Gestii, spazi, silenzi nella storia dell'educazione delle bambine*, Edizioni Unicopli, Milano 2001.

dove la fruizione dei giochi e l'organizzazione delle attività sono fortemente diverse fra ragazze e ragazzi, là dove in ultima analisi si pongono implicitamente le basi per una differenziazione nelle scelte professionali e formative future dei giovani. Lungi da una identificazione totale fra i generi, irrISPettosa delle specificità di ciascuno, la pedagogia di genere mira a smaterializzare l'assolutizzazione di uno solo dei due poli, maschile e femminile, in educazione e a valorizzare, di contro, le potenzialità di entrambi, rivalutando i loro specifici valori, nonché i loro particolari stili di apprendimento, di manifestazione delle emozioni e di impostazione delle relazioni, e abbattendo i noti interdetti di cui in particolare le ragazze sono state vittime della storia e nella storia della cultura occidentale.

A tal fine, è importante procedere ad un'analisi del processo di conoscenza dell'uomo, ad uno studio che può seguire prospettive e modalità di approccio diverse. Dal punto di vista della pedagogia, l'indagine sui meccanismi cognitivi e l'analisi delle dinamiche apprenditive rappresentano due anelli dell'intera riflessione, due obiettivi prioritari della sua indagine, a partire dai quali si costituisce il suo oggetto di indagine scientifica. Processo di conoscenza e processo di formazione non possono, infatti, in alcun modo essere scissi. Studiare come si articola una conoscenza, da dove deriva, cosa avviene nel cervello di fronte alle varie situazioni in cui ogni essere umano si viene a trovare, diventa il punto di partenza per pensare e strutturare il percorso di formazione. Affermazione ancora più vera, se si tiene conto del fatto che il problema di come l'uomo conosce e apprende non è che il problema dell'intera esistenza umana, nella consapevolezza che nella vita di ciascun essere tutto è apprendimento²⁶.

Ora, questa linea di ricerca pedagogica, definita in termini generalisti, va declinata nella particolare sfera delle differenze di genere, ossia nella direzione di ripensare il processo di conoscenza, di apprendimento e, dunque, di formazione in base alle specifiche dinamiche mentali dei due sessi, maschile e femminile. È cosa risaputa e acquisizione assolutamente condivisa che l'uomo non sia *tabula rasa*; ed è altrettanto risaputo che al contrario in lui agiscono esperienze passate e istruzioni genetiche che lo rendono capace di interpretare i segnali sensoriali²⁷. Ciò, tuttavia, non basta. Il processo in realtà è più complesso e investe piani di analisi diversi. In primo luogo, è impossibile prescindere dal considerare l'aspetto biologico, "naturale", per ricostruire cosa accade nel cervello. A questo livello, i nostri sensi raccolgono le informazioni che provengono dal contesto ambientale. Di qui si avvia un

26 Il tema è approfondito da Elsa M. Bruni nel saggio *Conoscere e apprendere. L'approccio sociale allo studio dei processi di conoscenza*, in Id., *Intersezioni pedagogiche*, ETS, Pisa 2012, pp. 46-54.

27 Per una ricognizione sulle teorie della mente e sui possibili approcci pedagogici allo studio della stessa si consideri il volume di F. Santoianni, M. Striano, *Immagini e teorie della mente. Prospettive pedagogiche*, Carocci, Roma 2000. Si confrontino i punti di vista espressi a tal riguardo in P. Legrenzi, *Come funziona la mente*, Laterza, Roma-Bari 2001 e in J.-P. Changeux, *L'homme neuronal*, Fayard, Paris 1983.

processo complesso di interpretazione, reso possibile dalla struttura genetica del cervello stesso e da quanto nel cervello deriva dall'esperienza. L'interpretazione non è che un modo, anzi il modo, attraverso il quale l'uomo agisce nelle diverse situazioni in modo adeguato e aggiunge ulteriori conoscenze nel bagaglio esperienziale accumulato. Il cervello umano, a ben guardare, è diventato nella storia sempre più abile nell'interpretare ciò che attraverso i sensi giunge dal mondo, ciò che definiamo *input* ambientali. Tale processo è molto articolato e coinvolge vari elementi e, in modo particolare, le relazioni fra gli elementi medesimi. In tutto questo il soggetto viene ad essere il centro, dal momento che a lui giunge ogni cosa, così come è sempre lui il motore dell'interpretazione di tutto ciò che attraverso i sensi gli giunge. È l'uomo l'elemento primo di ogni esperienza e delle seguenti interpretazioni. Va tuttavia sottolineato che ciò che viene dai sensi non è di per sé già un "dato", bensì è l'effetto di una elaborazione. Il "dato sensoriale" è così uno stimolo per il cervello, una sollecitazione da cui prende inizio un processo di elaborazione e di interpretazione. Da questa analisi indirettamente si evince, facendo un ulteriore lavoro di scavo, che esiste nell'essere umano una condizione innata a recepire delle sensazioni ed esiste una disposizione innata a dare interpretazioni a quanto i sensi ricevono e trasmettono. Da questa disposizione, che abbiamo definito innata, i dati sensoriali che entrano nel cervello iniziano ad essere sottoposti a interpretazioni e iniziano a organizzarsi gradualmente trasformandosi in percezioni e in conoscenza. Se osserviamo un neonato, ci rendiamo conto che è un organismo dotato di istinti primitivi, come ad esempio il piangere oppure il succhiare. Notiamo allo stesso modo che il neonato ha sin dai primi giorni di vita con sé un fortissimo potenziale a progredire, a svilupparsi: egli apprende, infatti, velocemente, è sottoposto a un processo di apprendimento intensivo e così inizia a scoprire se stesso, a organizzare la propria esistenza, scopre l'ambiente, impara ad agire. Con la scoperta del linguaggio, poi, inizia a realizzare la propria personalità²⁸.

Gli organi di senso, dunque, rivestono un ruolo importante: è attraverso i sensi che il cervello è sollecitato a costruire delle ipotesi interpretative ed è attraverso i sensi che si passano al confronto le diverse ipotesi "sino a" e "con lo scopo di" arrivare a quella foriera di successo. È possibile da quanto sostenuto trarre un principio pedagogico sul quale ritorneremo in seguito: è fondamentale che ogni bambino, ogni adolescente, svolga un ruolo attivo nel suo processo di conoscenza. Un bambino o un adolescente deve essere continuamente stimolato, continuamente posto di fronte a problemi a cui deve trovar una soluzione, aiutato e guidato nel compiere tali operazioni ma senza mai essere considerato ricettore passivo di informazioni e di risposte. L'*input* sensoriale porta a una azione che è azione di indagine, di sperimentazione e di esplorazione tesa a rendere sempre migliore la personale conoscenza.

28 Cfr. fra i tanti il contributo di G.W. Allport, *Divenire. Fondamenti di una psicologia della personalità*, Universitaria, Firenze 1963.

L'elaborazione dei dati sensoriali, dunque, è molto complessa e, soprattutto, è il risultato di una evoluzione sia biologica che culturale del cervello e, in generale, dell'uomo. Dalla struttura medesima del cervello si ricava che esso svolge operazioni a diversi livelli: dalle interpretazioni più semplici e più meccaniche si giunge agli strati più alti in cui ad esempio si articola il processo di costruzione delle teorie. Nel determinare la crescita del cervello, nella specializzazione delle sue diverse zone e nel migliorare le sue prestazioni, il contributo maggiore è riconosciuto allo sviluppo del linguaggio, per il fatto che l'invenzione del linguaggio determina l'esercizio della critica e, dunque, la possibilità di esprimere verbalmente un pensiero. Esprimere un pensiero con il linguaggio significa rendere quel pensiero qualcosa di distinto da noi e rispetto al quale noi possiamo assumere un atteggiamento critico. Di qui il linguaggio, con la funzione descrittiva e argomentativa, si pone come requisito per lo sviluppo dei processi di pensiero: il pensiero si evolve sino alla creatività nelle diverse attività culturali²⁹.

Dalla dimensione prettamente biologica, con lo sviluppo del linguaggio, si passa all'evoluzione culturale alla cui origine è posta propria la possibilità di esprimere verbalmente il pensiero: con il linguaggio, oltre a svilupparsi il cervello stesso, la vita acquista per l'uomo un nuovo significato³⁰. L'uomo esprime le percezioni e al tempo stesso esprime il significato celato dietro la percezione immediata. Prova della nuova consapevolezza che l'uomo acquisisce grazie all'uso del linguaggio sono i miti delle origini, le usanze funebri delle società primitive, che testimoniano la capacità creativa e immaginativa del cervello di questi gruppi umani. I processi di conoscenza sono, dunque, processi attivi e dinamici che esprimono l'interazione che si viene a determinare tra i tanti «io» coscienti e il mondo dei prodotti della mente umana, quel Mondo 3 che secondo Karl R. Popper e John C. Eccles si inserisce in una struttura tripartita relazionandosi con il Mondo 1, ossia il

29 Centrale è il linguaggio che mette in comunione il soggetto con l'altro, ergendosi a strumento di comunicazione e, meglio, di transazione con gli altri. Se aggiungiamo con Bruner che «noi non costruiamo una realtà semplicemente sulla base di incontri privati con degli esemplari di situazioni naturali. Per lo più il nostro approccio al mondo è mediato dalle nostre relazioni con gli altri», la disponibilità alle relazioni sociali oggi appare arricchita di nuove caratteristiche derivanti dalla dinamicità multiculturale, multietnica, multilinguistica e multireligiosa dei contesti sociali, nonché dalla crescente fecondazione tra le culture. Vygotskij rafforza ulteriormente questo concetto quando afferma che il sociale precede il mentale. Si vedano su questo punto anche le ricerche di G.H. Mead, con particolare attenzione a quelle riportate in *Mind, Self and Society*, University of Chicago Press, Chicago 1934. Cfr. J.S. Bruner, *The process of education*, Harvard University Press, Cambridge 1966 (trad. it., Laterza, Roma-Bari 1988). Per il pensiero di Vygotskij si rimanda a A.R. Luria, *Storia sociale dei processi cognitivi*, trad. it., Giunti-Barbera, Firenze 1976. Da considerare, inoltre, il lavoro di U. Neisser, *Conoscenza e realtà*, trad. it., il Mulino, Bologna 1981.

30 Cfr. J.-P. Changeux, P. Ricoeur, *La nature et la règle*, Odile Jacob, Paris 1998.

mondo fisico degli utensili e degli strumenti, e con il Mondo 2, che è l'universo degli stati mentali e delle disposizioni psicologiche³¹.

Appare più chiaramente che nel formulare ipotesi e teorie sul cervello e sulla mente, entrambi coinvolti nel meccanismo di costruzione della conoscenza, di interpretazione delle informazioni e di apprendimento, si riconoscono funzioni e pesi differenti ai diversi elementi in gioco. L'attenzione si appunta ora sul cervello e sulle istruzioni genetiche, ora sulle disposizioni innate, ora sull'esperienza del mondo e sui sensi, ora sull'«ego» come prioritario dell'intero processo, ora sulle interazioni umane ora sulla relazione del soggetto con la propria nicchia ambientale.

4. Maschi e femmine: specializzazioni strutturali e percorsi educativi

Soffermandoci sulla relazione fra meccanismi di apprendimento e cervello, vale a dire fra il processo di apprendimento/conoscenza e l'organo principale deputato a questa fondamentale attività umana, si è sottolineato che già a questo livello e proprio nel cervello sono evidenti le prime differenze strutturali tra i maschi e le femmine. La natura, in altri termini, interviene a specializzare determinate funzioni cerebrali in modo differenziato a seconda dei sessi: meglio ancora, la differenza dei generi maschile e femminile sarebbe in questa prospettiva una forma di complementarietà di funzioni specifiche e di attività per cui i maschi risponderebbero ai problemi in maniera diversa rispetto alle femmine. Ciò significa, in altri termini, che i maschi avrebbero una modalità e uno stile di apprendimento diversi rispetto a quelli delle femmine³². Ma entriamo più approfonditamente nel cervello, considerandolo nella sua veste prioritaria di struttura nervosa dalla quale dipendono i processi mentali dell'uomo. In questa definizione si dà per acquisito un principio che invece è una conquista recente, una linea di indagine cui si è pervenuti solo negli anni '80 del secolo scorso, solo trent'anni fa per l'appunto: il principio, fondamentale e dato così inconsciamente per acquisito, consiste nel riconoscere l'importanza della

31 Cfr. K. Popper, J. Eccles, *The Self and Its Brain. An Argument for Interactionism*, Springer International, New York 1977 (trad. It., Armando, Roma 20015).

32 Fra i tanti, si rimanda in particolare a D.F. Halpern, *Sex differences in intelligence: implication for education*, in «American Psychologist», 52, 1997, pp. 1091-1101; D.C. Geary, *Male, female. The evolution of human sex differences*, A.P.A., Washington 1998; A.H. Eagly, W. Wood, *The origins of sex differences in human behavior: evolved dispositions versus social rules*, «American Psychologist», 54, 1999, pp. 408-423; A.E. Hunter, C. Forden (eds), *Readings in the psychologist of gender. Exploring our differences and commonalities*, Needham Heights, Allyn & Bacon 2003; S. Di Nuovo, *Le differenze di genere: specificità psicologiche ed educative*, in G. Zanniello (a cura di), *Maschi e femmine a scuola. Le differenze di genere in educazione*, SEI, Torino 2007, pp. 106-121.

neuroanatomia anche là dove ad essere chiamati in causa sono i processi mentali.

Mente e cervello fino a trenta anni fa erano considerati due ambiti distinti: per il neuroscienziato cognitivo, in virtù della netta separazione di anatomia cerebrale e mente, era sufficiente conoscere la mente e non la struttura anatomica del cervello. Superato questo dualismo, si è compreso che la conoscenza di come è e di come funziona a livello strutturale il cervello è fondamentale e complementare nella comprensione dei processi più intimi dell'uomo, dei suoi processi mentali in altri termini. Il termine cervello, così come è stato usato e come lo sarà da questo momento in poi, non è utilizzato nel suo senso prettamente tecnico, dal momento che nello studio dei processi mentali, come l'apprendimento, altre strutture quali il cervelletto e il tronco dell'encefalo devono necessariamente essere inclusi. Considerato tecnicamente, il cervello è infatti solo una parte, insieme al tronco dell'encefalo e al cervelletto, che costituisce l'encefalo alloggiato nella scatola cranica. Le differenze fra il cervello dei maschi e quello delle femmine a questo punto non solo si palesano, ma si impongono nel pensare e progettare percorsi che si vuole siano realmente educativi e formativi della persona. Le differenze, in altri termini, si impongono pedagogicamente nella direzione di personalizzare l'educazione, facendo sì che ciascuno sia nelle condizioni di realizzare il proprio personale potenziale umano: personalizzare, scrive Alessandra La Marca sul tema che qui si sta trattando, «vuol dire che ogni uomo cresca in accordo con ciò che egli è ovvero che si realizzi come persona e raggiunga l'eccellenza che gli è propria»³³.

A tal proposito, il medico e psicologo statunitense Leonard Sax ha condotto per anni una battaglia contro il disinteresse in ambito educativo, e scolastico in modo particolare, circa le differenze di genere³⁴. Come è stato sottolineato, l'apprendimento è un processo complesso dipendente da molteplici fattori, legato all'aspetto biologico e strettamente connesso alle interazioni sociali, alle relazioni interpersonali, alla società e alla comunità all'interno della quale vive il soggetto. Tralasciando per il momento i fattori culturali e sociali che influiscono, a volte fortemente, sull'educazione e determinano differenze nel comportamento, nella formazione intellettuale, nelle scelte di vita dei maschi e delle femmine, soffermiamo l'analisi sulle differenze biologiche, sulle asimmetrie cerebrali che distinguono i maschi dalle femmine. I segni della differenza sono ravvisabili già nella composizione a livello delle proteine. Una diversa composizione definibile “innata” e che, dunque, non ha nulla a che vedere con il successivo mutamento ormonale. Ma soprattutto, una diversa composizione che non può essere trascurata dalla

33 A. La Marca, *Una didattica differenziata per le alunne e per gli alunni*, in G. Zanniello (a cura di), *Maschi e femmine a scuola. Le differenze di genere in educazione*, cit., p. 125. Si veda, a tal riguardo, anche G. Sandrone Boscarino, *personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008 e, nello specifico, V. García Hoz, *L'educazione personalizzata*, a cura di G. Zanniello, La Scuola, Brescia 2005.

34 Cfr. L. Sax, *Why Gender Matters*, Random House, New York 2005.

pedagogia nella sua veste di sapere dell’educazione teso a elaborare, orientare e organizzare la complessità delle esperienze educative che riguardano uomini e donne in tutte le dimensioni e in tutti i momenti della vita³⁵.

Il sapere dell’educazione e sull’educazione si è evoluto fino a farsi sempre più sapere che pensa per la prassi, ossia sapere necessariamente attento a osservare e rispettare sia gli elementi intersoggettivi sia le prospettive reali, inserendosi nel corso della storia, teorizzando e operando dentro e attraverso l’esperienza dei soggetti storici maschi e femmine³⁶. Esperienza che si compie seguendo lo sviluppo e la maturazione psicologica dei soggetti stessi e che risulta certamente influenzata e dalla natura genetica e dal sistema di apprendimento storico-sociale dell’uomo e della donna. Fermo restando che non si può parlare di intelligenza “sessuale”, perché essa non è in alcun modo innata, limitiamoci a schematizzare le diverse articolazioni cerebrali di genere che hanno un ruolo importante nel determinare le diverse soluzioni e risoluzioni dei problemi messe in atto dai due sessi. Tali differenze non entrano nel nostro studio con un significato assimilabile a una gerarchia qualitativa, secondo cioè una scala di valori, ma solo con il significato di simboleggiare le specifiche caratteristiche (stili cognitivi ed affettivo-relazionali) propri delle soggettività maschili e femminili³⁷. Il fine, che è anche una necessità, è di mettere in discussione la struttura di genere e di valorizzare nei luoghi educativi le potenzialità di tutti, dei bambini e delle bambine.

Interrogando la genetica, essa ci dice che nel DNA maschi e femmine si specificano in due formule diverse: XY è la coppia cromosomica dei maschi, XX quella delle femmine. Il cervello di un maschietto, proseguendo, è più grande di circa il 9% rispetto a quello di una bambina. Esso, infatti, contiene più liquido cefalo-rachidiano, ragion per cui con l’età che avanza il cervello dei maschi si restringe più rapidamente. Accade, d’altra parte, che il cervello femminile raggiunge il suo sviluppo massimo due anni prima che nei maschi. Restando sul piano delle asimmetrie strutturali, il cervello maschile presenta più materia bianca: ciò si traduce con un numero maggiore di prolungamenti delle cellule nervose, che facilitano i trasferimenti di informazioni collegando regioni cerebrali distanti³⁸. Un’altra area del cervello, l’ipotalamo o “cervello

35 Per approfondire il tema della ridefinizione epistemologica della pedagogia alla luce del bisogno di formazione espresso dal presente momento storico si veda, fra i tanti, G. Mari (a cura di), *Moderno e postmoderno*, Feltrinelli, Milano 1985.

36 Sull’importanza della relazione tra spazio della ricerca e spazio esperienziale dei soggetti si consideri l’ampia riflessione in P. Orefice, *Ricerca Azione Partecipativa. Teoria e pratiche*, voll. I e II, Liguori, Napoli 2006. Si rimanda, in modo particolare, a E. Colicchi, *Educazione tra soggetto e consenso*, Herder, Roma 1988; Id., *La verità pragmatica dell’educazione*, in F. Cambi (a cura di), *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano*, vol. I, *Modelli pedagogici*, Armando, Roma 2002, pp. 36-75.

37 Cfr. A.M. Piussi (a cura di), *Educare nella differenza*, cit., pp. 18 segg.

38 Il cervello umano è costituito da circa 25 miliardi di cellule nervose (neuroni) capaci di generare e trasmettere informazioni attraverso impulsi elettrici e di formare, grazie alle loro connessioni, una complessa rete. Importanti sono stati gli studi dell’anatomista spagnolo

vegetativo”, che riveste un ruolo importantissimo nel controllo del sistema nervoso autonomo e nella regolazione della secrezione ormonale³⁹, nei maschi è del 5% più grande che nelle femmine: da ciò deriverebbe nei maschi una più intensa attività di eccitazione sessuale. Se a questi brevi riferimenti leghiamo l’influenza esercitata dall’ambiente sociale, culturale, nonché economico in cui l’individuo viene educato, le differenze strutturali si assommano alla considerazione fondamentale e necessaria della formazione della persona in riferimento allo sviluppo del pensiero e alle sue capacità comunicative. Si potrebbe a questo punto affermare l’esistenza di una circolarità o, meglio, di una integrazione/compensazione di talune rigidità dipendenti dalla struttura cerebrale. A dimostrazione di questo principio, nelle femmine si nota una capacità di comunicazione maggiore e migliore, nonché più rapida e precoce rispetto ai coetanei maschi.

Questo tratto, tipico delle donne, ha una sua origine nella genetica a cui, poi, si associa una ben precisa conseguenza nel rapporto che le stesse stabiliscono con il contesto reale in cui vivono. La loro natura le rende più sensibili, più intuitive, grazie all’integrazione pensiero/emotività. Alla minore quantità di materia bianca, presente nel loro cervello, fa da contraltare che, rispetto a quanto accade per i maschi, questa stessa natura sia meglio organizzata così da rendere più flessibile e meno sequenziale il pensiero. Se le donne risultano più propense all’adattamento ambientale il motivo - spiegano alcuni neuro scienziati - sta nelle migliori capacità di comunicazione verbale. Questa abilità linguistica nelle donne sviluppa maggiormente le sezioni dei lobi frontali del cervello, quelle sezioni deputate al comportamento e alla valutazione critica⁴⁰.

Altre differenze sussistono sul piano della percezione, per cui le femmine hanno udito e olfatto più sviluppati e, a seguito dei diversi processi di elaborazione nel cervello delle immagini formatesi sulla retina, hanno maggiore sensibilità alla luce, a scuola preferiscono aule meno illuminate, nelle quali teoricamente sono più facilmente portate ad apprendere. Rispetto agli oggetti poi, le femmine sono più attente alle differenze di sostanza, i

Santiago Ramon y Cajal il quale ha formulato la teoria del neurone basata su quattro postulati: il neurone è una unità anatomica; il neurone è una unità funzionale; il neurone è una unità genetica; il neurone è una unità trofica.

39 Per l’analisi strettamente biologica e per l’indagine circa le conseguenze sul piano psicologico si è considerato il volume di J.P.J. Pinel, *Biopsychology*, Pearson, Boston, Mass. 20066 (trad. it. il Mulino, Bologna 20072).

40 Si confronti su questo aspetto, in particolare, P. Manzelli, *Cervello: intelletto e genere*, in www.psicolab.net, pubblicato il 25/03/2004.

Che il cervello femminile sia più adatto alla sopravvivenza di quello maschile è la tesi sostenuta da un gruppo di ricercatori di Pittsburgh. La ricerca, basata su una “dieta” forzata di 72 ore per ratti maschi e femmine, ha dimostrato che i due sessi rispondono in modo diverso alla privazione di cibo e che, in base a una differenza metabolica tra maschi e femmine, le cellule cerebrali maschili morivano più velocemente mentre le femmine resistevano grazie all’uso di scorte di energia. Nello specifico, i neuroni maschili mostravano segni di autofagia, quelli delle femmine invece riuscivano a produrre gocce di grasso rifornendo le riserve.

maschi invece sono più abili nel cogliere la loro posizione, la velocità e la direzione. I bambini usano più delle loro coetanee concetti astratti quali nord e sud, mentre le bambine sono più bisognose di riferimenti concreti⁴¹. Gli stessi studiosi hanno evidenziato diverse preferenze cromatiche in base alle quali, se le femmine sono più predisposte al rosso, all’arancione e al verde, i maschi lo sarebbero per il nero, il grigio e il blu. Le diversità percettive sono evidenti, inoltre, constatando che i bambini si sentono più a loro agio rispetto alle coetanee in aule con temperature meno elevate⁴². Maschi e femmine si distinguono anche a livello di attitudini sociali: ragione per la quale i maschi sono più irrequieti, perdono più facilmente la concentrazione e hanno bisogno di muoversi per recuperarla. Di contro le femmine appaiono più riflessive, meno irrequiete, hanno tempi di concentrazione più prolungati⁴³.

A determinare, comunque, le differenze in modo più marcato sono i ritmi di sviluppo del cervello. Le diversità tendono a sfumare quando sia gli uomini che le donne raggiungono la piena maturità. Durante l’adolescenza, di contro, quando le emozioni fanno la loro comparsa e si avvia l’attività della corteccia cerebrale associata alle più alte funzioni cognitive, allora i contrapposti modi e comportamenti vengono alla luce con forza. I due mondi a questo punto sembrano viaggiare per vie tra di esse lontanissime. Le conseguenze sul piano educativo-scolastico sono tante. Basti pensare ai diversi interessi e preferenze delle attività, anche ricreative, per cui le adolescenti preferiscono leggere e hanno più facilità ad esprimere i propri sentimenti, mentre i compagni dell’altro sesso vivono ciò con difficoltà. Basti pensare, ancora, a come i due sessi vivono diversamente l’esperienza educativa, a partire dal rapporto con l’insegnante (i maschi, quando si trovano

41 Studi nell’ambito delle neuroscienze hanno evidenziato che nei bambini la capacità di orientarsi è legata ad aree diverse. In modo particolare, fino ai cinque anni di età questa capacità dipende dall’ippocampo, là dove il cervello femminile ricorre alla corteccia cerebrale.

42 Interessanti le ricerche riportate su questi temi in M.G. Costa, P. Manzelli, P. Papini, *Calore, colore, percezione*, Università degli Studi di Firenze/Centro didattico-televisione, Firenze 1997.

43 Negli Stati Uniti d’America questi fattori di differenza, notevolmente sottolineati da più parti, sono stati all’origine dell’istituzione di corsi “single sex” sotto l’amministrazione Bush. Questa decisione ha aperto un’intensa discussione, riproponendo la questione delle discriminazioni nella scuola pubblica e facendo parlare di violazione della legge del 1972 che vietava ogni tipo di segregazione nelle scuole di Stato. Con un parallelo circa la situazione delle scuole italiane, con un riferimento particolare ai diversi risultati fra Nord e Sud dell’Italia, Massimo Gaggi tratta delle differenze di genere e delle scelte operate in America in un articolo dal titolo *Maschi e femmine? Divisi per classe*, uscito sul noto quotidiano italiano «Il Corriere della Sera», 29 agosto 2008, p. 41. Si veda al riguardo anche i risultati di talune ricerche nel libro, divenuto un bestseller internazionale, della neuropsichiatra americana Louann Brizendine, *The female brain*, Random House, New York 2006 (trad. it., RCS Libri, Milano 2007). L’Autrice, facendo ricorso alle più recenti scoperte delle neuroscienze e ad esempi concreti tratti dalla propria esperienza clinica, aiuta a decifrare la struttura unica del cervello femminile e a comprendere i cambiamenti che lo accompagnano in ogni fase di vita.

di fronte a una situazione problematica, concepiscono l'aiuto dell'insegnante come l'ultima (ancora) alle modalità di reagire di fronte al problema (i maschi rispondono meglio allo stress, anzi lavorano meglio sotto stress), sino ai diversi modi di stimare le proprie capacità (le femmine tendono a sottostimarsi e, quindi, recedono se una cosa è rischiosa, tendono ad essere per la medesima ragione più obbedienti) e sino al come gestire il tempo libero (le ragazze amano trascorrerlo con le amiche per parlare o fare una passeggiata; i maschi non danno molta importanza alla conversazione tra amici, ma si riuniscono per condividere interessi e attività comuni).

In conclusione, l'irrinunciabile criterio-guida pedagogico del processo formativo della persona è l'adozione del dispositivo della ricerca pedagogica per pervenire ad una progettualità volta a valorizzare la comune natura umana attraverso l'esaltazione e la cura delle diversità.

Le differenze vanno considerate nella prospettiva dell'ottimizzazione educativa nell'ambito dei percorsi comuni e degli stimoli pedagogici uniformi nello sviluppo delle specificità e delle differenze personali. Più che di un metodo o di una strategia educativo-didattica, si tratta di una visione tutta fondata sulla responsabilità e sulla libertà dell'atto educativo da parte dell'educando il quale costruisce personalmente il proprio percorso di formazione umana, rielabora da sé il messaggio educativo, crea le modalità di rapportarsi e migliorare le relazioni con l'altro e con l'ambiente che lo circonda, apprende mentre sperimenta tutto se stesso e prende coscienza delle sue potenzialità e dei suoi limiti, e soprattutto apprende a conoscersi e conoscere ogni altro essere umano come essere originale, come essere intelligente, come essere creatore. Un'educazione così pensata si riscatta dalle pressioni omologanti che impoveriscono la persona e la stessa idea di formazione come esperienza umana ineludibile, come progettualità che cammina, come percorso di emancipazione, di realizzazione, di liberazione, di auto-formazione. Al centro si afferma l'uomo, libero dal rischio di autoreferenzialità, impegnato nella sua libertà e attività di realizzarsi, come progetto che si compie, come apertura, come aspirazione, come promessa, sempre in relazione⁴⁴. E per questa soggettività in divenire, in una realtà mossa e scossa dai repentina processi di mutamento, la responsabilità educativa si fa criterio-guida e garanzia della qualità delle azioni educative finalizzate a rispondere alle specificità di ciascuno, maschio e femmina, a seguirne lo sviluppo come in una autentica azione di cura⁴⁵.

44 Per un approfondimento dettagliato sul processo di conoscenza e di formazione umana si rimanda in particolare al volume di E.M. Bruni, *Pedagogia e trasformazione della persona*, Pensa Multimedia Editore, Lecce 2008. In particolare, si consideri il secondo capitolo, pp. 61-127.

45 Cfr. F. Cambi, *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2010; L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano 2006; A. Potestio, F. Togni, *Bisogno di cura, desiderio di educazione*, La Scuola, Brescia 2011.

Rosa Grazia Romano, *Un nuovo codice simbolico di “reciprocità non-scambievole” tra uomo e donna.*

1. Un percorso attraverso il pensiero della differenza tra i due sessi

Gli studi femministi contemporanei, tranne qualche rara eccezione⁴⁶, si sono orientati prevalentemente a identificare la differenza sessuale con la questione femminile, nel tentativo sia di esplicitare le peculiarità del genere femminile, sia di decostruire la filosofia occidentale accusata di parlare in nome di un soggetto neutrale, astratto, ma sostanzialmente maschile.

In questo contributo, più che di differenza sessuale, si parlerà di differenza *tra i due sessi* per sottolineare quello spazio dell'*interumano* e della *traità*, entro cui si vivono e si dipanano le relazioni tra uomini e donne⁴⁷.

Il punto di inizio delle teorie femministe è stato, quindi, reinserire nel pensiero e nella cultura il riconoscimento della differenza tra i sessi, a partire dai concetti di identità e differenza. Secondo Laura Boella, pensare la differenza ha dato vita a due operazioni: 1) la distruzione (del patriarcato) come critica del pensiero occidentale e delle svariate forme di potere che hanno tenuto sotto controllo il corpo e la mente delle donne; 2) la ricostruzione di una genealogia femminile, di una vera e propria costruzione del simbolico che ha permesso di scoprire nella storia svariate esperienze di donne (mistiche, letterate, filosofe, musiciste) che, indipendentemente da lotte per la parità dei diritti o per la libertà di espressione, sono riuscite ad esprimersi⁴⁸.

Il pensiero originario della differenza sessuale ritiene, quindi, che bisogna operare un transito ontologico, dal pensare l'altro come un-altro-me (*alter-ego*) al pensarla come un essere esterno, radicalmente *altro*, riconoscendolo come tale. La diversità, infatti, non è solo ciò che differenzia, ma «il tratto costitutivo dell'ente stesso»⁴⁹. Ogni ente, proprio in quanto è l'ente che è e non un altro, è in se stesso diversità.

46 Per le eccezioni cfr. tra gli altri: G. Fraisse, *La differenza tra i sessi*, tr. it. M.A. Schepisi, Bollati Boringhieri, Torino 1996, pp. 45-51; e in Italia E. Pulcini, *Il potere di unire. Femminile, desiderio, cura*, Bollati Boringhieri, Torino 2003, pp. 5-56.

47 Cfr. M. Buber, *Elementi dell'Interumano* (1954), in Id., *Il principio dialogico e altri saggi*, tr. it. di A.M. Pastore, San Paolo, Cinisello Balsamo 1993, pp. 293-314. Si veda anche: B. Kimura, *Tra. Per una fenomenologia dell'incontro*, tr. it. L. Capponcelli, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2013.

48 L. Boella, *Il valore della differenza e l'esperienza morale*, in P. Ricci Sindoni - C. Vigna (a cura di), *Di un altro genere: etica al femminile*, Vita & Pensiero, Milano 2008, pp. 3-4.

49 M. Cacciari, *L'altro nel pensiero dell'Occidente*, in R. Panikkar - M. Cacciari - J.L. Touadi, *Il problema dell'altro*, L'altrapagina, Città di Castello (PG) 2007, p. 28.

Ma – secondo alcune Autrici, come ad es. Boella – la differenza diventa esclusione quando è essenzializzata (resa, ad es., biologica) a partire da un universale, che intende misurare tutti con un metro universale che si esprime con dicotomie gerarchiche (maschio/femmina, bianco/nero, ariani/ebrei), dove il secondo termine è definito come deficit o come complementare, perché ciò che lo completa è l'identità con il primo⁵⁰.

A conferma di ciò Karen Horney, riportando in *Psicologia femminile* una frase di Georg Simmel, scrive che «le attività minori sono sdegnosamente chiamate “femminili” mentre le realizzazioni maggiori delle donne sono chiamate “maschili” per elogiarle»⁵¹. La Horney, inoltre, osserva come gli uomini sentano maggiormente la necessità di svalutare le donne di quanto non lo sentano le donne nei confronti degli uomini.

Anche per Rosi Braidotti una delle più persistenti abitudini di pensiero è quella di trattare le differenze in termini peggiorativi, fornendo cioè un quadro concettuale negativo. Da qui l'interrogativo di fondo che percorre gli scritti della teorica femminista italo-australiana: «come fare a liberare la differenza dalla carica negativa su cui sembra essersi costruita? [...]. Il concetto di differenza si è avvelenato e ha finito per fare un tutt'uno con inferiorità: essere diversi significa valere meno»⁵².

Mentre il corpo delle donne genera nel rispetto della differenza lasciando uguali opportunità di vita sia ai figli che alle figlie in esso concepiti, il corpo sociale patriarcale – secondo Luce Irigaray – si edifica gerarchicamente, escludendo la differenza o addirittura la donna, anche nel linguaggio che resta sempre fallologocentrico⁵³. «Neutralizzare il genere grammaticale significa abolire la differenza delle soggettività sessuate e escludere sempre di più la sessualità dalla cultura»⁵⁴, scrive la filosofa e psicoanalista belga. La differenza sessuale ha bisogno di un linguaggio che non renda inferiore la donna o la renda uguale all'uomo. Una donna deve poter parlare di sé senza passare necessariamente dall'immaginario simbolico maschile. A tal fine il linguaggio deve essere decostruito, in modo che ne venga svelato il carattere “neutro” o androgino (il fanciullo, lo scolaro, lo studente, l'avvocato, il notaio, il soggetto di apprendimento, l'individuo, etc.) o paleamente sessista e, per questo, è necessario (re)inserire il soggetto

50 Cfr. L. Boella, *Il valore della differenza...*, cit., p. 5.

51 G. Simmel, *Philosophische Kultur* (1919), citato in K. Horney, *Psicologia femminile* (1967), tr. it. di V. Capogrossi, Armando, Roma 1973, 19932, p. 61.

52 R. Braidotti, *In metamorfosi. Verso una teoria materialista del divenire* (2002), tr. it. di M. Nadotti, Feltrinelli, Milano 2003, p. 12.

53 Cfr. L. Irigaray, *Io Tu Noi. Per una cultura della differenza* (1990), tr. it. di M.A. Schepisi, Bollati Boringhieri, Torino 1992, pp. 41-45.

54 Cfr. L. Irigaray, *Io Tu Noi...*, cit., p. 59. Scrive ancora la Irigaray: «Le nostre società presentano quindi due mancanze, [...] due ingiustizie o anomalie: 1) le donne, che hanno dato vita all'altro e lo hanno cresciuto in sé, vengono escluse dall'ordine “uguale a loro” creato solo dagli uomini; 2) la bambina, pur concepita da un uomo e da una donna, non è ammessa nella società come figlia del padre allo stesso titolo del maschietto, ma rimane fuori della cultura, custodita come corpo naturale buono per la procreazione» [Ivi, pp. 41-42].

del/nel discorso⁵⁵. Luisa Muraro scrive: «Non c'è parola che non dipenda in una qualche misura dal contesto, non c'è significato così condensato che possa staccarsi totalmente dalle combinazioni e situazioni che di fatto gli hanno dato origine. Di ciò che è e di come funziona il linguaggio, tutto non è rappresentabile dal linguaggio»⁵⁶.

Se partiamo dalla realtà biologica, possiamo senza dubbio asserire che la natura non è *una*, ma è costituita almeno di *due*, maschio e femmina. In questa affermazione c'è l'implicita accettazione che «nessuno e nessuna realizza in sé il tutto, né della natura né della coscienza»⁵⁷. Né l'uomo né la donna, infatti, possono manifestarne o provarne la totalità, l'assolutezza della parte. Non è possibile nessuna vita sulla terra senza la differenza sessuale, che piuttosto ne è la manifestazione e la condizione di riproduzione. Sebbene sembri che la civiltà occidentale si stia muovendo verso l'*uno*, certamente però nessun essere umano proviene da esso: siamo generati da *due* e l'uomo in quanto uomo nasce dalla donna, da un'altra. Fin dal concepimento, quindi, egli è in relazione con un'altra, con un altro genere. Scrive lapidariamente la Irigaray:

È sbalorditivo che gli uomini, i quali, in culla, erano totalmente dipendenti dalle donne, e vivono grazie a questa dipendenza, si permettano poi di ribaltare le cose: le donne, grazie alla cui intelligenza gli uomini sono vivi, non sarebbero capaci di amministrare una società di esseri viventi e nemmeno di essere cittadine a pieno titolo. Vale la pena di indagare su questo ribaltamento di fiducia, che sa di competizione e anche di rivalsa⁵⁸.

Tutta la storia del pensiero e della cultura occidentale è stata sempre storicamente maschile e oggi la possibilità per la donna di accedervi è frutto di una lunga conquista, ma ancora la situazione non è radicalmente cambiata e l'effettiva parità e reciprocità tra uomo e donna resta più sulla carta che nei fatti⁵⁹. Fino a quando l'obiettivo sarà la padronanza e il dominio di un sesso, o anche l'uguaglianza con l'altro sesso, non cambierà nulla. Infatti, sebbene il bimorfismo sessuale si esprima come dualità originaria, l'odierna cultura dominante si orienta sempre più verso una crescente uguaglianza fra i sessi, al

55 Cfr. L. Irigaray, *Parler n'est jamais neutre*, Les Editions de Minuit, Paris 1985. Si veda anche M. Mizzau, *Eco e Narciso. Parole e silenzi nel conflitto uomo-donna*, Bollati Boringhieri 1979, 1988.

56 L. Muraro, *Maglia o uncinetto*, Manifesto libri, Roma 1998, p. 113.

57 L. Irigaray, *Amo a te* (1992), tr. it. di P. Calizzano, Bollati Boringhieri, Torino 1993, p. 42.

58 L. Irigaray, *Io Tu Noi...*, cit., p. 67.

59 Cfr. F. Héritier, *Maschile e femminile. Il pensiero della differenza* (1996), tr. it. di B. Fiore, Laterza, Roma-Bari 1997, pp. 13-14. Si veda anche: A.M. Piussi, *Educare nella differenza*, Rosenberg&Sellier, Torino 1989.

punto che, in determinati settori dei consumi, le differenze diminuiscono considerevolmente e talvolta sono quasi annullate⁶⁰.

Bisogna trovare insieme un'altra dimensione da raggiungere, che è – allo stesso tempo – incarnata e spirituale, reciproca e dialogica.

La relazione tra l'uomo e la donna è il luogo generativo e creativo per eccellenza. Per essere pienamente dentro questa relazione, l'uomo deve rinunciare a dominare la realtà delle cose e l'economia della soggettività, e la donna deve essere capace di soggettività. Ciò significa, asserisce la Irigaray, che «le donne devono costruire un modello [...] di identità che permetta loro di situarsi come donne, e non soltanto come madri, né come uguali, nelle relazioni con l'uomo»⁶¹. È necessario, quindi, definire e perseguire una cultura del femminile, che non sia però artificialmente e innaturalmente separata dal maschile.

Il punto, pertanto, è come fare *noi* senza (con-)fondersi e senza (pre-)dominare? Per essere *noi* bisogna essere almeno *due*, autonomi, differenti. Per la donna significa quindi non pensarsi altro-dell'uomo/per-l'uomo, e per l'uomo potrebbe significare (il condizionale è d'obbligo in quanto parlo da donna⁶²) non pensarsi *uno*, di più della donna, meglio della donna.

Per la donna avrebbe il significato, quindi, di trovare l'*in-sé/per sé* della natura femminile, per usare il linguaggio irigarayano, cioè lo specifico femminile in quanto donna (e non uguale a), con una sensibilità, una intelligenza, una capacità intuitiva, una spiritualità, una modalità di agire e di percepire differenti da quelle dell'uomo, e non per questo inferiori. In altre parole, significherebbe smettere di essere l'altro del Medesimo⁶³. Scrive

60 Ad esempio, nel campo dell'abbigliamento *prêt-à-porter* la moda maschile si sta sempre più femminilizzando e quella femminile mascolinizzando. Nell'ambito dell'estetica e del make-up, fino a pochi decenni fa appannaggio delle donne, gli uomini tengono molto di più alla loro estetica ed alla loro bellezza, si truccano, si depilano, usano accessori tipicamente femminili, come orecchini, *piercing*, bracciali, anelli, collane. Anche nel settore delle malattie psicosomatiche, un tempo quasi esclusivamente femminili, si assiste ad un incremento della popolazione maschile: si pensi all'anorexia, alla bulimia, alle varie forme di conversione somatica (definite un tempo "isteria"), alle patologie depressive, alle malattie della pelle, solo per fare alcuni esempi. L'unisex (o *uni-gender*), in cui viene meno la polarità sessuale, si presume possa diventare una situazione altamente problematica, se annulla le differenze sessuali come si prefiggere di fare.

61 L. Irigaray, *Amo a te*, cit., p. 53.

62 Parlare da maschio o da femmina fa inevitabilmente la differenza, e questo va tenuto presente, come va tenuto presente che nessuno ne può parlare con l'ambizione o la presunzione di potersi elevare e prescindere dalla sua datità esistenziale. Si veda anche l'attenta analisi che fa K. Horney sulla sessualità e sull'importanza della consapevolezza di avere uno sguardo sessuato sui fenomeni che si studiano e si osservano. Cfr. K. Horney, *Psicologia femminile*, cit., *passim*.

63 Cfr. L. Irigaray, *Amo a te*, cit., pp. 70-73; Ead., *Etica della differenza sessuale* (1985), tr. it. L. Muraro e A. Leoni, Feltrinelli, Milano 1985.

Lévinas: «l’altro sesso è un’alterità portata da un essere come essenza e non come il rovescio della sua identità»⁶⁴.

Nella relazione del noi (*we-relation*)⁶⁵, *ego* ed *alter* possono trovare unità senza annullarsi e differenza senza indifferenza. In fondo, *esse est co-esse*, afferma Gabriel Marcel⁶⁶, l’essere è coesistente, poiché il mio Io non esaurisce tutta la realtà e neppure tutta la mia realtà. L’Io non si dà mai da solo né mai si comprende da solo, ma fa esperienza di sé nell’incontro col Tu dove comincia a comprendere meglio anche se stesso. E Heidegger, dal canto suo, afferma che «l’esser-solo è un modo difettivo del con-essere»⁶⁷.

2. Verso nuovi paradigmi nella relazione uomo-donna: femminilizzazione della società e crisi del maschio

Affermare consapevolmente che io non sono il tutto e che tu non sei il tutto significa riconoscere che «“tu sei irriducibile a me, come io sono irriducibile a te”. Non siamo sostituibili l’una(o) con l’altro(a)»⁶⁸, afferma Irigaray in *Amo a te*. L’inaccessibilità dell’altro è la trascendenza che sussiste tra uomo e donna, l’impossibilità di essere te, sia nel corpo sia nel pensiero.

Riconoscere l’altro(a) significa ed implica rispettarlo(a) in quanto altro, fermarsi davanti a lui(lei) «come davanti a un insormontabile, a un mistero, a una libertà che non sarà mai mia, a una soggettività che non sarà mai mia, a un mio che non sarà mai mio»⁶⁹.

In questo riconoscimento sessuato che tu sei ed esisti e sei trascendente a me, io ti imprimo e mi imprimo il marchio dell’incompiutezza, del non-potere su di te, della non sostituibilità fra me e te.

Nascere di sesso femminile in una cultura dominata dal maschile non significa nascere con la consapevolezza adeguata al genere femminile. Sebbene la fisiologia sia sessuata e ogni corpo si presenti al mondo come femmina o come maschio, non si può dire la stessa cosa per l’identità, che invece è tutta in divenire e si costituisce prendendo le mosse dal proprio corpo sessuato⁷⁰. Scrive Giovanni Salonia: «Il corpo ermafrodita – con

64 E. Lévinas, *Totalità e Infinito. Saggio sull’esteriorità* (1961), tr. it. A. Dell’Asta, Jaca Book, Milano, 1980, 20169, p. 121.

65 Cfr. P. Donati, *L’enigma della relazione*, Mimesis, Milano-Udine 2015, pp. 38-53, 106-116.

66 G. Marcel, *Homo viator. Prolegomeni ad una metafisica della speranza* (1944), tr. it. di L. Castiglione e M. Rettori, Borla, Torino 1967, 19802.

67 M. Heidegger, *Essere e Tempo* (1927), tr. it. di P. Chiodi, Longanesi, Milano 1971, 20147, pp. 151-152.

68 L. Irigaray, *Amo a te*, cit., p. 107.

69 L. Irigaray, *Amo a te*, cit., pp. 107-108. Per quel che concerne il rapporto tra io e l’altro, corpo, parola e trascendenza, in Irigaray, si veda: Ead., *Essere due*, Bollati Boringhieri, Torino 1994.

70 La costruzione dell’identità, infatti, è un percorso lungo il quale è sempre presente il confronto con l’egoità e con l’alterità, percorso tutt’altro che semplice e lineare, che – nel suo

ambedue le anatomie sessuali – non celebra la luminosità dell'integrazione ma piuttosto l'oscurità del fallimento a tal punto che dovrà essere ricondotto, attraverso laceranti sofferenze, ad un'unica identità sessuale»⁷¹. La sessuazione, infatti, non è una variabile. Un essere umano asessuato non esiste se non come fatto casuale, come “mostruosità” della natura. Se l'esser sessuato è un dato costante e imprescindibile, così non è per l'identità sessuale che, come abbiamo accennato, è sempre un processo *in fieri*. Si nasce femmina o maschio e si diventa donna o uomo seguendo processi di crescita familiari, sociali e culturali ben precisi, sempre dipendenti, quindi, dal contesto, da pre-giudizi e pre-comprensioni forniti dalla cultura di appartenenza, anche se spesso si è immersi dentro «ancoraggi simbolici che rimangono invisibili a chi li mette in pratica»⁷². L'iscrizione nel biologico è necessaria e fondante, ma ciò non vuol dire – secondo Françoise Héritier – che di questi dati elementari debba esservi una traduzione unica e universale. La traduzione di un contesto culturale in un altro non sarebbe mai possibile perché mirerebbe a tradurre l'intraducibile, in stampi di pensiero e di linguaggio radicalmente estranei⁷³.

Posto questo quadro di riferimento, è possibile pensare alla differenza tra l'uomo e la donna in maniera diversa, e cioè come positività, arricchimento e reciprocità?

Quando la differenza è vissuta come specificità, peculiarità e varietà diviene un processo fecondo, liberatorio e nutriente⁷⁴. Pertanto, l'etica della differenza trai sessi è una rivoluzione del modo di pensare che implica il riscatto simbolico dell'esistenza femminile (di tutto ciò che la tradizione ha relegato a mero dato biologico), la consapevolezza della irriducibilità dei due sessi allo Stesso e l'entrata in una dimensione di reciprocità che fa fiorire la vita nella sua naturale bellezza e specificità.

Ma il quadro che ancora oggi si presenta a noi è ben lontano da questa irenica ed auspicata immagine. Certamente, nei paesi occidentali dalla seconda metà del '900, il ridursi di eventi drammatici, come guerre, carestie, etc., e la possibilità da parte della donna di lavorare e di divenire

sviluppo sano – non può prescindere dal riconoscere la presenza dell'altro, dal prendere atto della sua diversità e dall'ascoltarla senza ridurla semplicisticamente ai propri parametri [Cfr. R.G. Romano, *Identità e alterità nella società postmoderna: quale dialogo?*, «Quaderni di Intercultura», II, 2010, pp. 1-24, <http://cab.unime.it/journals/index.php/qdi/article/view/519>

71 Cfr. G. Salonia, *Femminile e maschile: vicende e significati di un'irriducibile diversità*, in R.G. Romano (a cura di), *Ciclo di vita e dinamiche educative nella società postmoderna*, Franco Angeli, Milano 2004, 20083, p. 54. Si vedano anche gli esperimenti clinici relativi al “caso Brenda” negli Stati Uniti, ricordati da P. Ricci Sindoni, *Fra natura e cultura. Note antropologiche ed etiche sulla differenza tra i due sessi*, in P. Ricci Sindoni – C. Vigna (a cura di), *Di un altro genere: etica al femminile*, Vita & Pensiero, Milano 2008, pp. 44-46.

72 F. Héritier, *Maschile e femminile...*, cit., p. 5. Si veda anche: Ead., *Dissolvere la gerarchia. Maschile/femminile II* (2002), tr. it. di A. Panaro, Raffaello Cortina, Milano 2004.

73 *Ibi*, pp. 9, 17-18.

74 Cfr. Diotima, *Oltre l'uguaglianza. Le radici femminili dell'autorità*, Liguori, Napoli, 1995.

economicamente autonoma hanno determinato radicali cambiamenti di paradigma nel rapporto uomo-donna. Infatti, il passaggio dall'invisibilità delle attività di cura domestiche alla visibilità del mondo del lavoro è stata una rivoluzione che ha modificato e indebolito la secolare divisione tra ruolo maschile (produttivo e nella *polis*) e ruolo femminile (di cura e nell'*oikos*).

La dimensione della cura⁷⁵ e degli aspetti più intimi della vita umana – del nascere, dell'accudimento, della crescita, del soffrire, del morire – che un tempo erano di pertinenza della donna e coperti dal velo della privatezza, oggi invece sono divenuti tema di dibattito pubblico, di mirate iniziative legislative (congedo parentale, allattamento, pari opportunità, etc.) e spesso anche di indiscrezione e di confusione tra pubblico e privato⁷⁶. Addirittura taluni aspetti della vita intima, di esclusiva biologia della donna (gravida, parto, allattamento), sono diventati oggetto di invidia del maschio a tal punto che si è parlato di “invidia dell'utero”⁷⁷.

Ripensare le differenze di genere in una logica di reciprocità è stato ed è tutt'oggi un percorso lungo e faticoso. L'emergere delle soggettività ed i nuovi contesti economici e socio-culturali hanno permesso alla donna non solo di “uscire dalla casa per andare nella città”, ma anche di ri-trovare le parole che più le appartengono come donna, quelle dell'interiorità, dell'intimità, delle emozioni, delle sensazioni, che sperimenta sin da ragazzina, scandendo il tempo attraverso un ritmo interno ciclico, sentendo la vita dentro il suo grembo e facendosi nutrimento per la nuova vita.

L'uomo, che per sua natura non può sperimentare tutte queste sensazioni ed emozioni (se non indirettamente), non conosce questo linguaggio che lui sente diverso, nuovo e, allo stesso tempo, “cogente”. Di fatto oggi non è più possibile per l'uomo stare nel mondo insieme alla donna se non si sforza di parlare anche il linguaggio dell'intimità.

Il nuovo linguaggio dei sentimenti e delle emozioni, di cui la donna è esperta, in certo qual senso ha portato a parlare di *femminilizzazione della società*. Tuttavia ancora permangano nel mondo sociale gli antichi stereotipi legati all'immagine femminile, che resta sempre l’“oggetto” del desiderio maschile (basti guardare le pubblicità e le riviste sia femminili che maschili)⁷⁸.

75 Per quel che concerne la cura, uno degli elementi essenziali per la vita umana, cfr.: L. Mortari, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano, 2015. Si veda anche: R.G. Romano, *Competenze dei genitori in un mondo che cambia. L'aver cura come essenza delle relazioni educative familiari*, «Pedagogia e Vita», 73, 2015, pp. 142-153.

76 Per un approfondimento sul tema della confusione tra pubblico e privato nell'era postmoderna e digitale, si vedano tra gli altri: Z. Bauman – D. Lyon, *Sesto potere. La sorveglianza nella modernità liquida* (2013), tr. it. Laterza, Roma-Bari 2014; R.G. Romano, *Famiglia, scuola e mondo virtuale. Come la Rete sta modificando le dinamiche familiari e scolastiche*, «Annali Online della Didattica e della Formazione Docente», vol. 9, n. 13 (2017), pp. 90-106, <http://annali.unife.it/adfd/article/view/1423>

77 Cfr. K. Horney, *Psicologia femminile*, cit..

78 Cfr. D. Brancati, *La pubblicità è femmina ma il pubblicitario è maschio. Per una comunicazione oltre i luoghi comuni*, Sperling & Kupfer, Milano, 2002.

Ma l'entrata delle donne nel mondo del lavoro unitamente al mantenimento degli impegni della casa e della crescita dei figli hanno determinato stress da “ipercompetenza”, costrette come sono ad essere sempre eccellenti, perfette, esteticamente desiderabili, e a dover provare costantemente la loro bravura, la loro efficienza, la loro intelligenza, sia nella città che nella casa.

Così, il pensiero femminista, da un parte, ha portato la donna ad appropriarsi di un certo potere sul suo corpo e sulla sua mente e di una certa autonomia e, dall'altra, ha portato l'uomo verso la via della crisi, tanto che oggi si parla di *crisi del maschio*⁷⁹. Avendo perduto la sua artata supremazia (non essendo più l'unico competente negli affari della città), il maschio oggi si ritrova in una situazione di disagio, poiché – da un lato – si fa più presente in casa anche se in una posizione di imbarazzo perché sotto lo sguardo attento e competente della donna e – dall'altro – si ritrova sul posto di lavoro in una condizione, mai sperimentata prima d'ora, di possibile subalternità rispetto alla donna, che adesso può occupare un grado più elevato di lui.

Così, in un vortice di psicopatologia e di inaccettabile frustrazione, alcuni maschi tentano a tutti i costi di recuperare il potere sulla donna fino ad arrivare a gesti estremi: sfregiare la sua bellezza o addirittura sacrificare la vita della “loro” donna e quella dei suoi figli.

Ma cosa sta accadendo ad alcuni uomini? Cosa li rende così fragili e, al contempo, pericolosi? Preferiscono uccidere piuttosto che affrontare la frustrazione della perdita del loro possesso. Mai la donna prima d'ora aveva abbandonato l'uomo ed il fatto che oggi questa possibilità sia diventata realtà diviene inaccettabile per il maschio, che senza di lei si sente abbandonato, vuoto, perso, distrutto. Ma questa frantumazione interiore e della vita non giustifica mai la violenza a qualunque livello, né – ancor di più – quella omicida⁸⁰.

Anche l'uomo dovrebbe crescere, lasciando la donna libera di andarsene. Imparare che le donne non sono oggetti di cui poter disporre a proprio piacimento significa cominciare sia a pensare in un'ottica di umanità, sia a maturare concretamente un pensiero duale che si incarna nella parità tra uomo e donna.

3. Il pensiero duale/relazionale che si fa “reciprocità non-scambievole”

Nel corso della storia, falliti sia il primo codice “gerarchico” – «tipico delle società tradizionali, che configura la polarità fra i due sessi come

79 Cfr. G. Salonia, *Femminile e maschile...*, cit., pp. 61-62.

80 Su questo argomento si vedano, tra gli altri: S. Ulivieri (a cura di), *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*, Franco Angeli, Milano 2014; A. Cagnolati – F. Pinto Minerva – S. Ulivieri, *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*, ETS, Pisa 2013.

relazione di dipendenza asimmetrica»⁸¹, dove il maschio è in posizione *up* dominante e la femmina in posizione *down*, a lui sottomessa – e fallito anche il secondo codice simbolico, “ugualitario-simmetrico” – che, ponendo l'uomo e la donna sullo stesso piano in posizione di ideologica uguaglianza, non ha saputo cogliere la specificità e la ricchezza dei due sessi – viene proposto il terzo codice simbolico, quello della *interdipendenza relazionale* fra i due generi⁸², tipico delle società postmoderne, definito anche *universale duale*⁸³.

L'identità della persona umana si costituisce all'interno di un contesto intersoggettivo, interdipendente, duale e sociale, e non solipsistico. L'altro, quindi, non essendo ricondotto all'identità egologica o assimilato al soggetto col quale si rapporta, diviene – come si è accennato – una alterità irriducibile, il totalmente altro. Il punto è capire cosa succede tra me e l'altro, cosa sta fra me e l'altro. In altre parole: cosa accade nella relazione che unisce l'uomo e la donna mentre li differenzia, e li differenzia mentre li unisce?

Pensare consapevolmente e coscientemente come mettersi in relazione è il problema dei problemi della vita umana, è quello in forza del quale si combattono le buone e le cattive battaglie, quelle feconde e quelle funeste. Infatti, imparare a vedere le cose dal proprio punto di vista in maniera onesta e a vederle dal punto di vista altrui e, allo stesso tempo, comprendere ciò che si sente e sentire ciò che l'altro sente è tra gli apprendimenti più lunghi e più faticosi di tutta la vita⁸⁴.

Si tratta di cominciare a pensare e vivere la differenza tra l'uomo e la donna come riconoscimento di una reale alterità, che non sia residualità, ma si avvicini di più alla similarità. È una nuova relazionalità che – da una parte – deve tenere conto dell'uguaglianza per quanto riguarda gli aspetti fondamentali relativi alla dignità umana e ai diritti-doveri giuridici e morali, e – dall'altra – deve promuovere e valorizzare i diversi vissuti interiori e le specificità dei due sessi. Secondo Pierpaolo Donati interdipendenza relazionale significa concretamente complementarietà di compiti e non delle persone, reciprocità, possibilità di attraversare le differenze⁸⁵ senza per questo con-fondersi l'uno nell'altra, ma anzi portando nutrimento e vitalità alla relazione duale.

In altre parole, il fatto fondamentale dell'esistenza è la relazione, la mutua appartenenza, la reciprocità. Quest'ultima è un fenomeno che non ha eguali nella natura, il che ci porta ad affermare che la radice di ogni reciprocità è nel riconoscimento dell'alterità.

81 P. Donati, *La famiglia. Il genoma che fa vivere la società*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2013, p. 130.

82 *Ibi*, pp. 132-134.

83 P. Ricci Sindoni, *Fra natura e cultura...*, cit., pp. 44-49.

84 Per quel che concerne il discorso sull'empatia, si vedano: E. Stein, *Il problema dell'empatia*, tr. it. Studium, Roma, 1985; A. Bellingreri, *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita & Pensiero, Milano 2005.

85 P. Donati, *La famiglia...*, cit., pp. 133-136.

La relazione nella reciprocità presuppone una decisione e nasce nel movimento dell'accoglienza dell'altro, cresce aprendosi al Tu e all'infinito dell'altro: questa prima possibilità d'apertura istituisce ogni altra apertura, compresa quella gnoseologica, poiché l'esperienza dell'altro – dell'infinito, direbbe Lévinas – è irriducibile e, per usare le parole dello stesso Lévinas, è «l'esperienza per eccellenza»⁸⁶.

Alla luce dei recenti studi sui femminismi postmoderni, si può affermare che l'elaborazione teorica sulla condizione femminile basata sull'identità e sulla differenza si rivela oggi una modalità obsoleta di riflettere sul maschile e sul femminile. Afferma Paola Ricci Sindoni che «né il maschile, né il femminile [...] possono assurgere rispettivamente a primato di rappresentazione dell'universale umano [...]. È possibile al riguardo proporre un universale duale, fondato sull'ontologia della relazione e costruita sull'irriducibilità dell'essere due»⁸⁷.

Come è noto, la filosofia dialogica buberiana ha precisato che l'altro può essere concepito come un tu o un esso, a seconda che l'altro sia trattato come una persona o come un oggetto. «La parola fondamentale io-tu – scrive Buber – fonda il mondo della relazione»⁸⁸, dove l'individuo può ritrovare se stesso e superare l'isolamento e la solitudine. È nell'incontro autentico con l'altro, nella realtà del *Tra* (*Gegenseitigkeit*), che non appartiene né all'io né al tu ma che comprende sia l'io che il Tu, che l'individuo scopre se stesso e l'altro.

L'essere umano, infatti, è in sé relazione, e relazione è reciprocità. La reciprocità, secondo Buber, non significa “reversibilità”, cioè un semplice processo di risposta del tu all'appello dell'io. «La relazione di risposta del tu è una nuova relazione»⁸⁹, è la novità e la scoperta del tu. La relazione di reciprocità, quindi, è un processo ricorsivo, “che va avanti e indietro”⁹⁰, in cui non si reifica l'altro, non si riduce l'altro né ad un oggetto (esso), né all'io.

Se l'essere umano è relazione e la relazione si inverte quando si fa reciprocità, si tratta di decostruire e (ri)costruire ontologicamente ed eticamente l'ordito delle relazioni e dei ruoli maschili e femminili, non più posti in contrapposizione o classificati tradizionalmente e culturalmente come “femminili” (cura, accoglienza, tenerezza) da opporre a quelli “maschili” (forza, potere, coraggio).

Saranno insieme l'uomo e la donna, intesi come “entità relazionale”, a produrre lo spazio dell'etica, delle norme generali, dei valori entro cui ritrovarsi come persone produttrici di senso e di responsabilità. Si tratta,

86 E. Lévinas, *Totalità e Infinito...*, cit., p. 23.

87 P. Ricci Sindoni, *Fra natura e cultura...*, cit., p. 46.

88 M. Buber, *Io e tu* (1923), in Id., *Il principio dialogico e altri saggi*, tr. it. di A.M. Pastore, San Paolo, Cinisello Balsamo 1993, p. 61.

89 *Ibi*, p. 64, nota 6. Si veda anche F. Ebner, *Frammenti pneumatologici* (1921), tr. it a cura di S. Zucal, San Paolo, Cinisello Balsamo 1998.

90 “Reciprocità”, infatti, deriva dal latino *recus* (indietro) e *procus* (avanti).

quindi, di intravedere questo percorso «come la presa d’atto del proprio limite ontologico, rispetto all’altra irriducibile configurazione di genere, scoprendo in tal senso le potenzialità ontologiche del numero due, allusivo della struttura fondativa delle relazioni interumane»⁹¹.

Per questa ragione quella tra maschio e femmina è una reciprocità del tutto speciale, non sovrapponibile, definibile come *reciprocità non-scambievole*. Affinché si possa parlare di relazione tra uomo e donna, infatti, si dà come presupposto e condizione inalienabile la reciprocità, proprio perché il maschile e il femminile – in quanto modi dell’esistenza – hanno pari legittimità di sentire la vita, di percepirla, di esprimerla, di incarnarla. Ma tale reciprocità non implica di per sé scambievolezza, specularità, (cor-)rispondenza, proprio perché l’essere della donna e dell’uomo è radicalmente diverso, non sovrapponibile, dissimmetrico.

Reciprocità non è reversibilità delle identità e dei ruoli tra maschio e femmina. L’obiettivo, infatti, non è che l’uomo possa o debba fare ciò che fa la donna, e viceversa che la donna possa o debba fare ciò che fa l’uomo, nella medesima maniera. L’obiettivo è fare le cose, fossero anche le stesse, ma mantenendo la specificità e la sensibilità del proprio modo di essere e di fare. Ed il fatto che l’uomo o la donna possano (siano in gradi di) fare le stesse cose, queste di per sé non saranno identiche, uguali, pensate ed eseguite allo stesso modo, sebbene equi-valenti.

In altre parole, esiste una reciprocità tra uomo e donna e, allo stesso tempo, esiste anche una *insostituibilità* o – se si potesse dire – una “inscambievolezza”, che li rende unici nel loro genere, irriducibilmente altri e mai riconducibili allo Stesso.

Il maschio e la femmina, pertanto, oggi sono chiamati a ripartire dalla consapevolezza del loro genere. L’uno e l’altra, in quanto esseri umani, si rapportano al mondo a partire dal rapporto al corpo proprio. Nei loro corpi diversi – i quali, ciascuno in modo peculiare, filtrano, delimitano e modulano nel tempo e nello spazio ogni possibile esperienza – hanno quindi origine e si radicano tutte le loro differenze, di carattere, di vocazione-disposizione-attenzione (al singolare o all’universale, all’interiorità o all’esteriorità, alle relazioni o alle azioni e ai compiti), di essere, amare e vivere.

Tra maschi e femmine, però, esiste non solo differenza ma anche comunanza. Essi hanno in comune l’essere entrambi essere umani. Anche tale comunanza si fonda nel rapporto al corpo-mondo; questo, infatti, non si risolve nel sensibile ma è possibile solo grazie al logos-anima. Il rapporto senso-logos, pertanto, non è paritario; costituisce, piuttosto, come afferma Carmelo Vigna, «una reciprocità asimmetrica»⁹². Il logos, pur essendo uno

91 P. Ricci Sindoni, *Fra natura e cultura...*, cit., p. 47.

92 C. Vigna, *Sul maschio e sulla femmina umani. Contro la ‘liquefazione del gender’: alcune costanti*, in P. Ricci Sindoni – C. Vigna (a cura di), *Di un altro genere: etica al femminile*, Vita & Pensiero, Milano 2008, p. 75. Si veda anche: Id., *Differenza sessuale e antropologia trascendentale*, in R. Fanciullacci – S. Zanardo (a cura di), *Donne, uomini. Significare la differenza*, Vita & Pensiero, Milano 2010, pp. 61-82.

dei termini del rapporto, ne è la condizione. Anzi è il rapporto stesso. E proprio perché il logos nel suo rapportarsi al corpo, da cui pure risulta condizionato, lo trascende, ciò che dal logos deriva non è né maschio né femmina. È sempre Vigna che lo evidenzia: «c'è negli esseri umani un limite alla 'copertura' della sessuazione sull'essenza. Non tutto in un essere umano può essere ricondotto alla curvatura sessuale»⁹³.

Si può dire poeticamente con Vigna che, «in generale, 'maschile' e 'femminile' stanno [...] come 'le due metà del cielo'»⁹⁴. Ogni metà prova a trovare, nominare ed illuminare in modo caratteristico, pur con i limiti e le parzialità che le derivano dall'essere mancante dell'altra metà, il senso del tutto. Il trovarsi in una metà anziché in un'altra può essere assunto come una situazione data o naturale, ma quel che conta è come vi si vive e vi si sta dentro. Ci si può arroccare nella propria metà e porsi come strenui difensori delle proprie inclinazioni e delle proprie visioni, oppure ci si può aprire all'alterità dell'altra metà, guardando ad essa come un arricchimento e un dono. Chi sceglie la seconda alternativa vuole «percorrere l'altra metà del cielo»⁹⁵, che considera non alternativa ma complementare. Per questo vuole imparare e farsi istruire da essa.

Per i maschi e le femmine ciò significa assumere in qualche maniera rispettivamente qualità femminili pur restando pienamente uomini, e disposizioni e gusti maschili senza cessare di essere autenticamente donne. Si tratta di una tensione non ad un neutro indifferente, in ogni caso impossibile, ma ad un più vitale e significativo rapporto con la vita, le persone e il mondo, multilaterale per forme, vissuti e relazioni.

È una possibilità che va attraversata, è un cammino che chiunque può liberamente e quindi responsabilmente scegliere. È comunque un sensato e ragionevole progetto pedagogico⁹⁶ perché il maschile e il femminile possano finalmente inverare, nella loro complementarietà, «il senso della totalità e anche la totalità del senso»⁹⁷.

93 C. Vigna, *Sul maschio e sulla femmina umani...*, cit., p. 76.

94 *Ibi*, p. 80.

95 *Ibi*, p. 77.

96 Si vedano, tra gli altri: D. Demetrio et al., *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Guerini, Milano 2001; S. Ulivieri (a cura di), *Educazione al femminile*, Guerini, Milano 2007.

97 C. Vigna, *Sul maschio e sulla femmina umani...*, cit., p. 80.

Marcello Tempesta, *La scuola di fronte al maschile e al femminile: un'analisi pedagogica*

Affrontare da un punto di vista pedagogico il tema dell'*educazione alla parità tra i sessi*, della *prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni*, promossa dalla legge 107/2015 (quella sulla cosiddetta “Buona Scuola”), presenta non poche difficoltà di ordine ermeneutico e metodologico, che vale la pena segnalare preliminarmente.

Come appare evidente ad una semplice lettura, la formulazione proposta nel comma 16 della legge è talmente omnicomprensiva, vasta e generica da risultare estremamente sfuggente, complessa e passibile di numerosi approcci. Proveremo a proporne uno, ben sapendo che non è esaustivo e soprattutto che non è l’unico possibile.

Osserviamo preliminarmente come l’educazione, nel dibattito pubblico, venga molto spesso trascurata, salvo poi essere invocata *ex post* (in modo quasi sempre emergenziale e riparativo), quando succedono gravi fatti di cronaca. Si dice sempre, seguendo una sorta di buon senso comune: “Ci vorrebbe un’educazione, ci vorrebbero degli educatori!”

Crediamo, invece, che avendo a che fare con problemi grandi e importanti quali quelli educativi (legati al senso dell’identità umana e al destino del vivere), valga la pena di fare un approfondito sforzo di riflessione e di progettualità. Il nostro tentativo sarà quello di portare qualche elemento utile per questo lavoro, segnalando alcune questioni di carattere educativo-antropologico che ci sembrano rilevanti per il nostro tema, e provando a fornire una criteriologia per chi poi voglia misurarsi con l’esercizio concreto della progettazione educativa su questo terreno: qui entra in gioco il sapere pratico degli insegnanti (in dialogo, oltre che con gli allievi, con le famiglie e con il territorio), e quindi ci atterremo volutamente a delle indicazioni generali, perché riteniamo che spetti a chi lavora nei contesti mettere in campo le risorse culturali e professionali proprie del sapere competente in situazione.

1. Tre osservazioni preliminari

1.1 Siamo davanti all’ennesima “educazione a”?

La nostra scuola negli ultimi decenni ha seguito un movimento un po’ ondivago, in alcuni momenti verrebbe da dire addirittura schizofrenico. Per un verso, si tende a presentare la scuola come un luogo asettico di istruzione e di formazione in senso funzionalistico, luogo di comunicazione oggettiva di conoscenze (e, da qualche tempo, anche di competenze socialmente rilevanti), che in qualche modo deve essere tenuto lontano dal compito dell’educazione,

considerato un po' moraleggiante e troppo ambizioso, in quanto ha a che fare con i significati dell'esistenza umana⁹⁸. Per altro verso, questa attenzione educativa, espulsa dalla porta, rientra dalla finestra: le dimensioni di carattere educativo vengono in qualche modo reintrodotte, in maniera però parcellizzata, frantumata, spezzettata, attraverso le tante "educazioni" che da alcuni anni abbondano soprattutto nella dimensione extracurricolare e nei progetti di integrazione dell'offerta formativa (educazione all'affettività, alla legalità, all'intercultura, all'ambiente etc.). Una scuola, dunque, che tende a presentarsi con un volto neutrale, e che tuttavia (dovendo fronteggiare una miriade di dinamiche ed emergenze sociali) reintroduce in modo giustapposto attenzioni di tipo educativo⁹⁹.

1.2 Una "pedagogia ministeriale"?

Riteniamo che una riflessione sul compito educativo della scuola non si possa far dettare completamente l'agenda dalla "pedagogia ministeriale" implicita negli input legislativi: essi naturalmente sono importanti, perché determinano in modo rilevante la vita concreta della scuola (e vanno perciò attentamente studiati e presi in considerazione, negli aspetti positivi e in quelli problematici). Crediamo, però, che occorra una soggettività autonoma e originale da parte di chi vive, di chi ha a cuore e di chi pensa criticamente l'esperienza scolastica. Quindi non bisogna essere subalterni, come soggetti implicati a vario titolo nell'educazione scolastica, sia a livello personale che a livello collettivo.

La subalternità si può, anzitutto, rintracciare in certo adeguamento meccanico alle parole d'ordine che periodicamente ricadono sulla nostra scuola. Sarebbe interessante ripercorrere la storia dell'istruzione nel nostro paese negli ultimi 40 anni e vedere ogni tanto abbattersi sulla scuola, come flagelli veterotestamentari, delle "mode pedagogiche" che requisiscono completamente l'attenzione: la creatività, la multiculturalità, le competenze, etc. Tutte dimensioni, naturalmente, molto serie e molto importanti, reali questioni educative e sociali, ma che diventano, per un certo periodo, dei *mantra* totalizzanti della vita scolastica.

Si può, però, essere subalterni anche opponendosi in modo puramente reattivo, pregiudiziale, stando esclusivamente sulla difensiva rispetto all'irrompere del nuovo e delle "emergenze educative": anche in questo caso si rinuncia ad una responsabilità educativa e ad un originale protagonismo culturale.

1.3 Il dibattito sul comma 16 della legge 107/2015

98 Cfr. G. Chiosso, *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanea*, Mondadori, Milano 2009.

99 Cfr. G. Mari, *Scuola e sfida educativa*, La Scuola, Brescia 2014.

Come è noto, sul comma 16 della “Buona Scuola” c’è stato un vivace dibattito (che può facilmente essere recuperato attraverso i media digitali). Vi è stato chi ha visto nella “educazione alla parità dei sessi e alla prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni” (è questa la formulazione del comma) una sorta di cavallo di Troia per diffondere nel nostro paese la *Gender Theory* in ambito educativo. Vi è stato invece chi, soprattutto a livello ministeriale e governativo, ha negato decisamente questa interpretazione, ribadendo come lo scopo della norma sia quello di promuovere tutta una serie di valori costituzionalmente garantiti, come la dignità personale, il rispetto della persona umana, l’autodeterminazione consapevole, la parità tra tutti i cittadini e via dicendo. Avendo ben presente tale legittimo e significativo dibattito, che ha coinvolto in maniera animata l’opinione pubblica, precisiamo che cercheremo di fornire un contributo a partire dalla nostra specifica angolazione e competenza, quella di chi tenta di studiare i fenomeni educativi: esso avrà, pertanto, la natura di una riflessione di carattere pedagogico e non di un intervento contingente di carattere socio-politico.

2. *Un’occasione culturale e formativa, una questione sfidante*

Fatte queste tre osservazioni preliminari, proponiamo la prima affermazione di sostanza: a nostro giudizio, pur con tutti questi nota bene e tutti questi complessi e controversi antefatti, siamo davanti a una importante occasione culturale e formativa, naturalmente per chi ha del filo da tessere dal punto di vista della intenzionalità educativa e della capacità progettuale. Si può creare, infatti, una opportunità educativa che permette di tematizzare questioni di grande rilievo, complessità e fascino per chi ha a cuore l’antico e sempre attuale compito della scuola, cioè l’educare istruendo. Tante, infatti, sono le agenzie che educano, ma il compito specifico della scuola è appunto quello di educare istruendo, cioè di aiutare uomini e donne a crescere e a scoprire sé stessi e la realtà, comunicando in modo vivo il patrimonio culturale. La scuola è solo uno dei tanti contesti educativi, ma ciò che le è proprio è che essa genera educazione comunicando cultura attraverso specifiche prospettive disciplinari, e facendo sì che questa comunicazione culturale attualizzata possa essere strumento per lo sviluppo e l’autonomizzazione del soggetto umano¹⁰⁰.

Che cosa è in gioco, infatti, in questo spazio educativo e culturale sul quale insistono le tematiche relative alla educazione alla parità e alla prevenzione della violenza? In gioco ci pare siano dimensioni e dinamiche fondamentali per l’identità del soggetto umano. Un’identità ricca,

100 Cfr. M. Tempesta, *Lo studio come problema di educazione. Fenomenologia e pedagogia dell’esperienza studiosa*, Armando, Roma 2008.

insondabile, misteriosa, perché comprende la sua capacità di entrare in rapporto con l’alterità, riconoscendo se stesso, riconoscendosi nell’altro, riconoscendo l’altro. E quindi riconoscendo la possibilità di una comune dignità che non elimini le differenze. C’è una possibilità di tenere insieme l’identità e la differenza che non prevede necessariamente l’ipotesi, del tutto diversa, di fare olocausto della differenza sull’altare della parità.

Chi sono io? Chi è l’altro? Cosa mi permette di scoprire il valore assoluto di entrambi, la mia irriducibile differenza e la mia complementarietà, il mio essere fatto per l’altro? Cosa vogliono dire oggi (occorre sottolineare molto questo “oggi”, e il perché lo vedremo meglio dopo) il maschile e il femminile? Quale grammatica delle relazioni stanno imparando i nostri bambini, i nostri ragazzi, i nostri adolescenti nel contesto scolastico e sociale odiero? Guardando quali modelli? Attraverso quali materiali? Come introdurre educativamente a tale universo? Ci pare che, per chi ha passione per l’educazione, ce ne sia abbastanza. Diciamo subito che sono questioni sfidanti, che fanno un po’ tremare le vene ai polsi, sulle quali non ho risposte definitive ed esaurienti.

Desideriamo però, intanto, segnalare la portata della sfida, e ciò non ci pare affare di poco conto. Sono oggi questioni sfidanti tutte quelle che hanno a che fare con i “fondamentali” dell’umano, per usare un termine calcistico (con i “trascendentali” dell’umano, per usarne uno che viene dalla tradizione filosofica). Cosa vuol dire oggi nascere, morire, convivere, amare, educare, conoscere, cercare la felicità, esercitare la libertà? Sono dimensioni decisive per l’esistenza che nel nostro contesto culturale risultano, in qualche modo, “terremotate”. Sono evidenze non più luminose come in passato, e tale crisi, nella cosiddetta *Fast Moving Society*, ha subito un’accelerazione che è ben oltre quello che le generazioni precedenti potevano anche semplicemente immaginare¹⁰¹. Lo ribadiamo con forza, perché siamo davanti ad un tornante d’epoca che va preso sul serio e ci costringe a non dare niente per scontato, a non rispondere a sfide inedite in modo astratto o ripetitivo, perché sarebbe uno sforzo inane. Si tratta, invece, di condividere un percorso reale con tutti coloro che sinceramente sono interessati a fare un cammino per il bene della persona umana e della comune convivenza.

3. Sessi e generi, differenza e indifferenza, nuovi diritti

Abbiamo detto in precedenza che la questione educativa è una questione per sua natura globale, olistica, ma per portare un contributo specifico occorre circoscrivere la riflessione alla educazione alle differenze di genere o, come sarebbe meglio dire, alla “educazione della persona

101 Cfr. Z. Bauman, *Una nuova condizione umana*, Vita e Pensiero, Milano 2003.

sessuata”¹⁰². A tal proposito, dobbiamo osservare che veniamo da decenni che hanno certamente decostruito le precedenti rappresentazioni del maschile e del femminile. Abbiamo assistito a un processo storico ambivalente, che ha portato al superamento di stereotipi e ruoli sociali rigidi, per certi aspetti non da rimpiangere in maniera particolare. Possiamo essere fieri e orgogliosi della nostra cultura, e insieme riconoscere che ci sono aspetti di essa che sono oramai tramontati e che non rimpiangiamo assolutamente (per esempio, il fatto che nel passato le ragazze non potessero uscire di casa). Consideriamo sacrosanto e positivo il processo di emancipazione femminile che il secolo scorso ci ha consegnato, così come sono importanti le acquisizioni delle scienze umane e sociali rispetto all'intreccio tra natura e cultura nella sessualità umana (questione sulla quale dopo ritorneremo in modo cursorio).

Tuttavia, ci sono anche aspetti della trasformazione socio-culturale che fanno molto più problema, e cioè, per esempio, l'interpretazione conflittualistica dei rapporti fra i sessi emersa negli ultimi 40-50 anni. L'antefatto dei *Gender Studies* sono gli *Human Studies*: con essi si è cominciato a definire il genere come pura costruzione sociale, che in qualche modo niente ha a che fare con la differenza biologica, disgiungendo totalmente le due dimensioni (il dato biologico, il sesso, da quello psicosociale, il genere), fino ad immaginare un superamento della diaide fondamentale della vicenda umana, quella uomo-donna. Naturalmente le due cose sono distinguibili, ma non totalmente, poiché sono profondamente connesse.

Siamo nel tempo della *koinè* costruttivista e veniamo da anni di pensiero differenzialista. Sembrano cose molto lontane, astratte idee filosofiche, mentre è l'aria che respiriamo: porta a pensare che la realtà non è data al soggetto. Ci siamo dentro tutti: potremmo dire che, in un certo senso, “non possiamo non essere costruttivistici”. Se fosse vivo Benedetto Croce (che coniò, lui laico, la celebre espressione “non possiamo non dirci cristiani”) oggi forse aggiornerebbe così il suo dire. La realtà è socialmente costruita dal soggetto, che esercita la propria libertà (senza ancoraggio a riferimenti reali cogenti) per rispondere alle proprie istanze di autorealizzazione¹⁰³.

Occorre poi tenere conto dell'influsso del soggettivismo individualistico che proviene dalla cultura *liberal* nordamericana. Questo pensiero ha promosso con forza il valore della differenza, ed anche nella cultura francese grandi esponenti della filosofia e delle scienze umane hanno spinto in questo senso¹⁰⁴.

Ma ciò che è paradossale è che il pensiero differenzialista ha favorito, al tempo stesso, una negazione del valore delle differenze. Questo flusso

102 Cfr. D. Simeone, *Educare tra differenze di genere e di generazioni*, in I. Crespi (a cura di), *Culture socializzative, identità e differenze di genere: approcci disciplinari a confronto*, Eum, Macerata 2011, pp. 45-57.

103 Cfr. E. von Glaserfeld, *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere e apprendere*, Società Stampa Sportiva, Roma 1999.

104 Cfr. G. Vattimo, *Le avventure della differenza*, Garzanti, Milano 2001.

culturale, che ha così strenuamente difeso la radicalità della differenza, approda in qualche modo ad una sorta di annullamento, di annacquamento di ogni differenza. Avanza così, a livello di mentalità socialmente diffusa, un processo contraddittorio: per un verso un indifferenziato ideale di umanità androgina, per altro verso un infinito caleidoscopio di innumerevoli identità di genere. Abbiamo di recente scoperto che una università americana ne avrebbe censite 58 (la qual cosa ci ha incuriosito e anche un po' inquietato).

Si parla a questo proposito di nuovi diritti. A livello sociale emerge, infatti, la richiesta di riconoscere nuove configurazioni identitarie da equiparare a quelle tradizionali. I nuovi diritti hanno grande fascino: è una sorta di processo di crescita illimitata (giuristi e filosofi del diritto parlano, non a caso, di una “espansione infinita dei diritti”). Il loro fascino e il loro moltiplicarsi sono da porre in relazione con il riferimento che essi stabiliscono con alcuni bisogni umani profondissimi, significativi, fondamentali. Danno voce, infatti, in maniera magari contraddittoria, al bisogno di relazione, al bisogno di identità, al bisogno di compimento generativo.

4. Esaltazione e fragilità del corpo

Un altro fattore che occorre sicuramente segnalare, andando verso la conclusione della parte descrittiva del nostro intervento, è il modo in cui la nostra epoca vive il rapporto con la corporeità. Che impatto ha l’immaginario relativo al corpo sui nostri giovani, sui nostri bambini, su tutti noi? Anche rispetto a questa domanda, possiamo dire di essere veramente in un tempo di ambivalenze. Per un verso siamo nell’epoca dell’esaltazione del corpo, di una sorta di gnosticismo rovesciato. Il corpo è stata la grande conquista del Novecento, e Freud e Nietzsche ne sono stati profeti. Il corpo è esaltato, esibito, desiderato, pervade i flussi comunicativi e l’immaginario. E i più piccoli sono bombardati da messaggi che hanno il corpo come tema e come codice linguistico. Dedichiamo cure e attenzioni crescenti al corpo, oggetto di una religione che ha nella bellezza e nella magrezza i suoi idoli al femminile, nei muscoli e nei pettorali quelli al maschile.

Ma al tempo stesso registriamo la fragilità della corporeità vissuta. C’è una scia inquietante e paradossale che accompagna questo primato del corpo. E questa fragilità si manifesta in particolare nei contesti giovanili¹⁰⁵. Pensiamo all’insoddisfazione della propria immagine fisica, che raggiunge spesso forme patologiche; al precoce ricorso alla chirurgia estetica, ai comportamenti alimentari che oscillano, come un pendolo, tra l’anoressia e la

105 Cfr. C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo (a cura di), *Rapporto giovani. Sesta indagine dell’Istituto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna 2007; Istituto Giuseppe Toniolo, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani 2014*, Il Mulino, Bologna 2014.

bulimia; alla pratica di *piercing* e tatuaggi; all’intristimento di una sessualità finalmente liberata, ma che in realtà spesso è consumata il prima possibile in modo macchinale, sganciandola da qualunque riferimento al linguaggio dell’affettività e della relazione interpersonale; pensiamo, come ultima frontiera, alla virtualizzazione tecnologica del *cyber body*¹⁰⁶.

5. I soggetti in formazione e il cammino verso identità mature

In questo scenario, sui nostri giovani si proietta una condizione che un pensatore contemporaneo ha definito essere quella degli uomini del nostro tempo: attori incerti senza copione¹⁰⁷. Qual è, infatti, nella nostra epoca, il “copione” delle relazioni tra il maschile e il femminile? A quali *script* possono guardare i nostri bambini e i nostri ragazzi nella scena in cui sono protagonisti o tentano di diventarlo? È una incertezza identitaria molto profonda, che si esprime, anche qui, in maniera sottilmente ambivalente. Molte volte come *identità negata*, quella di chi fa fatica a essere se stesso nella relazione con l’altro. Ma tale identità negata ha il suo interfaccia nell’*identità esibita*, propria di chi nasconde questa fatica identitaria nella violenza e nella sopraffazione dell’altro. Attraverso questo riconoscimento, a nostro giudizio, iniziamo ad entrare in maniera pedagogica nel tema che stiamo trattando, per tentare di identificare le diretrici di una presa in carico educativa.

Una medesima fragilità e fatica identitaria accomuna certa mascolinità violenta (propria di uomini inclini al *machismo*, all’uso del corpo della donna, all’incapacità di prendersene cura anche attraverso il linguaggio dell’affezione e della tenerezza) e certa femminilità inibente, figlia di una stagione culturale nella quale le donne sono state invitate a riequilibrare le relazioni di potere riproducendo le modalità espressive della criticata aggressività maschile.

Qui, veramente, il serpente si morde la coda: gli psicoterapeuti, meglio di quanto possiamo farlo noi, ci potrebbero spiegare come siamo in pieno circolo vizioso, e come quell’incapacità di rispettare l’altro che si esprime, in età spesso molto precoce, nelle vessazioni e nelle persecuzioni proprie di un certo *bullismo* o *cyberbullismo*, sia figlia di ferite personali e vuoti affettivi, educativi, culturali. Molte volte, lo sappiamo dalla letteratura scientifica, il bullo è stato a sua volta vittimizzato.

Come tentare, allora, in questo scenario (che occorre prendere seriamente in considerazione, e rispetto al quale non si può avere un atteggiamento solo difensivo e reattivo), di aprire delle piste che portino alla

106 Cfr. M. Tempesta, Corpo, persona, educazione. Non separiamo, in «Libertà di educazione», 2009, 20, pp. 2-5.

107 Cfr. A. Etzioni, *The Spirit of Community. Rights, Responsibilities and the Communitarian Agenda*, Crown Publishers, New York 1993.

costruzione di identità mature? Identità matura è quella di chi, pur riconoscendo i suoi limiti, ha un senso positivo del proprio sé, e in ragione di ciò è aperto, accettante, consapevole, capace di relazione con l'altro. È l'identità immatura che si esprime o nella forma della paura, dell'incertezza, dell'identità negata, o nella forma della violenza, della sopraffazione, dell'identità esibita.

Nonostante un rilevante flusso culturale veda l'identità come ossessione¹⁰⁸ e malattia da eliminare (e propenda dunque per la promozione della *disidentità* e del *passing identitario* come prospettiva auspicabile e destino inesorabile della condizione postmoderna), un attento sguardo fenomenologico-ermeneutico all'esperienza umana ci suggerisce che l'identità matura è quella che dobbiamo tentare di costruire in campo educativo.

Ci chiediamo, allora, come tentare di accompagnare i nostri bambini, i nostri ragazzi e le nostre ragazze a scoprire la differenza uomo-donna, a fare emergere quel bisogno profondo di identità e di relazione che essi hanno e che è incoercibile (perché è dentro di loro e si esprime in tante forme, a volte contraddittorie e problematiche). Come guidarli (non in un altro tempo, non in un tempo astratto, in un “tempo zero” che non esiste, ma oggi) a scoprire la differenza uomo-donna come elemento costitutivo e storicamente dinamico della natura umana, complementarietà che permette di incrementare la nostra capacità di ascolto, di accoglienza e di condivisione?

Certamente non attraverso istruzioni per l'uso di tipo ministeriale o di tipo legislativo, magari inclini al *politically correct*. Non attraverso un codice di comportamento normativo delle relazioni sociali tra i sessi. Neppure, in prima istanza, attraverso contributi di carattere scientifico, psicologico, etico-antropologico, storico-culturale, giuridico: tutti aspetti rilevanti, naturalmente, che crediamo debbano esser parte dei progetti educativi che andranno creati in questo campo, come più avanti vedremo.

Pensiamo che ci sia una chiave che tiene insieme questo tentativo, e ci pare che sia una chiave di tipo formativo. È un tentativo possibile solo se si moltiplica l'accadere di esperienze educative, cioè di relazioni nelle quali la persona si sente accolta, perciò si accetta come dato, si scopre come valore e si può aprire fiduciosamente e senza paura alla relazione con il mondo.

6. Muovere la soggettività, curare le ferite

È certamente importante richiamare la dimensione oggettiva della relazione sessuale, ma la sfida ancora più complessa è muovere la soggettività. Vi è certamente, nella datità naturale dell'uomo, una sessualità segnata dalla differenza maschile-femminile inscritta con caratteri evidenti a livello genetico, a livello gonadico, a livello ormonale, a livello fenotipico, addirittura a livello di funzionamento del nostro cervello: siamo sessuati

108 Cfr. F. Remotti, *Contro l'identità*, Laterza, Bari 2007.

anche a livello cerebrale. Ma, per l’ipoteca di quanto detto in precedenza a proposito del contesto culturale, il problema educativo ci pare che sia (come sempre, ma ora più che in passato), quello di una proposta globale capace di attrarre e mobilitare interamente il centro della soggettività. Anche ribadire l’oggettività della natura umana, segnata dalla differenza-complementarietà, potrebbe altrimenti essere un tentativo corretto, ma educativamente votato al fallimento.

Il problema educativo è sempre quello di muovere la libertà, che a ben pensarci è un po’ un ossimoro (muovere la libertà; se è libertà, in che senso muoverla?). Ma è qui tutto il paradosso dell’educazione: cos’è che muove la libertà? La libertà è mossa sempre dalla bellezza del reale, del vero. Poniamoci, ad esempio, a livello di educazione della sfera cognitiva e chiediamoci: qual è il contrario di “distratto”? È “attratto”. Quando proponiamo questo piccolo gioco di parole (che invita a notare una opposizione non solo logica e linguistica, ma anche reale ed esperienziale) raramente l’interlocutore risponde cogliendo nel segno al primo colpo. Tutti noi rispondiamo istintivamente: “attento”. Invece il contrario (logico, terminologico e fenomenologico) di distratto è attratto.

L’analogo vale a livello di educazione della sfera affettivo-relazionale. Anche il contrario di confuso e violento è attratto. La persona si scopre, esce dal suo guscio, si afferma come identità matura, sempre come risposta ad un appello¹⁰⁹. Volendola mettere in maniera scenografica: è come se l’Io fosse la risposta a uno che lo chiama: “Ehi, tu! Chi, io?”.

È possibile far vedere plasticamente tutto ciò utilizzando alcuni dipinti molto famosi. Ciò che stiamo cercando di esprimere con parole un po’ concettose, gli artisti hanno il dono divino di farcelo vedere in modo molto più forte attraverso le immagini. Da questo momento, perciò, in questa *pars construens* finale, rinunceremo ad un ricorso esclusivo al registro concettuale e ci affideremo un po’ anche alla forza evocativa del registro iconico.

Il primo artista al quale rimandiamo è Caravaggio, con *La vocazione di Matteo*. È l’immagine dinamica di quanto abbiamo detto: quando l’Io si sente chiamato, conosciuto e amato in profondità, si scopre e si mette in gioco. Emerge così la potenza sorgiva della relazione educativa, una provocazione che si pone qualunque sia il contesto culturale, anche il più apparentemente ostativo. È una potenza di liberazione delle dimensioni originarie della nostra persona, analoga a quella presente in un impressionante gruppo scultoreo di Michelangelo, noto come *I prigionieri*: dei giganti incarcerati nella pietra che vogliono venir fuori (“arte del levare” era per Michelangelo la definizione della scultura). È l’educazione secondo ciò che l’etimologia latina ci rimanda: la relazione educativa come *educere* ha questa capacità di fare venire fuori le dimensioni costitutive della persona. Ma esiste anche il movimento inverso, quello dell’esterno verso l’interno, e qui l’etimologia è felicemente ambigua

109 Cfr. P. Ricoeur, *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993.

perché ci rimanda all'*edere* (mangiare, nutrirsi): dare nutrimento alla persona perché la soggettività possa strutturarsi e possa costituirsì.

È così che si realizza la possibilità che il soggetto vada incontro all'alterità dell'altro e del mondo, secondo la straordinaria immagine di Van Gogh ne *I primi passi*, opera che non a caso è strutturata secondo il registro della differenza sessuale, così come la nostra cultura ce lo ha tradizionalmente consegnato¹¹⁰: una bambina in tenera età che impara a camminare, con la figura materna che sorregge, e la figura paterna che invita a correre il rischio di inoltrarsi nella vita con le proprie gambe. La dimensione dell'eteronomia, che sostiene e permette la dimensione dell'autonomia, ossia la fiduciosa ricerca di tutto ciò che è altro: altro è il mondo, altro sono gli altri, altro è il Totalmente Altro. È quando la persona si sente accolta e sostenuta che può andare fiduciosamente incontro al reale e a ciò che è differente da sé¹¹¹.

Accenniamo appena a tutta una letteratura che ha ampiamente approfondito le conseguenze esistenziali della fragilità familiare contemporanea, che è la fragilità che ritroviamo nella fatica identitaria dei nostri bambini e dei nostri ragazzi. In primo luogo, tutta la letteratura sul padre assente¹¹². Quanto alla femminilizzazione dei contesti educativi, essa non è evidente solo a scuola: anche la famiglia ha sostituito l'antica diade, la coppia padre-madre (che probabilmente in passato viveva spesso delle relazioni rigide ed emotivamente distanti nei confronti della prole, ma rappresentava tuttavia per essi la possibilità della solidità) con la nuova diade, madre-figlio. Più che *e-ducere*, si cerca di *se-ducere* il figlio dal punto di vista affettivo (naturalmente, oltre alle mamme, lo fanno anche i papà, almeno ci provano, ed è una lotta a chi lo fa di più). La psicanalisi classica ci mostra, invece, quanto sia importante, per imparare ad amare, sperimentare una rete relazionale costruita sul riconoscimento dell'alterità.

La famiglia (quando minimamente funziona, pur in presenza degli inevitabili limiti e delle umane difficoltà) è la prima palestra di questa relazione unitaria nella quale le differenze non si contrappongono, non si elidono, ma si integrano. Da alcuni anni a questa parte (grazie alla frequentazione del Tribunale per i minorenni in qualità di giudice onorario), ci rendiamo sempre più conto di quanto sia difficile (anche se fortunatamente è possibile) riempire quei vuoti, quelle fragilità familiari che hanno impedito il costituirsi della “base sicura” dell’esperienza umana¹¹³. Perché il punto originario per potere affrontare l’esistenza è quell’accadimento fondamentale

110 Cfr. M. Recalcati, *Le mani della madre. Desiderio, fantasmi ed eredità del materno*, Feltrinelli, Milano 2015; C. Risé, *Il mestiere di padre*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2004.

111 Cfr. A. Bellingreri, *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, Mondadori, Milano 2015.

112 Cfr. M. Recalcati, *Cosa resta del padre?*, Cortina, Milano 2011; C. Risé, *Il padre. L’assente inaccettabile*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2013.

113 Cfr. J. Bowlby, *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell’attaccamento*, Cortina, Milano 1989.

(che nella vita umana si realizza innanzitutto in famiglia) per cui la persona avverte di valere *perché c'è* e non *per come è*: l'esperienza dell'accettazione incondizionata e l'accadere di legami di attaccamento che formano l'autostima e la relazione positiva con il diverso. Soltanto se ci sono dinamiche di questo tipo (che non sono più scontate, mentre spesso ci sono tanti luoghi di supplenza, compresa la scuola, che sono chiamati a ricostruire la genealogia della persona) possiamo andare fiduciosi verso il volto dell'altro. È facendo l'esperienza dell'essere voluti, non per come siamo ma perché ci siamo, che possiamo non concepire l'alterità come qualcosa di inquietante e ultimamente minaccioso, ricercato ma anche temuto (come nel quadro *Gli amanti velati* di Magritte), e la possiamo invece esperire come risposta al nostro bisogno di compimento (come nel dipinto *Uomo e donna* di Botero).

Andando verso la conclusione, ci sembra importante affermare che il terreno su cui giocare positivamente questa partita non è tanto la contrapposizione ideologica (tra una differenza-complementarietà “naturale” ed una indeterminatezza-plasticità “culturale”) quanto l'educazione: un'educazione a relazioni più adeguate alla ricca soggettività umana, che deve poter emergere esperienzialmente nelle sue dimensioni profonde per non diventare solo l'oggetto di un discorso teorico. Occorrono percorsi in cui i bambini e i ragazzi possano gradualmente sperimentare la ricchezza misteriosa che li abita: deve poter loro accadere l'esperienza di ciò che vale, altrimenti resteranno solo i discorsi sui valori.

L'educazione è anche, sempre, inevitabilmente attenzione alla cura dell'altro e delle sue ferite¹¹⁴. Un conto sono le *lobbies* che operano per decostruire la verità dell'umano, un conto sono le persone con i loro vissuti, direbbe Papa Francesco. L'educazione è chiamata a fare la sua scelta di campo, quella per cui la persona concreta vale, sempre e senza eccezioni. Il paradosso per cui uno solo conta più di tutto il mondo messo insieme: qualunque persona, quali che siano le sue caratteristiche, le sue condizioni, i suoi stili di vita. Stiamo con questa verità e con questa scelta di campo figlia dell'umanesimo cristiano e della civiltà giuridica dell'occidente. Purtroppo non irreversibile, non permanente, sempre in questione, sempre in pericolo. Non esistono scarti della creazione e della storia, non esistono figli di un dio minore. Quella di oggi è veramente un'umanità ferita, e l'educazione per sua natura è ospedale da campo: innanzitutto si piega su tutti e non abbandona nessuno, non appena per lenire, ma per aiutare ciascuno a scoprire la profondità del proprio bisogno di essere e la infinità della propria dignità.

7. La scelta della coeducazione

114 Cfr. A. Bellingreri, *Il superficiale il profondo. Saggi di antropologia pedagogica*, Vita e Pensiero, Milano 2006.

L'odierna riflessione sulla reciprocità tra maschile e femminile, cioè sulla possibilità di tenere insieme l'affermazione della pari dignità e della diversa identità di uomo e donna in modo da permettere la relazione con l'altro e la manifestazione della singolarità di ciascuno, riporta d'attualità in modo nuovo il dibattito sulla coeducazione tra i sessi, che ha attraversato tutto il '900 pedagogico.

All'inizio del secolo scorso, tra i sostenitori della separazione dei sessi nel contesto scolastico troviamo autori come S. Hall, F.W. Förster, C. Reddie. Alla base della loro posizione c'era la tradizionale convinzione che, essendo diversi i destini sociali a cui erano chiamati maschi e femmine, diversificata doveva pure essere l'educazione che li avrebbe preparati a tali compiti: non era tanto la considerazione delle diverse caratteristiche psicologiche e di apprendimento a giustificare tale scelta, quanto piuttosto la consapevolezza dei diversi ruoli sociali che avrebbero segnato il futuro si ragazzi e ragazze.

Convinti assertori della necessità della coeducazione furono, invece, numerosi pedagogisti che si riconoscevano nel movimento delle cosiddette "scuole nuove", tra i quali J. H. Badley, O. Decroly, P. Oestreich, P. Petersen: per essi la coeducazione era una opportunità per favorire la conoscenza, l'interazione e il dialogo tra ragazzi e ragazze. La coeducazione figurava al quinto punto nell'elenco dei trenta requisiti che nel 1919 A. Ferrière, fondatore del "Bureau International des Ecoles Nouvelles", indicò come quelli che le scuole dovevano rispettare per ottenere la denominazione di scuola attiva/nuova.

Per quanto riguarda il nostro paese, il regime fascista irrigidi la divisione dei sessi, sia in ambito scolastico, sia nel contesto sociale, e fu necessario attendere la fine degli anni Sessanta e l'inizio degli anni Settanta per vedere affermarsi nella scuola italiana le classi miste, concreta declinazione del principio pedagogico della coeducazione.

Negli anni Ottanta e Novanta, in seguito alla pubblicazione di alcune ricerche che hanno sostenuto l'esistenza di limiti della co-istruzione dal punto di vista dell'apprendimento, il dibattito sulla coeducazione ha ripreso vigore. In questa prospettiva, si veda quanto affermato da A. Lamarca: "È chiaramente percepibile, in molti Paesi, un movimento pedagogico che, a causa dei risultati insoddisfacenti ottenuti dagli alunni delle classi miste, sostiene la convenienza che i centri scolastici possano scegliere tra diverse forme organizzative della didattica, in base al sesso degli alunni. Diversi studi infatti hanno dimostrato che anche l'educazione differenziata per sesso ha i suoi vantaggi. La scuola differenziata è oggi ipotizzata da alcuni come una scelta pedagogica e organizzativa che permette ai due sessi di approfondire meglio le loro caratteristiche e pertanto contribuisce alla diminuzione degli stereotipi di genere"¹¹⁵.

115 A. Lamarca, *Introduzione*, in Id. (a cura di), *L'educazione differenziata per le ragazze e per i ragazzi. Un modello di scuola per il XXI secolo*, Armando, Roma 2009, p. 7.

Negli ultimi anni, secondo D. Simeone, il quadro si è ulteriormente complessificato poiché “il recente dibattito sulla questione del gender e alcune derive che tendono a ‘neutralizzare’ le differenze e a svincolare il genere dal corpo sessuato, hanno aperto nuove questioni educative e favorito un certo disorientamento da parte degli educatori, esasperando il dibattito ideologico con il rischio di una rottura del patto formativo tra genitori ed insegnanti, fondamentale per una corretta coeducazione che favorisca anche una educazione dei ragazzi e delle ragazze all’affettività e alla sessualità”¹¹⁶.

Personalmente riteniamo che, pur essendo da valorizzare gli apporti delle ricerche che hanno sottolineato (in modo nuovo e libero da antichi stereotipi e pregiudizi) i profili di specificità del maschile e del femminile in campo apprenditivo e relazionale, la fondamentale scelta della coeducazione sia da conservare per tutta una serie di ragioni che N. Galli, uno dei principali studiosi del tema, aveva individuato alcuni decenni or sono¹¹⁷. Dalla sua riflessione “possiamo apprendere che la pedagogia della coeducazione prevede un percorso formativo in cui ragazzi e ragazze insieme vivono esperienze educative significative, sotto la guida di adulti che li sappiano accompagnare e facciano della differenza dei sessi una risorsa che permetta la conoscenza di sé e dell’altro, favorisca la collaborazione e il rispetto, avvii itinerari formativi attenti allo sviluppo integrale delle persone”¹¹⁸.

Già Galli segnalava come la coeducazione non sia da ridurre alla mera compresenza o coistruzione, poiché tale realtà va trasformata in un consapevole processo di formazione morale¹¹⁹. Si tratta di un itinerario “guidato da una precisa intenzionalità pedagogica in cui educatori ed educandi sono impegnati contemporaneamente in un processo educativo sorretto da una adeguata tensione morale in cui la differenza tra maschile e femminile entra in gioco in modo determinante, favorendo la scoperta della reciprocità e della complementarietà”¹²⁰.

8. In vista della progettazione

Solo alcuni spunti per il lavoro di elaborazione di progetti educativi. Può essere utile chiedersi come le questioni dell’identità e dell’uguaglianza nella differenza si giochino nei luoghi reali nei quali il soggetto cresce, cioè

116 D. Simeone, La coeducazione nella scuola di oggi, in «Proposta educativa», 2015, 3, p. 32.

117 Cfr. N. Galli, *Pedagogia della coeducazione*, La Scuola, Brescia 1977.

118 D. Simeone, *cit.*, p. 32.

119 Cfr. S. Polenghi, *La pedagogia della coeducazione*, in L. Pati, L. Prenna (a cura di), *Percorsi pedagogici ed educativi nell’opera di Norberto Galli*, Vita e Pensiero, Milano 2006, pp. 245-280.

120 D. Simeone, *cit.*, p. 32.

che esperienza facciano quotidianamente i ragazzi di tutto ciò (in famiglia, a scuola, nei contesti sociali).

Equalmente può essere utile prestare attenzione a come questi temi si giochino nelle diverse fasi evolutive, perché ci sono delle specificità, molto marcate e molto significative: c'è un modo adeguato di far sperimentare certe cose, o di parlarne, in un'età evolutiva, che risulta inadeguato in altra età evolutiva (e a ciò è collegato il discorso sui vari gradi scolari, che poi concretizzano dal punto di vista educativo questa differenza cronologica). Sono certamente importanti gli anni dell'infanzia e della fanciullezza, ma quanto è ancora inesplorato (dal punto di vista della consuetudine e della pratica educativo-relazionale, non da quello, sterminato, della letteratura scientifica) il continente della pre-adolescenza e dell'adolescenza.

Un tempo che tanto atterrisce ed inquieta i genitori, gli educatori e gli insegnanti, i quali spesso si mettono le mani nei capelli e dicono: "Tanto passerà!". Il grande problema della pre-adolescenza e dell'adolescenza è, invece, la solitudine nella quale tante volte lasciamo i ragazzi aspettando che intanto passi. E questo comporta un danno di proporzioni gigantesche.

Ci sembra importante, inoltre, chiedersi come i temi dell'identità, dell'uguaglianza e della differenza possano attraversare non solo la dimensione relazionale della vita scolastica, ma anche la dimensione contenutistica, lo studio delle discipline. In questo modo possiamo recuperare anche gli aspetti culturali, cognitivi, "oggettivi" del problema: pensiamo alle scienze come alla storia, al diritto come alla filosofia, all'arte come alla letteratura e all'educazione motoria: penso a tutto il processo formativo. Perché se si tratta di temi che riguardano i fondamentali dell'esperienza umana, sono necessariamente pervasivi e trasversali.

Un altro fronte è ricercare in cosa consista oggi lo specifico maschile e quello femminile: non è proporre un interrogativo superato e in sé stesso reazionario, destinato a incorrere nel dileggio del *Mainstream*, ma compiere un lavoro per specificare continuamente ciò che è variante e ciò che è invariante nel processo educativo umano, in riferimento ad una dimensione che (come speriamo di aver mostrato) è fondamentale per il costituirsi dell'identità personale.

Occorre, infine, chiedersi come tali generalità (uomo-donna, maschio-femmina) investano la personalizzazione educativa. Perché poi, naturalmente, ogni bambino, ogni ragazzo è una storia, con un percorso in cui la datità biologica deve diventare anche identità riconosciuta, consaputa. In tale percorso non si può partire dal presupposto che il corpo non "significhi" nulla, perché il corpo significa (cioè indica) qualcosa. Ma, naturalmente, ciò che il corpo indica, significa, deve essere assunto consapevolmente dal soggetto e diventare oggetto di un percorso di appropriazione nel quale egli è accompagnato da una serie di attori educativi, "fasciato" da una serie di stimoli relazionali e formativi,

Spesso, quando si invita il pedagogista ad intervenire sulle questioni educative, c'è la speranza che fornisca delle indicazioni normative o delle

“ricette”: il nostro obiettivo era, invece, evidenziare la portata di alcune sfide e il senso di alcuni possibili criteri di azione educativa, da verificare personalmente in un percorso che ognuno è chiamato a compiere nel suo lavoro con gli altri, nelle comunità scolastiche e nei contesti sociali nei quali è inserito. La speranza è di esserci almeno parzialmente riusciti.

Elvira Lozupone – Marta De Angelis, *Favorire la corresponsabilità educativa: uno strumento di valutazione per docenti e genitori per la lotta agli stereotipi e contrasto alle discriminazioni di genere*¹²¹

1. Introduzione

Vivere forti antinomie e *essere tra* spinte mutuamente escludentesi rappresenta una delle principali dell'*abitare* nella società complessa, post moderna, globalizzata ed oggi la pedagogia è chiamata, in questa terra di mezzo, ad individuare dalle occasioni offerte dalla vita quotidiana e nella pluralità delle occasioni formative gli stimoli pedagogici più adeguati per la vita e la crescita degli individui, delle famiglie e della società. All'interno di questo contesto, in una stagione che a ragione può essere definita antropologicamente 'adolescenziale'¹²², si riscontrano due tendenze coesistenti che riguardano in particolare le relazioni scuola-famiglia.

Da un lato una stagnazione nei rapporti ad opera delle famiglie, posta in essere anche attraverso una delega costante alla scuola di compiti educativi che spettano soltanto alla famiglia; dall'altro una rinnovata spinta alla partecipazione responsabile all'interno della società attraverso l'associazionismo familiare che vede la famiglia porsi nei confronti della società come «soggetto sociale», entità sociale specifica, qualcosa di più e di diverso dalla semplice somma tra i diritti e i doveri dei suoi singoli membri, relazione che gode in quanto tale di diritti-doveri propri ma ancora sporadica, delle istituzioni educative¹²³. A questa si affianca una ripresa alla

121 La prof.ssa Lozupone ha curato la stesura dei par 1-2-3-6; la dott. De Angelis ha curato la stesura del par. 4; entrambe hanno curato la stesura del par.5.

L'articolo descrive le risultanze emerse dal progetto di ricerca *Gender Education - Education against gender discrimination*, di cui è responsabile scientifico la prof.ssa Elvira Lozupone. I primi risultati sono già stati pubblicati nel saggio *Progetti per la lotta agli stereotipi e contrasto alle discriminazioni di genere*, inserito nel volume «Temi dibattuti in pedagogia ed educazione», a cura di E. Lozupone (2018, Aracne). La prof.ssa Lozupone ha curato la stesura dei par 1-2-3-6; la dott. De Angelis ha curato la stesura del par. 4; entrambe hanno curato la stesura del par.5.

122 M. Magatti, M., *La grande contrazione. I fallimenti della libertà e le vie del suo riscatto*, Feltrinelli, Milano 2012.

123 Cfr. Rossi, G., *Le associazioni familiari in Italia: soggetti di una nuova cittadinanza societaria*, in P. Donati, G. Rossi (Ed), «Le associazioni familiari in Italia: cultura, organizzazione e funzioni sociali», Franco Angeli, Milano 1995; E. Carrà, *Inquadramento teorico*, in AA.VV. (2014), «Con le famiglie per le famiglie. L'associazionismo familiare in FVG», Area Welfare di Comunità - Azienda per i Servizi Sanitari n. 5 “Bassa friulana” 2014 , p.10

A tutela della libertà educativa della famiglia sono sorte alcune associazioni di famiglie che sono confluite in un comitato unico denominato DNF (Difendiamo i nostri figli) che ha organizzato i due Family day e tra cui figurano: l'Associazione Comitato Art. 26, l'associazione Non si tocca la famiglia, ProVita onlus, Forum nazionale delle Associazioni

partecipazione attiva all'interno della scuola; attualmente, però, quest'ultima tendenza – ancora allo stato embrionale – non è accolta favorevolmente nel mondo scolastico che si presenta saldamente ancorato ad una asimmetria di rapporti tra docenti e genitori, attraverso l'esercizio di un potere che tende ad esautorare la famiglia come prima agenzia educativa.

La presenza attiva dei genitori alla vita scolastica, il moltiplicarsi del loro protagonismo, si riscontra principalmente nelle vicende che hanno visto le famiglie opporsi alla proliferazione di alcuni progetti di educazione di genere all'interno delle scuole di ogni ordine e grado. Il clamore mediatico suscitato da questi avvenimenti non sembra molto diverso, per certi aspetti, da quanto avvenuto in passato in merito all'emergenza che indusse il Ministero dell'Istruzione a ricorrere, nel 2008, al dispositivo fornito dal D.P.R. n. 235 del 21 novembre 2007, *Regolamento recante modifiche ed integrazioni al D.P.R. 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria*, in cui si stabiliva il ricorso ad un patto di corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia.

L'esigenza nasceva allora da necessità sanzionatorie di fatti violenti avvenuti nei contesti scolastici anche da parte dei genitori nei confronti di insegnanti; si assiste nuovamente oggi ad una dinamica emergenziale che coinvolge i genitori e la vita che si svolge all'interno delle mura scolastiche, in cui spicca ancora una volta una rappresentazione della famiglia – da parte della scuola – come «soggetto istituzionale debole», il quale non di rado «intralcia il lavoro scolastico»¹²⁴. Anche in questo caso risulta carente una riflessione pedagogica nel gestire una situazione in cui la famiglia, lungi dal considerarsi residuale, vuole giocare un ruolo determinante, consapevole della delicatezza delle tematiche e in vista della piena tutela dei soggetti coinvolti, i propri figli e tutti i bambini¹²⁵: una riflessione dove la pedagogia «faccia sentire la propria voce»¹²⁶ per ri/avviare una serena non più procrastinabile discussione su questi temi.

2. Alcune questioni critiche

L'*educazione di genere*, intesa come una educazione volta al superamento delle pressioni socio-culturali che tenderebbero a indirizzare i

familiari, Generazione Famiglia (ex La Manif pour Tous Italia). DNF conta comitati locali in più di 70 comuni sul territorio nazionale.

124 L. Pati, *La corresponsabilità educativa tra docenti e genitori*, in Conferenza Episcopale Italiana, Ufficio nazionale per l'educazione, la scuola e l'università, «La professione docente oggi nella scuola che educa. Tra crisi e ricerca di senso. Le responsabilità dell'associazionismo cattolico e delle comunità cristiane», Bologna, 13-16 febbraio 2008, https://www.chiesacattolica.it/cci_new/documenti/cei/2008.../Bo%20Pati%20.doc.

125 P. Dusi, P., *La corresponsabilità educativa tra famiglia e scuola*, in L. Pati (Ed), *Pedagogia della famiglia*, La scuola, Brescia 2014, p.396.

126 L. Pati, 2014, *La famiglia nell'odierna temperie socio-culturale*, in *Ibi*, p.23

comportamenti e la costruzione dell'identità, fino all'orientamento sessuale, secondo stereotipi e pregiudizi, si presenta come un tema scottante nel dibattito politico culturale in Italia, perché si trova all'incrocio tra l'educazione alla sessualità, l'accoglienza delle differenze e il riconoscimento dei diritti delle persone omosessuali. Il tema dell'educazione di genere in vista del contrasto agli stereotipi si colloca come *mainstreaming* di strategie politiche e sociali promosse dal consiglio d'Europa e declinate all'interno dei vari stati dell'Unione¹²⁷. Nella scuola italiana la ricezione delle indicazioni europee ha favorito lo sviluppo di progetti di formazione di insegnanti¹²⁸ e scolastica¹²⁹, con l'obiettivo della riduzione e eliminazione di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone LGBT, attraverso interventi volti al contrasto del cosiddetto bullismo omofobico. La traduzione di questi documenti e interventi formativi in prassi educativa, tuttavia, spesso non ha seguito i consueti canoni dell'intervento pedagogicamente orientato, rivelando diffuse criticità. Vicende di cronaca riportate su testate giornalistiche a diffusione nazionale e locale¹³⁰ hanno portato alla luce la perplessità dei genitori su progetti che hanno avuto come cornice anche l'educazione alla sessualità; le famiglie hanno chiesto alle scuole di essere informate nel dettaglio sui contenuti delle attività proposte in classe, richiedendo altresì un pronunciamento da parte del Ministero dell'Istruzione sulla possibilità che, in base all'art. 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo e dell'art 30 della Carta costituzionale, sia consentito alla famiglie di richiedere l'esonero dei loro figli da talune di queste attività. È stato inoltre richiesto che i progetti orientati al contrasto di stereotipi e pregiudizi di genere non siano proposti soltanto da associazioni LGBT o simpatizzanti.

127 Presidenza del Consiglio dei Ministri Dipartimento per le pari opportunità, Ufficio Antidiscriminazioni Razziali UNAR, Consiglio d'Europa, *Strategia nazionale LGBT. Strategia nazionale per la prevenzione e il contrasto delle discriminazioni basate sull'orientamento sessuale e sull'identità di genere 2013-2015*, Roma, L.G. Soc. Coop., 2013.

128 Roma Capitale, *La scuola fa la differenza. Un anno di formazione sull'identità di genere in nidi e scuole dell'infanzia di Roma Capitale*, Roma, Scosse - Archivia, 2014:
http://www.scosse.org/wordpress/wp-content/uploads/2014/12/Report_lascuolafadifferenza.pdf.pdf

129 Presidenza del Consiglio dei Ministri Dipartimento per le pari opportunità, Ufficio Antidiscriminazioni Razziali UNAR, Istituto A.T. Beck, *Educare alla diversità nella scuola*, Roma, 2013.

130 Avvenire, 30 Novembre 2014, *Il fatto. Il Comitato Articolo 26*: «Coinvolgere le famiglie nei progetti sulla sessualità»; 1 dic. 2014, *Gender a scuola La protesta dei genitori di Paola Proietti*, <https://www.romasette.it/gender-a-scuola-la-protesta-dei-genitori/>; *Il Tempo*, 13 novembre 2014 <http://www.iltempo.it/roma-capitale/2014/11/13/gallery/lezione-di-famiglie-gay-ai-bimbi-dellasilo-nido-959947/>; 14 Novembre 2014, *Mio figlio costretto ad andare a scuola con specchio e rossetto* di Chiara Pelizzoni <http://www.famigliacristiana.it/articolo/mio-figlio-costretto-ad-andare-a-scuola-con-rossetto-e-specchio.aspx>, solo per citarne alcuni.

Le istituzioni scolastiche vengono a trovarsi al centro di una dinamica che può trasformarsi in uno scontro antropologico e culturale, coinvolgente perché proposto comunicativamente con la forza dell’impatto emotivo che sollecita ad adeguarsi ad un sentire diffuso¹³¹. D’altra parte la penetrazione a livello scolastico di progetti e temi formativi legati a quella che viene identificata come *ideologia gender*, differente dalla *prospettiva di genere* e ai *gender studies*¹³², se vista con uno sguardo più sereno soprattutto da parte della scuola, ma anche da parte dei politici, dei media, e di alcune famiglie, potrebbe rappresentare un’occasione unica per il recupero da parte di queste ultime di una partecipazione responsabile e veramente democratica alla vita all’interno delle mura scolastiche.

La famiglia, in tal contesto, risulta tra i *grandi assenti* del movimento riformatrice introdotto con la Legge 107/2015, quasi a sancire un affievolirsi partecipativo e una dismissione di responsabilità educative, cui è corrisposto da parte del legislatore, nei confronti dell’istituzione scolastica – almeno sui documenti - un pari ed anche esuberante impegno compensativo di tale situazione. Da parte della scuola d’altronde, forse varrebbe la pena arginare la delega educativa a favore di una migliore qualità dell’istruzione. A fronte di fatti di cronaca, certo non estesi a macchia d’olio, ma salienti per il significato pedagogico ad essi sotteso, di evidente carenza di riconoscimento reciproco tra istituzioni educative, e di contenuti oggettivamente unilaterali, si è avviata una riflessione pedagogica che ha messo in luce alcuni temi principali da cui è scaturita l’elaborazione di uno strumento per la valutazione dei progetti presentati nelle scuole di ogni ordine e grado.

I temi intorno ai quali si è avviata la riflessione e da cui è emersa una griglia di valutazione costruita appositamente per questa funzione, sono numerosi. Innanzitutto, l’Italia sembra avere una sua propria missione e tradizione spiccatamente pedagogica di accoglienza, di presa in carico, di cura (come prendersi cura), di situazioni anche liminali che riguardano persone diversamente abili e immigrati, rispetto a cui nella scuola si è sempre risposto con consapevolezza e dedizione (Lozupone & De Angelis, 2016). È, dunque, necessario creare aggregazione e consenso tra scuola e famiglia intorno ad un bene comune che è la salvaguardia della persona del bambino. In tal senso, il riconoscimento di tale bene comune, nella scuola democratica,

131 Kirk, M., Madsen, H., 1989, *After the ball. How America will conquer its fear & hatred of Gays in the 90's*, Penguin Books, London.

132 E’ possibile oggi distinguere due linee di pensiero: una che tende all’affermazione del pensiero femminista in un’ottica relazionale, che valorizza l’essere donna in quanto tale, l’altra più marcatamente individualista, che utilizza il linguaggio della lotta di classe, una visione individualista dei diritti umani e confluiscce nel femminismo radicale; l’ideologia gender sembra scaturire da quest’ultima impostazione filosofica (Cfr. M. Novoa, M, *Diferencia entre la perspectiva de género y la ideología de género*. Díkaion, Norteamérica, 21, abr. 2013, <http://dikaion.unisabana.edu.co/index.php/dikaion/article/view/2749> attivo al 12 Maggio 2017).

deve trascendere ogni atteggiamento ideologicamente improntato. Il riferimento normativo deve essere *forte*, strutturato, in modo tale da porsi per la sua salienza ad un livello *meta*, con l'obiettivo di superare le propensioni individuali, le mode del momento e il clamore mediatico, al fine di porsi in un'ottica di vera intersoggettività, uno strumento *pacifco*, intorno al quale si crei aggregazione piuttosto che divisione. È necessario quindi che tale riferimento normativo funga da linea guida per la valutazione dei progetti e dei soggetti proponenti.

3. Le finalità della ricerca

La lotta agli stereotipi e dei pregiudizi in favore di un atteggiamento rispettoso nei confronti della omosessualità, deve porre in essere quell'attenzione empatica e competente degli insegnanti rispetto l'insorgenza di possibili Bisogni Educativi Speciali negli alunni. Anche i minori figli di coppie omogenitoriali, se guardati con uno sguardo di cura pedagogica, potrebbero tendenzialmente trovarsi in situazioni tali da poter manifestare Bisogni Educativi Speciali: su di loro può infatti convergere un'attenzione e una curiosità eccessiva e perturbante per loro stessi e per gli altri bambini, insieme con possibili marginalizzazioni da parte di coetanei che gli insegnanti possono non saper gestire per presenza di pregiudizi o semplicemente per la novità della situazione¹³³. Nel caso di preadolescenti e adolescenti non si dovrebbe perdere di vista la provvisorietà di un cammino che porta alla scelta stabile del proprio orientamento sessuale, congiuntamente con il travaglio interiore che tale provvisorietà comporta.

La scuola potrebbe avvantaggiarsi delle strategie suggerite dall'impostazione pedagogica interculturale nel senso di comprensione profonda delle biografie individuali, al fine di lasciarsi mettere in questione dall'altro, anche in difetto, comprensibilmente, di un'adesione a scelte e stili di vita altrui, come suggerisce questa linea di studi e di intervento pedagogico, marcando in modo netto la differenza tra orientamento sessuale e pratiche sessuali. Molti progetti entrati nella scuola non hanno tenuto conto queste linee di impostazione pedagogica; si è ricorsi ad ulteriori stereotipizzazioni e banalizzazioni: la persona omosessuale è stata raffigurata come costantemente dileggiata, sofferente e incompresa; o al contrario portatrice di un elemento di rottura drastica urlata contro il ‘sistema’¹³⁴.

133 A. Gigli, (Ed), *Maestra, ma Sara ha due mamme? Le famiglie omogenitoriali nella scuola e nei servizi educativi*, Edizioni Guerini e Associati, Milano 2011; G. Beppato, M.T. Scarano, *Il libro di Tommi – manuale educativo e didattico su scuola e omogenitorialità*, Il dito e la luna, Milano 2010.

134 Anche nei libri per bambini: M. Salvi, *Nei panni di Zaff*, Bologna, Fatastrac, edizioni del Borgo, 2005.

Il tema della frattura all'interno della famiglia o all'interno della coppia genitoriale, spesso presente in produzioni educative rivolte a minori nella scuola dell'infanzia o primaria¹³⁵, risulta altresì particolarmente critico, per non parlare di progetti editoriali – che verranno analizzati più avanti – orientati a rendere la pratica della Gravidanza Per Altri accettabile e frutto di buoni propositi; nel caso di opere teatrali rivolte ad un pubblico dai 4 ai 16 anni (sic!) volte alla promozione dell'indifferentismo di genere, o, in ultimo, la stereotipizzazione ‘al contrario’ in produzioni video in cui in cui gli eterosessuali vengono rappresentati come persone rozze e volgari (sia pure nei quartieri ghetto di Parigi) e gli omosessuali persone profonde e colte (sempre nella stessa banlieue). Da queste premesse, si è ritenuto necessario approntare uno strumento di valutazione di questi progetti al fine di garantire una maggiore trasparenza e collaborazione tra le diverse componenti all'interno della scuola e con i soggetti esterni.

4. L'elaborazione della rubrica

È necessario soffermarsi maggiormente sulla tutela dei minori con le loro appartenenze valoriali e culturali, traducendoli adeguatamente in pratica educativa nel momento in cui si passa dalla riflessione teoretica sulle discriminazioni ad atti educativi esplicativi. Lo strumento che qui si presenta è stato elaborato¹³⁶ avendo come matrice concettuale la Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza del 1989, riferimento normativo internazionale dal valore universalistico e vincolante per gli stati firmatari¹³⁷.

Tale scelta sottolinea, inoltre, la necessità di un lavoro interdisciplinare e internazionale, in cui il pluralismo e l'attenzione alle diverse appartenenze culturali e religiose sia veramente garantito, dando priorità alla tutela del benessere del bambino, al *superior child interest* prima che alle questioni politiche e ideologiche che appartengono al mondo degli adulti. Si è ritenuto, dunque, che la Convenzione avesse quei caratteri sopra indicati di riconoscimento universale, aggregazione, pregnanza contenutistica e valore oggettivo. La Convenzione presenta alcuni articoli di particolare interesse per le esigenze sollevate dal tema in discussione.

135 G. Vezzoli, M. Di Lauro, *Mi piace Spiderman... e allora?* Cagli (PU) Settenove, 2014.

136 L'elaborazione dello strumento ha avuto come responsabile scientifico la prof.ssa Elvira Lozupone dell'Università di Roma “Tor Vergata”, coadiuvata dalla dott.ssa Marta De Angelis (Dottorato in Studi sull'educazione Università di Roma “Tor Vergata”), dal dott. Carlo Macale (Dottorato in Studi sull'educazione Università di Roma “Tor Vergata”) e dalla dott.ssa Maria Bianco (Dottorato Università Pontificia Salesiana).

137 La Convenzione è rapidamente divenuta il trattato in materia di diritti umani con il maggior numero di ratifiche da parte degli Stati. Ad oggi sono ben 196 gli Stati parti della Convenzione.

Sono stati presi in considerazione alcuni articoli (12, 13, 14, 16, 17, 19, 28) da cui sono state ricavate le seguenti dimensioni concettuali che, successivamente, hanno permesso la operazionalizzazione dei descrittori: il rispetto del minore nella libertà nella ricerca e ricezione di informazioni; la salienza e la coerenza delle informazioni trasmesse ai minori; la tutela del minore nei confronti di ogni stimolo che vada contro il suo benessere sociale, spirituale e morale, nonché contro la sua salute fisica e mentale; il diritto e dovere dei genitori nel contribuire alla crescita e all'educazione del fanciullo; il diritto del fanciullo alla libertà di pensiero, di coscienza e di religione (salvaguardia del pluralismo e delle minoranze); l'adeguatezza del materiale proposto all'età, alle capacità e allo sviluppo psico-fisico del minore; la qualità professionale e tutela del pluralismo da parte dei soggetti proponenti, in ordine ad una indispensabile garanzia di competenza pedagogica secondo le due dimensioni dell'accreditamento professionale e del rispetto delle diverse posizioni assiologiche e culturali.

Si è ritenuto che la modalità più idonea per rendere lo strumento di immediata comprensione ed accessibilità da parte di docenti e genitori fosse quella di presentarlo attraverso una rubrica di valutazione, la quale risulta accompagnata da esempi di prodotti e/o prestazioni che hanno lo scopo di illustrare ciascuno dei punteggi di una scala (McTighe & Ferrara, 1996).

La forma discorsiva che caratterizza lo strumento, infatti, è frutto di una scelta ben precisa in relazione ad un argomento complesso e poco riducibile: una semplice *check-list* a risposta obbligata, infatti, non avrebbe permesso di cogliere le sfumature che caratterizzano i livelli riferiti ai vari criteri. Attraverso una struttura maggiormente qualitativa, invece, è possibile indirizzare gli insegnanti e i genitori ad una lettura olistica della realtà data, seppur definendo in maniera precisa gli aspetti che definiscono ogni criterio. Inoltre, lo strumento della rubrica risponde alle finalità di quella che viene definita ‘valutazione trifocale’, ossia una forma di valutazione il cui «principio metodologico sotteso è quello di triangolazione, tipico delle metodologie qualitative, per il quale la rilevazione di una realtà complessa richiede l’attivazione e il confronto di più livelli di osservazione per consentire una ricostruzione articolata e pluriprospettica dell’oggetto di analisi»¹³⁸. La rubrica si presenta, in sintesi, come uno strumento valutativo attraverso cui insegnanti e genitori possono attribuire dei criteri di giudizio co-costruiti, frutto di dialettica e di interazione tra pari, in un’ottica di uguaglianza¹³⁹, a materiali, attività e/o progetti proposti all’interno delle istituzioni scolastiche sui temi dell’identità, dell’affettività, della sessualità e

138 M. Castoldi, *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2011, p.212.

139 P. Mulè, *La formazione docente per la costruzione di nuove reti con la famiglia*, in L. Pati (Ed), *Pedagogia della famiglia*, La scuola, Brescia 2014, p.386.

della famiglia. Ad ognuno dei criteri desunti dalla Convenzione sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (ONU, 1989), corrispondono tre livelli a seconda della maggiore o minore adeguatezza dei materiali o delle attività analizzate rispetto al contesto di applicazione (Fig1).

	<u>LIVELLI</u>		
<u>CRITERI</u>	LIVELLO 1 ADEGUATO	LIVELLO 2 PARZIALMENTE ADEGUATO	LIVELLO 3 NON ADEGUATO
Libertà di ricercare e ricevere informazioni	Il progetto/attività/ prende avvio sulla base di un reale bisogno formativo manifestato dal minore	Il progetto/attività/ prende avvio sulla base di un presunto bisogno formativo del minore	Il progetto/attività/nasce per rispondere principalmente ad un bisogno dell'adulto, non supportato da un reale interesse da parte del minore
Salienza e coerenza delle informazioni proposte	Il progetto/attività contribuisce ad accrescere le conoscenze del minore nei termini di educazione alla parità dei sessi e di prevenzione di qualsiasi forma di discriminazione e/o violenza di genere. Le informazioni sono coerenti con il vissuto del minore	Alcune delle informazioni proposte dal progetto/attività potrebbero risultare superflue e non necessarie al fine di accrescere le conoscenze del minore sui temi della parità dei sessi e della lotta alle discriminazioni	Il progetto/attività presenta informazioni risultano ambigue e poco chiare per il minore, generando confusione e travalicando i dettati ministeriali sui temi della parità dei sessi e della lotta alle discriminazioni
Adeguatezza del materiale rispetto all'età del minore	Il progetto/attività non presenta stimoli che possono risultare sgraditi al minore. Il linguaggio, la trama e le immagini sono adatte all'età	Alcuni degli stimoli proposti, pur non essendo del tutto inadeguati all'età del minore, richiedono la supervisione ed ulteriori spiegazioni da parte dell'adulto	Il progetto/attività presenta stimoli non adatti all'età del minore e al suo benessere psicofisico, sociale e morale (linguaggio inappropriato, immagini forti ...)

Diritto e dovere dei genitori di contribuire alla crescita e all'educazione	Opinione positiva, riguardo al progetto/attività, da parte degli altri adulti coinvolti nel processo educativo del minore	Risulta qualche perplessità, da parte delle famiglie, nei confronti del progetto/attività	Il progetto/attività presenta una forte opposizione dalle famiglie dei minori a cui è proposto
Diritto alla libertà di pensiero, di coscienza e di religione	Il progetto/attività è rispettoso di tutte le sensibilità religiose e culturali all'interno della classe	Il progetto/attività potrebbe, in maniera superficiale, toccare la sensibilità culturale e religiosa di qualcuno	Il progetto/attività non è rispettoso di alcune sensibilità religiose e culturali presenti all'interno della classe
Qualità professionale e tutela del pluralismo da parte dei soggetti promotori	Il progetto/attività è promosso da soggetti qualificati, anche a livello educativo e psico-pedagogico. Non viene presentato materiale ideologicamente orientato.	Il progetto/attività è promosso da soggetti non pienamente qualificati per presentare le tematiche proposte, pur non proponendo materiale ideologicamente orientato	Il progetto attività è promosso da soggetti non qualificati in ambito educativo e psicopedagogico per poter affrontare alcune tematiche. Le attività presentate hanno scopi ideologicamente orientati e poco educativi.

Fig. 1 Rubrica di valutazione dei progetti per la lotta agli stereotipi e contrasto alle discriminazioni di genere

Andremo, di seguito, ad illustrare, a titolo esemplificativo, l'esperienza condotta all'interno dei laboratori “Sapere per Educare”, durante i quali è stato utilizzato, in via esplorativa e preliminare, lo strumento poco sopra descritto.

5. Un'esperienza nei Laboratori per docenti e famiglie “Sapere per Educare”¹⁴⁰,

140 Il convegno *Sapere per educare* (2° edizione), è stato organizzato dall'istituto di Bioetica dell'Ateneo Pontificio Regina Apostolorum il 12 marzo 2016. La sessione pomeridiana ha previsto l'approfondimento di alcuni temi del convegno trattati nella sessione mattutina, in appositi laboratori dedicati a genitori ed insegnanti. L'autrice di questo articolo ha curato l'organizzazione scientifica dei tre laboratori per la scuola che sono stati condotti da: la

Le attività laboratoriali sono state organizzate e svolte nell’ambito del Seminario di studi *Sapere per educare, Relazioni, differenze, famiglia e bellezza* presso l’Ateneo Pontificio “Regina Apostolorum” di Roma. I progetti inerenti la lotta agli stereotipi e alle discriminazioni di genere presi in considerazione hanno riguardato la lettura per la scuola dell’infanzia, il teatro per la scuola primaria e secondaria di primo grado ed i cortometraggi per la scuola secondaria di secondo grado. Ai laboratori hanno partecipato, in numero significativo, genitori ed insegnanti.

Si è scelto di farli lavorare insieme proprio nell’ottica che vede entrambi i soggetti competenti e di pari dignità nei processi educativi, dal momento che «come la scuola non può essere sottostimata per quanto attiene alla sua specificità operativa, che possiamo riassumere con l’espressione di luogo di trasmissione e di elaborazione culturale, così la famiglia non può essere sottovalutata per quanto concerne la sua responsabilità e competenza fondamentale: essere luogo primario e privilegiato di relazioni educative, al quale inerisce il diritto/dovere dell’educazione dei figli» (Pati, 2008). I laboratori hanno avuto finalità critico-riflessive (Schön, 1987) rispetto ai soggetti coinvolti; si sono costituiti dei laboratori *riflessivi di gruppo* in cui c’è stata negoziazione e interazione rispetto ai significati relativi ai materiali e ai contenuti proposti. Un primo momento è stato dedicato alla presentazione dei partecipanti; successivamente si è delineata sinteticamente la base teorica di riferimento per il successivo lavoro pratico.

Si sono analizzati i termini *identità sessuale¹⁴¹*, *identità di genere¹⁴²* ed *orientamento sessuale¹⁴³*, come aspetti costitutivi dell’identità individuale. È stato poi analizzato ciò che la Legge 107 (la cosiddetta ‘La Buona Scuola’), recita nell’articolo 1 comma 16, riguardo l’attuazione di principi di pari opportunità, e ovvero che nella scuola vada promossa “l’educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni, al fine di informare e sensibilizzare gli studenti, i docenti e i genitori”. Questo passaggio ha creato dubbi interpretativi da parte di genitori, docenti e dirigenti, tali da richiedere alcuni chiarimenti che il MIUR ha fornito nella circolare ministeriale n. 29 del 21 settembre 2015, *Chiarimenti e riferimenti normativi a supporto dell’articolo 1 comma 16 Legge 107/2015*. In tal senso, questi ultimi possono essere riassunti in tre punti: a) la finalità

dott.ssa Marta De Angelis (Dottorato in Studi sull’educazione Università di Roma Tor Vergata) scuola dell’infanzia; il Dott. Carlo Macale (Dottorato in Studi sull’educazione Università di Roma Tor Vergata) scuola primaria e secondaria di primo grado; la dott.ssa Maria Bianco (dottorato Università Pontificia Salesiana) scuola superiore di secondo grado.

141 Appartenenza biologica al sesso maschile o femminile determinata dai cromosomi sessuali.

142 Rappresentazione di sé come maschio/femmina e delle categorie e ruoli sociali ad essa connesse.

143 L’attrazione fisica e affettiva per una persona di sesso diverso, persone dello stesso sesso o entrambi.

dei progetti voluti dal ministero non è quella di stravolgere il concetto di genere, ma di prevenire forme di discriminazione e violenza di genere in un'ottica di educazione alla parità di genere¹⁴⁴; b) una figura educativa deve avere competenze specifiche per affrontare tematiche così delicate¹⁴⁵; c) la famiglia, in base ad un principio di continuità educativa scuola/famiglia, deve essere messa a conoscenza dei contenuti della offerta formativa delle istituzioni scolastiche¹⁴⁶. A ben vedere, si tratta di principi autoevidenti per chi dispone di un minimo di sensibilità e competenza pedagogica; nonostante ciò essi spesso non sono stati tenuti in considerazione, non solo dagli estensori dei progetti, ma - fatto più grave - dallo stesso personale scolastico; si tratta di un elemento di non poco conto che rende evidente purtroppo, il tentativo manipolatorio messo in atto da alcuni soggetti con chiare finalità ideologiche¹⁴⁷, all'origine delle proteste delle famiglie.

Nella fase successiva, è stata presentata ed illustrata la rubrica di valutazione, al fine di utilizzarla in maniera operativa nei lavori di gruppo. Genitori ed insegnanti sono stati suddivisi in piccoli gruppi di 3-4 unità ed hanno utilizzato lo strumento per valutare alcuni materiali e progetti loro proposti. A titolo esemplificativo riportiamo qui la valutazione sintetica di alcuni progetti e materiali.

Lettura

- *Ci piacciono*¹⁴⁸. Il libro è risultato totalmente *inadeguato* da parte del gruppo che lo ha analizzato (Livello 3). Il contenuto non risponderebbe ad una richiesta consona all'età dei bambini: esso risulterebbe ambiguo e poco chiaro data la grande mole di possibili combinazioni relazionali tra esseri umani ivi illustrate. I personaggi sorridenti e le immagini accattivanti potrebbero essere fonte di attrazione per un bambino che non sa ancora leggere. Il libro potrebbe però risultare offensivo verso alcune sensibilità religiose e culturali all'interno della classe, nonché riscontrare opposizione da

144 «Il piano triennale dell'offerta formativa assicura l'attuazione dei principi di pari opportunità, promuovendo nelle scuole di ogni ordine e grado l'educazione alla parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le discriminazioni».

145 «L'aumento delle competenze relative all'educazione all'affettività, al rispetto delle diversità e delle pari opportunità di genere e al superamento degli stereotipi di genere».

146 «Le famiglie hanno il diritto, ma anche il dovere, di conoscere prima dell'iscrizione dei propri figli a scuola i contenuti del POF».

147 Sul tema fortunatamente, esiste anche una produzione interessante e valida tra cui spiccano: *Il gioco del rispetto* (<http://giocodelrispetto.org/>) ; L. Rickards *Beniamino*, Ed. Il castoro, 2011; L. Lionni, *Pezzettino*, Babalibri, 2006; D. Mc Kee, *Elmer, l'elefante variopinto*, Mondadori, 1990; per gli adolescenti alcuni video del progetto Niso <http://www.provincia.roma.it/il-progetto-niso> .

148 JuanolO, *Ci piacciono*, Milano, Il Dito e la Luna, 2007.

parte di alcuni genitori. I soggetti che lo promuovono non vengono definiti qualificati in ambito educativo.

- *Rosa confetto*¹⁴⁹ il libro è stato giudicato *adeguato* (Livello 1 della rubrica). Il messaggio insito al testo è che le femmine possono svolgere le medesime attività dei maschi rimanendo, allo stesso tempo, nel proprio ruolo di genere. L'autrice risulta qualificata a livello educativo e psicopedagogico, per la sua esperienza di scrittrice per l'infanzia. Il libro accrescerebbe le conoscenze dei bambini in relazione alla parità dei sessi e alla lotta alle discriminazioni. Il linguaggio e la trama appaiono adatti all'età.

Teatro

- *Fa'afafine*¹⁵⁰ – *Mi chiamo Alex e sono un dinosauro*. Lo spettacolo analizzato è stato collocato su di un livello 3, ovvero di alta criticità. Le criticità convergono su:

- libertà di ricercare e ricevere informazioni: i bambini autonomamente non pongono domande rispetto all'esistenza di individui fa'afafine¹⁵¹;
- inadeguatezza rispetto all'età: proposto dai 4 ai 16 anni e oltre¹⁵²;
- non rilevanza dei contenuti educativi: se i bambini sono piccoli non sono in grado di recepire i contenuti ;
- lo spettacolo non risponde ai criteri ministeriali: valorizza il *gender creative (fluid)* più che contribuire alla riduzione di stereotipi e pregiudizi;

149 A. Turin , *Rosa Confetto*, Firenze , Motta junior, 2009.

150 *Fa 'Afafine - Mi chiamo Alex e sono un dinosauro* di G. Scarpinato, Premio Scenario infanzia 5 edizione 2014. Alex è un bambino di 7 anni innamorato di un coetaneo che decide di essere nei giorni pari maschio e nei giorni dispari femmina; ciò suscita sconcerto e discussioni tra i genitori i quali alla fine accettano la stranezza del figlio scambiandosi anche loro di abito.

151 Si tratta di gruppi riconducibili ad un ‘terzo sesso’ nella civiltà Samoa in cui gli atti omosessuali sono puniti con pene fino a sette anni di carcere.

152 Oggi modificato in 8 -16/17 anni

(<http://www.associazionescenario.it/ed2014infanzia/scarpinato.htm>) consultato il 3 novembre 2016

- infine, lo spettacolo non risulta costruito secondo principi pedagogici adeguati, né è proposto da soggetti qualificati in ambito educativo.

Cortometraggi

- *Omar*¹⁵³.n Nel laboratorio per gli adolescenti si è analizzato un cortometraggio dal titolo ‘Omar’ del regista Sébastien Gabriel della durata di nove minuti, il quale è stato classificato dai partecipanti ad un livello 3 della rubrica. Il gruppo di studio ha notato come nel corto si creino stereotipi ‘al contrario’ con connotazioni marcatamente sessiste: i maschi giocano a calcio, mangiano cibi non sani, sono scurrili; gli omosessuali al contrario figurano colti, si dilettano nella scrittura poetica, nella stesura di un testo si soffermano sulla scelta attenta delle singole parole. Anche le figure familiari sono raffigurate come negative. Il padre di Omar appare “privo di mansuetudine” e pieno di certezze. Si raffigura uno stereotipo di famiglia conservatrice e tradizionale, all’interno della quale il confronto educativo è assente. La raffigurazione di una famiglia così negativa in uno strumento educativo è apparsa al gruppo come un’operazione pedagogicamente non corretta. I due protagonisti appaiono vittime di una omofobia interiorizzata e gli spettatori vengono chiaramente indirizzati a fare il tifo per la realizzazione del loro amore. Il rischio è che nei giovani si inculchi l’idea di una “naturale” considerazione negativa dell’omosessualità da parte della società. In conclusione, per il gruppo di lavoro, in vista di un’efficace contrasto all’omofobia e della promozione del benessere dei nostri giovani, non basta saper costruire uno strumento filmograficamente valido, ma è necessaria una preliminare equilibrata riflessione di tipo psicologico, pedagogico, e anche filosofico, sui contenuti da proporre.

Al termine dei lavori laboratoriali è stato consegnato ad ogni partecipante del laboratorio un questionario di gradimento rispetto allo strumento presentato, al fine di verificarne la chiarezza e l’efficacia, raccogliendo eventuali pareri e suggerimenti. Le domande sono state le seguenti: *La rubrica è risultata di agevole comprensione ed utilizzo per la valutazione dei libri presentati all’interno dei laboratori? A suo parere la rubrica potrebbe costituire un valido aiuto per tutti gli insegnanti che*

153 *Omar* di S. Gabriel. Tratto dalla collezione “5 film contro l’omofobia”, finanziata dal Ministero della Salute e dello Sport francese. Omar è un giovane gay figlio di immigrati africani che vive in una piccola città. Quando si innamora di Arthur deve prendere una decisione: rinunciare al suo amore o abbandonare la città e la famiglia per altri orizzonti.

volessero valutare i progetti legati alla sessualità nelle scuole? Se potesse, cosa cambierebbe della rubrica?

La totalità dei partecipanti, rispetto alla prima domanda, ha ritenuto lo strumento di facile comprensione ed utilizzo per la valutazione dei materiali presentati. A detta degli insegnanti coinvolti, infatti, essa «aiuta l'insegnante a valutare criticamente le possibili proposte da fare nella propria classe», lo «indirizza proponendo più ipotesi di giudizio» e «fornisce una serie di parametri oggettivi per valutare», oltre ad essere «molto chiara e semplice da compilare». Anche in merito alla seconda domanda la totalità dei partecipanti ha dimostrato parere positivo nel considerare la rubrica come un valido aiuto per gli insegnanti e i genitori che vogliono valutare progetti legati ai temi dell'identità e della sessualità nelle scuole. Le motivazioni a questo parere risiedono nel fatto che la rubrica «offre criteri per analizzare l'adeguatezza di una proposta», «è una guida che prende in considerazione le varie componenti presenti a scuola», consente «un'ottima distinzione tra ciò che è adeguato e cosa no, ed è di facile applicazione ed utilizzo». La maggioranza dei partecipanti, inoltre, non cambierebbe nulla della rubrica proposta (domanda n.3). L'unico suggerimento avanzato è stato quello di «definire alcuni casi limite tra i tre livelli».

6. Conclusioni

Il carattere esplorativo della ricerca richiede sicuramente ulteriori verifiche circa lo strumento utilizzato in condizioni maggiormente controllate per poterne valutare la reale efficacia ed affidabilità. L'esperienza presentata in questo contributo ha infatti un carattere assolutamente esemplificativo, e ci si riserva in futuro di produrre dei dati maggiormente significativi al riguardo. La costruzione dello strumento costituisce, però, un punto di partenza importante per rispondere in maniera adeguata all'esigenza di salvaguardia del *superior child interest* nella promozione di progetti pedagogicamente validi, per la lotta alle discriminazioni tra persone di diverso orientamento sessuale e di attuazione di pratiche di contrasto ad ogni forma di marginalizzazione all'interno della scuola. Si ritiene che la rubrica sia un valido ausilio per insegnanti, dirigenti e genitori, per la messa a fuoco dei criteri da seguire nella selezione di progetti che sulla base di un pluralismo effettivo, un'etica del rispetto verso tutti, e la competenza pedagogica dei soggetti proponenti, promuovano l'accettazione, il rispetto della differenza e il dialogo costruttivo e pacifico.

A nostro parere il focus attentivo e la co-costruzione di un sapere condiviso, da parte di scuola e famiglia, deve essere sulla persona piuttosto che sui suoi atti, tra persone differenti per orientamento sessuale, a favore della coesione sociale. Lo strumento proposto vorrebbe poi porsi come indicazione concreta a favore del superamento dell'asimmetria relazionale

con la famiglia, per il suo carattere dialogico, per lo spirito di parità che non privilegia né genitori né insegnanti, per l'accento promozionale e cooperativo volto all'espressione e valorizzazione delle argomentazioni, per l'impronta costruttivista che privilegia la co-costruzione di una valutazione che diviene l'espressione di un patrimonio comune. Il patto di corresponsabilità, invocato nelle situazioni sopra indicate per significare l'adesione acritica e definitiva, ancorché talvolta non pienamente informata, da parte dei genitori, ad ogni iniziativa educativa curricolare e/o extracurricolare, prevede in un'ottica pedagogica il riconoscimento reciproco tra cultura familiare dall'antropologia 'forte' e cultura scolastica, dall'antropologia 'debole', a favore di una scuola aperta a tutti, come ricorda Norberto Galli.

Genitori e competenze familiari vanno riscoperte come capitale educativo e potenzialità educative che devono necessariamente incontrarsi e non possono prescindere l'una dall'altra. È chiaro che questa dinamica nel suo iniziale costituirsi possa implicare una dialettica forte, di scontro prima che di incontro¹⁵⁴.

Diviene dunque fondamentale una competenza relazionale ed una formazione adeguata per gli insegnanti, orientata alla costruzione di reti educative e di un dialogo che si fonda su competenze precise focalizzate da Perrenoud (1999): competenze di animazione, conduzione e comunicative con i genitori, nei colloqui singoli e nelle riunioni. Il problema vero di tanti progetti sembra essere, oltre quello relativo all'inadeguatezza pedagogica, la smaccata unilateralità, che porta automaticamente a pronunciarsi per un'accettazione o un rifiuto, un accordo o un disaccordo. La questione, però, in questo modo, risulta mal posta: il tema vero è la ricerca di un bene comune e di valori condivisi come il rispetto, l'amicizia, la solidarietà: un riconoscimento reciproco tra attori di un vero rapporto intersoggettivo, costituito su di «un principio comune ad entrambi (...) capaci di ascoltarlo stimandolo proprio in quanto è un bene condiviso»¹⁵⁵, che a partire dalle relazioni intrafamiliari si estenda al mondo esterno con la mediazione della scuola. Si tratta di un impegno 'gravissimo', come ricorda il Concilio Vaticano II, ma non fuori dalla portata delle famiglie; la scuola deve responsabilmente suffragarlo, e compensarlo se carente, in un'ottica di partenariato¹⁵⁶, affinché l'interesse superiore nei confronti del minore possa costituire davvero il filo rosso di ogni iniziativa all'interno delle istituzioni scolastiche del nostro Paese.

154 N. Galli, *Orientamenti pedagogici per l'educazione alla sessualità*, in N. Galli (a cura di) *L'educazione sessuale nell'età evolutiva*, Vita e Pensiero, Milano 1994, p. 261.

155 A. Bellingreri, *Educazione familiare e orientamenti di valore*, in L. Pati (Ed), *Pedagogia della famiglia*, La scuola, Brescia 2014, p.247.

156 Faustini, *Educazione partecipata e corresponsabilità educativa tra famiglia e nido d'infanzia: il volto nuovo dei servizi educativi*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», n. 2 - 2007, pp. 58-65.

Paola Zini, **DIVORZIO E CO-GENITORIALITA': QUALE ACCOMPAGNAMENTO?**

Nell'accostarsi al tema del divorzio appare subito evidente la complessità del fenomeno e la sua multidimensionalità, che risente di più fattori ed ha conseguenze su più piani e livelli relazionali. Una delle possibili chiavi di lettura con cui affrontare la questione del divorzio è quella della genitorialità, la quale attribuisce ad essa tratti specifici. L'esperienza del divorzio, infatti, assume caratteristiche molto diverse in base alla presenza o meno dei figli. Si pensi, in tal senso, al fatto che le coppie senza prole possono decidere di non intrattenere più alcun rapporto con l'ex coniuge. Questo non può accadere per un genitore divorziato: i genitori non divorziano mai dai figli e ciò implica che anche il legame con il coniuge non possa mai sciogliersi. Con l'altro bisogna comunque interfacciarsi per esaminare e affrontare problematiche che attengono ai figli e alla loro educazione. "Le questioni dell'educare sono decisive per la "riuscita" della separazione e della ricostruzione di nuove famiglie"¹⁵⁷. I legami, pertanto, si configurano come "sempiterni. Essi cioè non sono eliminabili e annullabili; sono invece trasformabili"¹⁵⁸. Il divorzio, nel complesso, si qualifica sia come scioglimento del legame coniugale sia come sua riformulazione. "I legami familiari non si possono cancellare perché rimangono scritti nella storia, ne costituiscono il tessuto narrativo"¹⁵⁹.

Sotto l'aspetto pedagogico si pone, in tal senso, l'esigenza di trasformare e riformulare i rapporti educativi, i quali riguardano tutto il sistema familiare e sociale. Vi è la necessità di negoziare i confini, le regole delle relazioni, in quanto "quando una coppia si separa i confini si spostano e a volte si sfaldano"¹⁶⁰. In questa ridefinizione emerge un compito fondamentale, che si connette con la possibilità per i due ex coniugi di disgiungere il proprio ruolo parentale da quello coniugale.

1. La necessità della cogenitorialità

Da queste considerazioni emerge un bisogno formativo specifico dei genitori divorziati: imparare a perseguire la co-genitorialità. Questa è "definita come il rapporto tra i genitori che avvertono la comune responsabilità per il benessere dei figli, che sono in grado di collaborare e

157 V. Iori, *Separazioni e nuove famiglie. L'educazione dei figli*, Cortina, Milano 2006, p. 6.

158 V. Cigoli, *Clinica del divorzio e della famiglia ricostruita*, Il Mulino, Milano, 2017, p. 38

159 S. Vegetti Finzi, *Quando i genitori si dividono. Le emozioni dei figli*, Mondadori, Milano 2005, p. 27

160 R. E. Emery, *La Verità sui figli e il divorzio. Gestire le emozioni per crescere insieme*, tr. it., Franco Angeli, Milano 2004, p. 55

coordinare le decisioni riguardanti i loro figli”¹⁶¹. La cogenitorialità così intesa richiama il co-parenting support, come definito da M.E. Feinberg, in cui viene messo in luce il rapporto positivo tra i due ex coniugi per il benessere del figlio¹⁶². Il co-parenting permette di preservare in ogni genitore diritti e doveri della propria funzione genitoriale, indipendentemente dal fallimento del legame coniugale. Quello che si configura quindi è un processo di condivisione genitoriale, considerato come “un compito a cui non si può abdicare”¹⁶³, basato sulla messa in comune di responsabilità e regole.

Il compito dei genitori, pertanto, è quello di mantenere, invece di annullare, il legame con l’altro. Per il benessere del figlio è fondamentale che il legame viva: è da lì che il minore ha avuto origine, e cancellarlo significherebbe eliminare una parte della sua storia. In tal senso, è importante recuperare il proprio essere stati famiglia: negare il passato non aiuta la riprogettazione. Risulta efficace riconoscere ciò che è stato vissuto e inserirlo nella propria esistenza presente, assumendosene le responsabilità.

Collegato al mantenere il legame con l’altro, si pone il tema dell’esercizio del ruolo genitoriale in continuità con il passato, non operando rotture nette ma, invece, cercando di proseguire lungo la strada intrapresa. Il principio di continuità può essere applicato anche alla logica generazionale e, pertanto, fa riferimento all’accesso al proprio asse e stirpe paterno e materno. In questo modo si favorisce nel figlio la comprensione e il congiungimento con le sue origini e la sua storia familiare¹⁶⁴. Il ruolo fondamentale è quello esercitato dal genitore convivente, che potrà favorire o ostacolare la relazione del figlio con l’altro genitore e con la sua storia. Spesso, l’assenza di rapporto con l’altro genitore è quasi sempre legata al mancato accesso anche alla sua stirpe, quindi alle relazioni con i nonni¹⁶⁵.

Si pone con urgenza il tema dell’alleanza genitoriale, qualificata dalla coerenza educativa tra genitori. I due ex coniugi sono chiamati a stabilire regole chiare, possibilmente decise congiuntamente e fatte rispettare in entrambe le case. Legato al tema delle regole c’è quello dell’autorità. È necessario che i genitori educhino i figli con uno stile autorevole, esito di equilibrio tra amore e disciplina, evitando di incorrere nelle degenerazioni dell’autorità: autoritarismo e permissivismo¹⁶⁶.

161 V. Cigoli, *Clinica del divorzio e della famiglia ricostruita*, cit., pp. 68-69. 8

162 M.E. Feinberg, *The internal structure and ecological context of coparenting: a framework for research and intervention*, «Parenting: Science and practice», 3(2003), pp. 95-131

163 V. Iori, *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*, La Scuola, Brescia 2001, p. 209.

164 V. Cigoli, *Clinica del divorzio e della famiglia ricostruita*, cit., pp. 70-71

165 Istat, *Condizioni di vita delle persone separate, divorziate e coniugate dopo un divorzio*, 2011. S. K. Westphal - A.-R. Poortman - T. Van der Lippe, *What About the Grandparents? Children's Postdivorce Residence Arrangements and Contact With Grandparents*, «Journal of Marriage and Family», 77/2(2015), pp. 424-440

166 L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 1984, pp. 144-165

La cogenitorialità ha certamente ripercussioni positive sul benessere dei figli¹⁶⁷ ed appare chiaro che tale modo di vivere la genitorialità in situazioni di divorzio non è dato solo dal riconoscimento giuridico, ma presuppone un lavoro di consenso, collaborazione, fiducia, che i due ex coniugi devono costruire ogni giorno¹⁶⁸.

Le tipologie di relazioni co-parentali che si possono instaurare risultano essere molto diverse. Numerosi studiosi hanno tentato di definirle e descriverle.

R.E. Emery individua tre forme di divorzio: cooperativo, distante e ostile¹⁶⁹.

Il primo è quello preferibile, ed è contrassegnato da due genitori che sanno riconoscere le emozioni che stanno vivendo e tentano di elaborare la fine del loro matrimonio, stabilendo giusti confini. Centrale per questi genitori è l'amore verso i figli.

Nel secondo, i genitori, nonostante stiano sperimentando forti emozioni come la tristezza, il rancore e la rabbia, fanno in modo di non farle emergere e di nasconderle agli occhi dei figli. Per lo studioso, “spesso è proprio il loro investimento nei confronti dei bambini che impedisce di farsi la guerra”¹⁷⁰.

Nell'ultimo caso, la rabbia ed il dolore prendono il sopravvento ed i genitori non riescono a nasconderlo.

Altri ricercatori hanno definito tre tipologie di relazioni parentali, molto simili alle precedenti: cooperativa, disimpegnata o parallela e conflittuale¹⁷¹.

167 Cfr. K. Adamson - K. Pasley, *Coparenting following divorce and relationship dissolution*, in M. Fine - J. Harvey, *Handbook of divorce and relationship dissolution*, Erlbaum, New York 2006, pp. 241-261; P. R. Amato - S. James, *Divorce in Europe and the United States: Commonalities and differences across nations*, «Family Science», 1(2010), pp. 2-13; A. Bertoni - R. Iafrate - E. Carrà, C. Valls-Vidal, *Divorced parents and children of divorce: Social, relational, and individual aspects of well being*, in A.M. Columbus, *Advances in psychology research* (Vol. III), Nova Science, Hauppauge (NY) 2015; M.E. Feinberg - L.D. Brown - M.L. Kan, *A multi-domain self-report measure of coparenting*, «Parenting:Science and Practice», 12(2012), pp. 1-21.

168 Cfr. S. Ranieri - S. Molgora - G. Tamanza - R.E. Emery, *Promoting Coparenting After divorce: a relational perspective on child custody evaluations in Italy*, «Journal of Divorce & Remarriage», 57/3(2016), pp. 361-373

169 Cfr. R. E. Emery, *La Verità sui figli e il divorzio. Gestire le emozioni per crescere insieme*, cit.

170 Ibid, p. 60.

171 Cfr. L. Cadei, *Rappresentazioni e legami nel divorzio dei genitori*, in L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia 2014, pp.67-74. Cfr. I. Quadrelli, *Genitorialità in transizione. Madri e padri dopo la separazione*, Liguori Editore, Napoli 2009

Nella prima vi è comunicazione frequente tra i due genitori, rapporto di collaborazione, sostegno reciproco e raramente si assiste a litigi. Questo tipo di relazione è esito di un processo di negoziazione continua, in cui viene perseguito il benessere dei figli.

La seconda è contraddistinta da un disimpegno reciproco e da scarse comunicazioni. In questa relazione di co-parentalità il rapporto con i figli, ai quali è garantita l'interazione con entrambi i genitori, non è intaccato, nonostante una minore capacità di collaborazione tra i coniugi.

Nella terza prevale l'ostilità tra i genitori, quindi le situazioni di conflittualità e di reciproca attribuzione delle colpe che hanno portato alla rottura.

Interessante risulta essere una recente ricerca, che tenta di esaminare i fattori che determinano differenti relazioni di coparenting¹⁷². Questo può assumere tre diverse caratteristiche: supporto, conflitto palese, conflitto segreto. Il supporto contraddistingue relazioni di co-parenting positive e collaborative. Il conflitto palese rimanda a comportamenti tra gli ex partner ostili, qualificati da manifestazioni negative, come gli insulti e le liti. Il conflitto segreto, invece, è una manifestazione indiretta del conflitto, che spesso include la triangolazione, quindi l'alleanza con il figlio contro l'ex coniuge.

La ricerca ha tentato di comprendere i fattori che determinano il co-parental support ed è emerso che questo è associato a tre elementi: la soddisfazione per la sentenza di divorzio, la soddisfazione per il ruolo genitoriale assunto dal padre e la consapevolezza dell'importanza della figura paterna. I conflitti palesi, invece, risultano legati allo stress e negativamente associati alla soddisfazione per il divorzio e per il ruolo genitoriale assunto dal padre. I conflitti segreti sono associati allo stress e all'età del figlio: le madri che sperimentano più stress e che hanno figli più grandi sono più portate a mettere in atto rapporti triangolari.

L'individuazione di queste differenti forme di relazioni parentali sostiene la convinzione che la separazione pone l'esigenza di ridefinire non soltanto il proprio ruolo genitoriale e la relazione con i figli, ma anche il rapporto con l'ex coniuge e con tutta la rete parentale.

2. Co-genitorialità e riflessione pedagogica

Nel complesso quadro tratteggiato, la prospettiva educativa non può essere ignorata. Essa, infatti, può sostenere i genitori divorziati nel loro compito educativo; nel porsi, cioè, come comunità educante per la crescita dei propri membri. I coniugi divorziati, infatti, hanno la necessità di elaborare un nuovo progetto di parentalità e la pedagogia, che per sua natura mira alla ricerca di opportunità e risorse anche nelle situazioni di criticità e fragilità, è

172 R.E. Petren - A.J. Ferraro - T.R. Davis - K. Paley, *Factors linked with coparenting support and conflict after divorce*, «Journal of Divorce & Remarriage», 58(2017), pp.145-160

chiamata a prospettare strategie educative significative, atte a far emergere e sostenere le potenzialità di cui ogni famiglia è portatrice. Ciò può giovare a un “divorzio di successo”, nel quale è permesso far sentire ai figli che i genitori esercitano il loro compito educativo in maniera condivisa.

Gli interventi possono essere in tal senso finalizzati a “mettere in condizione i coniugi di decidere al loro interno le regole atte a governare il loro modo di comunicare e di vivere”¹⁷³. I coniugi, infatti, nel corso della loro vita matrimoniale, hanno enucleato una propria sintassi relazionale, indispensabile per costruire e formulare discorsi di coniugalità e di genitorialità. Con il divorzio i primi discorsi sono venuti meno, ma permangono quelli sulla genitorialità. È indispensabile, pertanto, continuare a comunicare, avvalendosi di un complesso di regole che i genitori stessi sono tenuti ad identificare e perseguire. Non si tratta di abbandonare l’alfabeto relazionale sino ad allora costruito, ma di modificarlo. In tal senso, è importante “non perdere ciò che resta dell’essere stati famiglia”¹⁷⁴, che risulta essere la base da cui muovere per avviare percorsi di co-genitorialità, di assunzione consapevole dei propri diritti e doveri, delle proprie responsabilità ed impegni.

Da quanto espresso sino ad ora emerge con forza la distanza da proposte di strumenti e regole, che possano essere applicati ad ogni situazione. Vi è, invece, la volontà di rafforzare la responsabilità delle singole famiglie, riconoscendo ed avvalorando le potenzialità di cui sono portatrici. Certamente il poter offrire una formula stereotipata può rispondere nel breve periodo all’esigenza di essere rassicurati, ma pone inevitabilmente i genitori in una condizione di dipendenza e di carenza, per la quale necessitano dell’intervento dell’esperto, che dica loro cosa e come fare. Dal punto di vista pedagogico-educativo ciò implica mettere la coppia dinanzi ai suoi impegni, e sospingerla a rispondere ad essi con autonomia, libertà e responsabilità. La relazione di aiuto si propone, quindi, “come strumento di libertà volto ad incrementare l’autonomia del soggetto”¹⁷⁵, sospingendolo a reagire e ad autodeterminare la propria esistenza.

I genitori, allora, vanno sostenuti nel processo di trasformazione dei legami, di ridefinizione, rinegoziazione delle relazioni e dei rapporti. Essi non vengono meno, ma cambiano. Emerge, in tal senso, il compito di “sciogliere il patto nella sua forma coniugale, ma mantenere vivo

173 L. Pati, *Coniugalità e genitorialità: categorie pedagogiche della vita familiare*, in Id. (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, cit., p. 125

174 V. Iori, *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*, cit., p. 215

175 D. Simeone, *Educare in famiglia. Indicazioni pedagogiche per lo sviluppo dell’empowerment familiare*, La Scuola, Brescia 2008, pp. 15-16

e operativo quel legame”¹⁷⁶, che va trasformato e modificato. Si tratta, in altri termini, di favorire la “continuità nel cambiamento”¹⁷⁷.

3. Accompagnare i genitori divorziati

Tra i diversi interventi a sostegno dei genitori divorziati, intendo soffermare l’attenzione su quelli formativi. L’attività formativa, infatti, diventa occasione per sostenere la persona nella propria riprogettazione esistenziale e genitoriale, movendo dal riconoscimento delle sue competenze e risorse e incoraggiandola a trovare nelle avversità inedite opportunità di crescita. In questa prospettiva, “l’attività formativa rivolta ai genitori si configura come strumento per rafforzare e sostenere l’autonomia e le competenze della famiglia, riconoscendo le risorse già presenti nel nucleo domestico”¹⁷⁸. Oltre a ciò, la formazione favorisce il confronto: è proprio in gruppo che “i genitori si ritrovano e confrontano, per costruire sapere e crescere insieme”¹⁷⁹. Il dispositivo formativo permette, dunque, di divenire consapevoli di sé e della propria situazione, condividendola anche con altri che stanno vivendo esperienze simili, immaginando nuove possibilità e prefigurando nuove direzioni.

Esistono differenti programmi formativi nell’area familiare e si pone la necessità di orientarsi tra di essi. Nel corso degli anni sono state individuate diverse modalità di classificazione. M. Cusinato e P. Salvo¹⁸⁰, riprendendo quella di Levant, tentano di individuare tre tipologie di intervento, che si differenziano, in particolar modo, in base agli obiettivi, che possono essere di cura, prevenzione o promozione dello sviluppo.

Nella prima tipologia ritroviamo approcci definibili come addestramento in funzione del trattamento; nella seconda, addestramento di abilità, si aiuta la famiglia a superare specifiche lacune; nella terza, addestramento per il miglioramento, l’utilizzo di metodi psicoeducativi è finalizzato al miglioramento della qualità di vita.

Un’altra possibile distinzione può essere fatta in base al livello di prevenzione che l’intervento si pone. Vi può essere, infatti, una prevenzione primaria, rivolta a tutta la popolazione, con l’obiettivo di aumentare le competenze interpersonali; una prevenzione secondaria, i cui destinatari sono persone a rischio, ed ha l’obiettivo di abbassare il livello di stress e la probabilità di crisi, controllando i comportamenti problematici; una

176 M.L. Gennari – M. Mombelli – L. Pappalardo – G. Tamanza – L. Tonellato, *La consulenza tecnica familiare nei procedimenti di separazione e divorzio*, Franco Angeli, Milano 2014, p. 45

177 Cfr. L. Pati (a cura di), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli*, Vita e Pensiero, Milano 2003

178 D. Simeone, *Educare in famiglia. Indicazioni pedagogiche per lo sviluppo dell’empowerment familiare*, cit, p. 175

179 E. Catarsi, *Pedagogia della famiglia*, Carocci, Roma 2008, p. 61

180 M. Cusinato - P. Salvo, *Lavorare con le famiglie. Programmi, interventi, valutazione*, Carocci, Milano 1998

prevenzione terziaria, che lavora sul disagio e tende a ripristinare il livello di funzionalità precedente¹⁸¹.

Circa i genitori divorziati, quali esperienze di formazione risultano utili? Nel panorama internazionale, negli ultimi anni si sono sviluppati diversi programmi rivolti a genitori divorziati. Essi si possono dividere in tre macro categorie in base ai contenuti proposti: child-focused information, parent-focused information, court-focused information. I primi mettono in luce le diverse reazioni dei bambini al divorzio e le tecniche per aiutarli ad affrontarlo. I secondi riguardano le modalità di far fronte al divorzio, la genitorialità, le risorse e le competenze dei genitori. I terzi si focalizzano sulle pratiche e i documenti del divorzio.

Ciò detto, la formazione su cui intendo fermare l'attenzione è quella che assume le forme di un accompagnamento; che aiuta e sostiene gli adulti ad assumere consapevolezza circa i propri compiti educativi e a svolgere la propria funzione genitoriale¹⁸². M. Paul, che da anni si occupa del tema dell'accompagnamento, per descrivere tale concetto fa riferimento a tre sinonimi: condurre, scortare, guidare¹⁸³. Il primo delinea l'accompagnamento come direzionalità da seguire, mediante una progressione di fasi. Si tratta, in tal senso, di incitare qualcuno, seguendone e controllandone il percorso. Il secondo chiama in causa la protezione, nell'accezione sia di aiuto sia di cura educativa. Il terzo propone un'idea di accompagnamento come orientamento rispetto a una decisione da prendere, quindi si rimanda al consigliare e sollecitare. In base a questi suoi significati, l'accompagnamento risulta essere un camminare insieme, uno stare a fianco. Esso si connota, pertanto, come una “forma di sollecitudine, anche etica, verso l'altro, riconosciuto come soggetto di un legame relazionale e di una valorizzazione come essere nella sua piena umanità”¹⁸⁴.

C. Biasin identifica otto tratti semantici che compongono la matrice strutturale dell'accompagnamento¹⁸⁵:

1. Il legame: l'accompagnamento implica una messa in comune, una condivisione che lega i partecipanti.
2. L'alleanza: vi è un reciproco riconoscimento e un impegno condiviso tra l'accompagnante e l'accompagnato.

181 Ibid, pp. 31-34

182 L. Pati, *Editoriale. L'accompagnamento dei genitori nella funzione educativa*, «La Famiglia», 47/257(2013), pp. 5-8

183 M. Paul, *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*, L'Harmattan, Paris 2004. M. Paul, *L'accompagnement ou la traversée des paradoxes*, in J.P. Boutinet-N. Denoyel-G. Pineau-J.Y. Robin, *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*, PUF, Paris 2007, pp. 251-274.

184 C. Biasin, *Fondamentali*, in Id. (a cura di), *L'accompagnamento. Teorie, pratiche, contesti*, Franco Angeli, Milano 2010, p. 24

185 Ibid, pp. 28-30

3. L'asimmetria: la differenza tra i due soggetti, in riferimento al ruolo, stato, esperienze, si innesta su una corrispondenza simmetrica, contraddistinta dal rispetto reciproco.

4. Il movimento: accompagnamento implica viaggio, cammino, tappe da superare e obiettivi da perseguire.

5. La transizione: nell'accompagnamento vi è il passaggio da una situazione ad un'altra, ciò presuppone dinamicità e, allo stesso tempo, cambiamento.

6. La direzionalità: nel movimento che contraddistingue l'accompagnamento vi è una intenzionalità, una direzione, un orientamento preciso.

7. La tensionalità: l'avere un fine, una meta, un obiettivo.

8. Le circostanze: Il contesto determina le modalità dell'accompagnamento.

Secondo D. Cravero¹⁸⁶, è interessante mettere in luce come l'accompagnare sia un particolare significato di educare, che presuppone che l'altro, nell'essere incoraggiato e accompagnato, voglia applicarsi e mettersi in gioco. L'accompagnamento educativo, infatti, richiama il saper diventare: "si cresce solo se radicati, si diventa liberi solo accettando e rielaborando la propria dipendenza"¹⁸⁷.

Quali indicazioni per un accompagnamento formativo per i genitori divorziati?

E' necessario che l'accompagnamento prenda le mosse dall'esperienza dei genitori, rafforzi le loro competenze, li aiuti ad affrontare problemi in merito all'educazione dei figli. L'esperienza genitoriale, pertanto, va assunta come risorsa per la formazione, come fattore da cui prendere le mosse per progettare interventi di accompagnamento che rispondano ai loro bisogni ed esigenze. Ciò che va intercettata è la cultura educativa di cui ogni famiglia è portatrice¹⁸⁸. L'accompagnamento formativo risulta così uno strumento indispensabile per: aumentare la consapevolezza circa le proprie pratiche educative, mettendone in luce i punti di debolezza, così come i punti di forza; rendere i genitori autonomi nel gestire i problemi che si presentano; stimolare il confronto e la condivisione tra genitori; favorire processi di cambiamento delle modalità di interazione tra genitori e figli.

L'accento è posto sulle competenze dei genitori e sulle esperienze che essi hanno della funzione genitoriale. Non si intende promuovere dipendenza, bensì, autonomia e autodeterminazione. Si tratta, in questo caso, di una formazione dinamica e problematizzante, che si distingue da quella depositaria. P. Freire intendeva quest'ultima come un insegnamento nozionistico, distante dalle realtà ed esperienze dei partecipanti alla formazione. A questa si contrappone un'educazione dinamica,

186 D. Cravero, *Genitori che crescono*, Effatà, Cantalupa 2004, pp. 45-53

187 Ibid, p. 53

188 L. Pati, *Editoriale. L'accompagnamento dei genitori nella funzione educativa*, cit., p. 8

problematizzante, che fa da stimolo alla riflessione e all’azione dell’uomo sulla sua realtà¹⁸⁹. Questa tipologia di formazione permette di apprendere conoscenze e, allo stesso tempo, di sviluppare competenze riflessive. “L’impegno formativo che emerge, allora, potrebbe consistere principalmente nell’offrire lenti di lettura degli agiti nei contesti relazionali delle famiglie”¹⁹⁰, permettendo così ai partecipanti di divenire consapevoli del proprio modo di essere genitori.

E’ auspicabile che i percorsi di accompagnamento formativo per i genitori divorziati si avvalgano della conduzione di un facilitatore e del dispositivo del piccolo gruppo, riconoscendo in esso le potenzialità per attivare cambiamenti. Il gruppo sarà composto esclusivamente da genitori divorziati, sia che vogliano essere presenti insieme, sia che partecipi uno solo. I gruppi saranno misti, con la presenza di uomini e donne, al fine di dare voce al maschile ed al femminile. L’accompagnamento prenderà le mosse dal riconoscimento dei bisogni dei genitori, mettendo in luce i desiderata, le fragilità, ma anche le risorse, i punti di forza e le competenze. Gli argomenti trattati dovranno perseguire due macrofinalità, quella della riprogettazione esistenziale e genitoriale e quella del confronto. L’accompagnamento, pertanto, permetterà di dare voce alle proprie identità di uomini e di donne, di prendere consapevolezza di sé e di ciò che si vuole essere. Fondamentale è anche che l’azione formativa sia finalizzata alla co-genitorialità, cioè, a mettere in atto azioni e comportamenti che favoriscano la possibilità di esercitare in maniera collaborativa la propria funzione genitoriale. Con essa, “il rispetto della memoria familiare e l’attenzione costante per non entrare in una logica di distruzione del coniuge separato contribuiscono a creare le «condizioni climatiche» favorevoli per una certa collaborazione dei genitori nell’educazione dei figli”¹⁹¹. In tal senso, l’accompagnamento può essere l’occasione per immaginare come modificare e trasformare le proprie relazioni, riconoscendo, in una prospettiva di resilienza familiare, che dalla sofferenza e dal fallimento per la rottura del proprio progetto coniugale possono presentarsi chance di sviluppo e di crescita, finalizzate al benessere personale e familiare. Oltre a ciò, il dispositivo formativo permette, mediante confronto e condivisione tra i partecipanti, di intercettare storie simili alla propria e di tessere relazioni e scambi in merito a strategie possibili.

In ottica sistematica, questa tipologia di intervento dovrebbe avere ricadute sul sé, in termini di consapevolezza, fiducia nelle proprie capacità, senso di autostima, stimolo al cambiamento; sulla famiglia, incrementando la consapevolezza in merito al proprio ruolo genitoriale, trasformando le proprie modalità relazionali, migliorando le competenze comunicative; sulla

189 Cfr. P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, tr. it., EGA, Torino 2002

190 A. Cunti, *Incontrarsi come genitori: un’esperienza di formazione riflessiva*, «La Famiglia», 47/257(2013), p. 75

191 O. Bonnewijn, *Genitori all’indomani del divorzio*, tr. it., Messaggero di Sant’Antonio, Padova 2014, p. 60

comunità locale, aumentando il senso di corresponsabilità, rafforzando le reti informali e formali, sviluppando una genitorialità diffusa.

Perché l'accompagnamento formativo sia efficace, è fondamentale che i partecipanti si mettano in gioco e partecipino in modo attivo alla formazione, in cui al centro vi sono loro stessi ed i propri vissuti. Ciò a cui si mira, infatti, è l'attivazione di un processo di riflessione e rielaborazione delle proprie storie, che non intende “schiacciare” i genitori con ripensamenti e rimpianti, ma faccia loro acquisire potere e fiducia in sé. In tal senso, i partecipanti “sono accompagnati ad essere più consapevoli, più responsabili, più intenzionati a migliorare le loro relazioni”¹⁹².

L'accompagnamento formativo permette, movendo dalla consapevolezza di sé, di sostenere il genitore nella conferma, sviluppo, messa in discussione delle proprie pratiche e dei propri interventi educativi. In quanto tale, esso rafforza nei genitori il senso di autocontrollo e autodeterminazione sulla propria vita. Non significa dire loro cosa fare, ma aiutarli a rappresentarsi altri scenari, modalità di azione, strategie.

192 C. Sirignano, *Dal Parent Training al Divorced Parent Education*, «La Famiglia», 47/257(2013), p. 65

Antonietta Panella, Tra “universalismo” e “differenza”. Dimensioni del migrare al femminile

Dottore di ricerca in Pedagogia, Università LUMSA

1. Rappresentazione sociale e stereotipi della donna immigrata in Italia

Per rappresentazione sociale si intende la rappresentazione dell’*altro*, immagini e credenze che categorizzano i popoli in termini di differenze reali o attribuite quando comparate con il *sé*¹⁹³.

La rappresentazione sociale del migrante/immigrato cambia da una società di accoglienza ad un’altra. Società come quella statunitense, abituata all’immigrazione e finalizzata, almeno fino a poco tempo fa, al *melting pot*, ovvero all’americanizzazione e all’integrazione dei nuovi immigrati, possiede una sua tradizione e una sua rappresentazione sociale che è diversa da quella della società francese, ovvero di una ex potenza coloniale che è condizionata in questo dai suoi legami con le popolazioni delle ex colonie. Cosa diversa è ancora la Gran Bretagna; altra, è la rappresentazione sociale dell’immigrato propria della Germania che, ferma all’idea della cittadinanza legata al sangue e alla nascita, vede l’immigrato sempre e soltanto come un “ospite temporaneo”. Queste storie producono diverse stereotipizzazioni, oggi anch’esse messe in discussione da nuove forme di rappresentazione sociale.

L’Italia ha prodotto emigrati e solo da qualche decennio è divenuta meta di immigrazione, ma anch’essa sembra condividere l’idea europea che lo straniero sia un “uccello di passaggio”, ovvero, è dentro l’ideologia della temporaneità che pone, come scopo finale, o l’assimilazione o il rientro.

Fino a qualche tempo fa, la donna immigrata era quella legata al ricongiungimento familiare ed era quindi vittima dello stereotipo della sposa-madre, guardiana del focolare e delle tradizioni, meno istruita e moderna, stabilizzatrice come componente femminile per gli immigrati maschi. Dominava in essa lo stereotipo dell’arretratezza, della passività e dell’isolamento. Vittime di una doppia rappresentazione sociale, sia nel Paese d’origine che in quello di arrivo¹⁹⁴.

Ma negli ultimi anni si è verificato un aspetto nuovo: la *femminilizzazione del fenomeno migratorio*. Molte donne sono state l’avanguardia dell’immigrazione (le filippine, le dominicane); si sono viste le donne migrare in cerca di lavoro per poi essere raggiunte dal marito e dagli altri familiari. E questa è una novità. Per esse vale sempre però, lo stereotipo femminile che le collega al lavoro di cura, spesso sottopagato, quindi ad una

¹⁹³ Cfr. Moscovici S., *Le rappresentazioni sociali*, Collana Introduzioni, Psicologia, trad. it., Il Mulino, Bologna 2005

¹⁹⁴ Cfr. Campani G., *Genere, etnia e classe. Migrazioni femminili tra esclusione ed identità*, Edizioni ETS, Pisa 2000

loro perenne sottomissione. Colf, badanti, tate, rientrano in questa categoria che ha visto ingrossare le sue fila a milioni. Le immigrate sono viste come donne che si emancipano secondo il modello di emancipazione occidentale, ovvero attraverso il lavoro e l'indipendenza economica, ma comunque un lavoro di cura, che spesso le priva, da una parte, delle reti parentali tradizionali e, dall'altra, del lavoro di cura nei confronti dei propri figli e della propria famiglia.

Il problema per le donne immigrate è quello del passaggio dalla condizione di *migrante* a quella di *immigrata* e, da questa, a quella di *cittadina*: il problema del riconoscimento dell'*identità* e della *differenza*. Tutto questo all'interno di un processo complesso come la *globalizzazione*.

2. Globalizzazione delle mansioni femminili

È oramai diventata ovvia la tensione che attraversa il nostro mondo e le nostre vite, quella tra la dimensione *locale* e la dimensione *globale*. I due processi sono simultanei, anche se non sincronici, opposti, ma anche complementari. Quello che accade *qui* ha conseguenze *là*, il *lontano* è diventato *vicino*, ma anche il *vicino* è spesso *lontano* ed *estraneo*. Ne è un esempio eloquente quello che riguarda una particolare forma di emigrazione: l'emigrazione legata all'assistenza familiare di bambini, anziani, persone disabili o in difficoltà.

Il tema è imponente per le dimensioni e per le implicazioni. Sullo sfondo ci sono la crisi della famiglia, la crisi, nonostante le riforme del *Welfare State*, il declino del capitale sociale e delle relazioni di reciprocità e di vicinato, la povertà del terzo Mondo, la possibilità di spostarsi velocemente, l'emancipazione della donna e forse, altri aspetti ancora. E non solo. Al di qua o là dei clamori e delle inconcludenze teoriche relative al multiculturalismo, noi assistiamo ad una forma di integrazione nelle piccole imprese, così come all'interno delle famiglie, una forma di "integrazione morbida", di cui le assistenti familiari hanno rappresentato spesso l'avanguardia.

Una sociologa dell'Università di Harvard che guarda al fenomeno del badantato da una prospettiva di genere, Arlie Russell Hochschild, sostiene che siamo di fronte ad un duplice effetto dell'emancipazione femminile nel primo e nel terzo Mondo. Le prime, quelle delle società ricche, lavorano, sono spesso in carriera, hanno affiancato alla propensione femminile ad allevare i figli e a svolgere i lavori in casa e di cura, la propria autorealizzazione nel lavoro extrafamiliare. Le donne del terzo Mondo, come anche quelle dei Paesi dell'Est, emigrano per garantire un benessere maggiore ai loro figli e alle loro famiglie; lavorano all'estero e sono spesso la fonte principale di reddito del nucleo familiare. Sono quelle che la sociologa

americana chiama *donne globali*¹⁹⁵, frutto di una rivoluzione di genere su scala mondiale.

Certo le assistenti familiari non sono solo donne, numerosi sono anche gli uomini, ma è comunque evidente che assistiamo ad una femminilizzazione dell'immigrazione che andrà ad occuparsi di quelle mansioni ritenute per definizione femminili, ovvero, la cura dei figli, la cura degli anziani, i lavori domestici. Come scrive la sociologa Hochschild, la globalizzazione della cura dei figli e dei lavori domestici accomuna le donne ambiziose e indipendenti di tutto il mondo: quelle in carriera dell'alta borghesia dei paesi ricchi e quelle indigenti dei paesi del terzo Mondo e dei Paesi dell'Est Europeo: anch'esse fanno parte di una *avanguardia*¹⁹⁶.

Intanto, le donne rappresentano più della metà degli emigrati nel nostro Paese, spesso sono state le prime pioniere del fenomeno migratorio; in alcuni casi guadagnano più dei loro mariti e sono la fonte di sostentamento delle loro famiglie rimaste nel paese d'origine. Più della metà delle donne immigrate è occupata nel lavoro domestico e di cura alle persone e, come osserva Il *Dossier* della Caritas, questo sbocco monosettoriale spesso obbligato, non premia la loro professionalità.

Qui si apre un interrogativo preliminare alla prosecuzione del discorso. Assistenti familiari, così come colf, badanti, tate, sono termini usati quasi esclusivamente al femminile, quasi a voler confermare che “lavoro di cura” e “donna” sono sinonimi.

Chi si è sempre occupata di allevare i bambini, di assistere gli ammalati e gli anziani, chi è rimasta in casa a svolgere il lavoro di cura, è sempre stata la donna. Come scrive la sociologa Hochschild, tra le rappresentazioni ideali (e per lei anche ideologiche) della cura e del lavoro di cura nel mondo occidentale, la più tipica è quella di una madre con il bambino in braccio, di solito seduta nella propria casa o in un contesto idilliaco, ad esempio un giardino. Questa raffigurazione, continua la Hochschild, costituisce la versione secolarizzata e borghese della Madonna con Bambino: il soggetto che presta assistenza è una donna, non un uomo, è a casa, non in un luogo pubblico; la sua attività non sembra richiedere nessuno sforzo, è naturale, sta seduta, in riposo, non è in piedi o in movimento; sembra svolgere volentieri questa attività e, il viso sereno del bambino ci dice che lo svolge bene. In questo modo l'immagine della cura si collega a tutto ciò che è femminile, intimo, naturale e ben funzionante ed evoca un ideale ben preciso.

Non si intende qui affrontare la tematica sollevata dall'emancipazione femminile e dal pensiero di genere sulla divisione sessuale dei lavori, ma senza ignorare che nella natura mette sempre lo

¹⁹⁵ Cfr. Hochschild A.R., *Per amore o per denaro. La commercializzazione della vita intima*, trad. it., Il Mulino, Bologna 2006

¹⁹⁶ Cfr. Ehrenreich B., Hochschild A.R. (a cura), *Donne globali. Tate, colf e badanti*, trad. it., Feltrinelli Editore, Milano 2004

“zampino” la cultura e che le identità di genere e la dinamica dei sessi evolve e cambia, si prosegue la riflessione affrontando il nocciolo del lavoro di cura.

3. Il lavoro di cura, tra contratto, imposizione e legame

Donne, ma anche uomini, emigrano nel nostro Paese per andare a svolgere un lavoro di assistenza in famiglia.

Collaboratrici domestiche, aiutanti domiciliari, colf, badanti, molti sono i termini e le espressioni con cui vengono chiamate. La molteplicità delle denominazioni sta ad indicare anche uno statuto sociale e professionale incerto. Eppure queste persone vanno a svolgere un lavoro importante, decisivo per il benessere psicofisico delle persone e per l’intera società. Gli si chiede di crescere i bambini, di prendesi cura degli anziani, di aiutare i disabili.

Sì, è proprio un genere di lavoro particolare e delicato quello che svolgono: il lavoro di cura.

Il termine latino *cura* rimanda all’avere pensiero per qualcosa, indica il lavoro di *allevamento* e *coltivazione*, ma rimanda anche e soprattutto alla sollecitudine e all’interesse. Eppure nel termine risuona anche un elemento di inquietudine, di affanno, di preoccupazione. “Prendersi cura” è un prendersi a cuore il benessere di una persona. Sì, ci si può preoccupare per le cose, ma ci si può prendere cura soltanto delle persone.

È stato il filosofo tedesco Heidegger a fornire degli elementi decisivi per la concettualizzazione della cura. La condizione umana più tipica, quella che lui chiama l’*Essere dell’Esserci*, è la cura (*Sorge*), ma c’è una differenza fondamentale tra l’aver cura degli altri (*Fürsorge*) e il prendersi cura delle cose (*Besorgen*)¹⁹⁷. Aver cura di una persona, avrebbe detto Heidegger, è cosa ontologicamente diversa dal prendersi cura delle cose. Ha a che fare con il *custodire* e il *cultivare*, con il promuovere la qualità della vita dell’*altro*. Non è un agire neutro che tratta l’*altro* come un oggetto. Non si tratta della semplice assistenza. La differenza con quest’ultima, è colta dalla lingua inglese che distingue tra “*cure*”, il curare del medico o dell’infermiere e il “*care*”, il prendersi cura della madre o dell’assistente familiare.

Seguendo le indicazioni di Luigina Mortari, si può analizzare la fenomenologia del curare. Tutti hanno una necessità vitale di ricevere cura e di avere cura¹⁹⁸. Tutti noi siamo *animali razionali dipendenti*¹⁹⁹. Senza relazioni di cura, la vita umana cesserebbe di fiorire; la nostra natura psichica è sintonizzata profondamente con il bisogno di essere *soggetti e oggetti* di cura. La *cura* è il luogo dove inizia il senso dell’*esserci*.

¹⁹⁷ Cfr. Heidegger M., *La cura come essere dell’esserci*, in *Essere e tempo* (1927), trad. it., UTET, Torino 1978

¹⁹⁸ Cfr. Mortari R., *La pratica dell’aver cura*, Bruno Mondadori, Milano 2006

¹⁹⁹ Cfr. MacIntyre A., *Animali razionali dipendenti. Perché gli uomini hanno bisogno delle virtù*, trad. it., Vita e Pensiero, Milano 2001

Ricevere cura significa essere accolti dagli altri nel mondo. Un bambino alla nascita non sa “di essere degno di essere amato”; solo nell’essere accolto e amato da chi se ne prende cura, scopre di avere un *io* degno di essere amato. Se qualcuno non si fosse rivolto a noi sin dall’inizio con amore, dentro di noi regnerebbe il silenzio e il vuoto.

Si pensi alla geniale osservazione di Freud sulla genesi di quel fondamentale modulo comunicativo universale che è il *sorriso*. Tra i due e i cinque mesi, la messa a fuoco dell’occhio del neonato è sintonizzata su venticinque centimetri, non sui pochi centimetri che separano il suo occhio dal seno della madre. Venticinque centimetri sono la distanza invece, dell’occhio del bambino dal volto di sua madre. Come osserva Luigi Chiozza, durante questo periodo, lo scambio di sguardi di riconoscimento è legato ad un fenomeno della massima importanza: il *sorriso*²⁰⁰. Ricordiamo che il sorriso, per Freud, corrisponde a quel rilassamento delle guance che sopraggiunge insieme alla soddisfazione del bisogno nell’atto di poppare.

Il dialogo di sguardi incantati tra madre e bambino, è al fondo del linguaggio segreto della cura, la quale non ha solo a che fare con l’assistenza, ma con lo scambio d’amore e con il riconoscimento reciproco: il bambino sorride sentendosi gratificato, la madre sorride sentendosi ringraziata. Il lavoro di cura si gioca anche su queste sfumature.

Prendersi cura è creare dei legami. In un contesto come il nostro, a dominare sono spesso i contratti, ovvero gli accordi razionali, gli interessi, basati sul dare e sull’avere, sul calcolo dei costi e dei benefici. Il contratto libera dai legami personali e da ogni forma di appartenenza, perché di solito è mediato dal denaro che, come avrebbe detto Georg Simmel, ha un potere solvente rispetto ai legami interpersonali, è una forza che libera l’individuo. Assieme ai contratti, continuano ad esistere anche le imposizioni, basate sulla forza e sul potere, sulla sottomissione obbligata.

I legami sono la nostra forza, una persona senza legami non è affatto più libera, è semplicemente più sola. Certo, i legami limitano, ma al contempo, fondano la persona. Che cosa resta dell’*io*, dell’identità di ognuno di noi se gli togliamo ciò che ci lega agli altri? I legami costruiscono la trama della vita.

La cura richiede tempo, è dare tempo all’*altro*. Anche se pagato, ha sempre a che fare con l’amore e con il dono simbolico. È un soddisfare i bisogni vitali dell’*altro*. È una sollecitudine interiore, “un amore pensoso”. È un preoccuparsi, un prendersi a cuore: l’*altro* entra nei nostri pensieri. Appare simile ad una particolare forma di devozione che ha a che fare con la sacralità e trascendenza dell’*altro*.

“Curare” è “accogliere”. La qualità dell’accogliere, del farsi carico del benessere dell’*altro*, dipende in parte da come si è accolti; non è conseguenza dell’apprendimento di norme, ma va in relazione a esperienze vissute.

²⁰⁰ Cfr. Chiozza L., *Le cose della vita*, trad. it., Città Nuova, Enna 2008

4. La cura come lavoro

Lavorare come assistente familiare vuol dire svolgere non solo un compito di cura, vuol dire creare legami, ovvero svolgere un compito d'amore.

Come è stato osservato, forse sarebbe necessario che anche ad una badante “piaccia” la persona che deve assistere. È infatti necessario chiedersi: si può volere il bene dell'*altro*, senza voler bene all'*altro*, senza cioè, essere coinvolti in un legame affettivo?

Per chi svolge il lavoro di assistenza, c’è sicuramente la gratitudine, oltre lo stipendio. È una potente motivazione la soddisfazione che si ha nel far stare meglio una persona, nel migliorare la sua qualità della vita. C’è la cura come “servizio” e la cura come “vocazione”; nella prima c’è il mansionario delle azioni richieste, nella seconda c’è la premura e la dedizione.

Curare una persona significa farsi responsabili. Infatti, tra chi esercita la cura e chi la riceve esiste un’evidente asimmetria. È la massima forma di asimmetria possibile. La relazione di cura è sempre fortemente asimmetrica; la differenza di potere e le motivazioni impediscono l’idealizzazione della relazione di cura. Nella relazione di cura asimmetrica, c’è un diverso potere che deve essere capito. Assieme al potere c’è la responsabilità di chi cura. L'*altro* è nella condizione di dipendere, non è autonomo, per cui si agisce e si sceglie per lui. Essere valutati e riconosciuti come persone importanti e, al tempo stesso, aiutare la persona assistita a sentirsi indipendente: questo è il delicato compito dell’assistente.

Assistere una persona significa *avere rispetto*. Si ha cura quando si salvaguarda la trascendenza dell'*altro*, quando c’è *attesa* dell’avvenire dell'*altro*. Si dice che l’essere capaci di cura, dipende dall’aver ricevuto la cura.

Questa è, e solo in parte, la fenomenologia della cura. Chi ha a che fare con altri esseri umani affidati a lui, è sempre coinvolto in queste dinamiche. Le assistenti familiari lo sono; come molti aspetti del loro delicato lavoro, sfuggono alla vista della società, ma non alla percezione di chi ha bisogno di loro.

5. In famiglia, in casa, ma spesso invisibili

Il lavoro di cura, la cura come lavoro. Esso possiede un’altra peculiarità che ne fa un mestiere particolare. Avviene non dentro un’istituzione o dentro un’organizzazione: esso avviene in famiglia. Questa è sì un’istituzione, ma particolare, antica, misteriosamente necessaria allo sviluppo umano e alla sopravvivenza della società.

L’esplosione del lavoro delle assistenti familiari c’è stato nel momento in cui la famiglia è andata perdendo, o ha visto depotenziarsi, alcune delle sue tradizionali funzioni. La famiglia aveva sempre svolto la funzione dell’assistenza. Ammalati, disabili, bambini, anziani, erano accuditi dalla famiglia, nella casa. Ma la pressione del mondo del lavoro, le carriere,

gli orari, hanno sottratto tempo alla famiglia. I suoi membri non hanno avuto più tempo per svolgere questa funzione. In molti casi, questo ha coinciso con l'espansione del *Welfare State*, dell'assistenza pubblica che ha svincolato l'assistenza e la sua stessa sopravvivenza, dalla presenza di familiari e parenti.

Anche in questo caso, l'emancipazione individuale ha avuto due facce: la prima è quella positiva, perché ognuno ha potuto cavarsela affidandosi alle istituzioni per avere cure ed assistenza. La seconda ha coinciso però, con un indebolimento della famiglia, della "sacralità" delle relazioni e del tempo da dedicare agli anziani, agli ammalati, agli stessi bambini. I coniugi, i genitori, hanno dovuto gestire una crescente crisi di tempo, di *assenza di tempo*. L'aumento degli impegni lavorativi è andato a scapito della famiglia e delle relazioni parentali e di vicinato. Le vicende storico-sociali hanno mostrato un'aumentata domanda di cura dovuta, oltre che alle richieste del mercato del lavoro, anche all'invecchiamento della popolazione, che ha coinciso con una diminuzione dell'offerta.

La domanda di assistenti familiari si è inserita in questo momento. Le badanti, le colf, hanno rappresentato in molti casi una specie di "Welfare fatto in casa". Da una parte, la famiglia ha dimostrato di essere insostituibile nello svolgere il lavoro di cura e di assistenza; dall'altra, l'improvvisazione e la non sufficiente presenza di strutture, hanno facilitato lo sfruttamento e il lavoro nero.

Prima di affrontare questo tema, è necessario fare una riflessione sulla casa, il luogo fisico in cui il lavoro delle assistenti si svolge.

Che cos'è la casa? La casa, come la famiglia, è il "rifugio del cuore in un mondo spesso senza cuore". Nella sua formidabile *Poetica dello spazio*, il filosofo francese Gaston Bachelard, definisce la casa come la "regione dell'intimità", un'intimità protetta, un guscio iniziale. La casa è il nostro angolo nel mondo, il nostro primo universo, ciò che custodisce ricordi e sogni. Pur essendo fatta di oggetti, luoghi, prospettive, pur essendo un *non-io*, è proprio ciò che protegge l'*io*. La sfumatura che evoca, gli odori che la caratterizzano, penetrano in noi. Noi siamo nella casa, ma essa è fisicamente dentro di noi. È il luogo dell'abitare, ma non è mai una semplice macchina per abitare; è in stretta relazione con le nostre abitudini. La casa è un luogo dell'identità, è il luogo dove ci si ritrova e, anche per questo, essa custodisce un legame appassionato con il nostro corpo che non dimentica la *casa indimenticabile*²⁰¹.

Se la casa è questo e molto altro, chi lavora nella famiglia e nella casa viene a far parte di questa intimità. Invece, a volte capita che le assistenti familiari, le colf, le badanti, spesso extracomunitarie e immigrate, sono trattate come se fossero invisibili. Le sociologhe americane Ehrenreich e Hochschild osservano non solo l'effetto disumanizzante che l'invisibilità provoca sulle persone, ma anche la terribile lezione negativa che viene

²⁰¹ Cfr. Bachelard G., *La poetica dello spazio*, 1957, trad. it., De Donato, Bari 1984

esercitata, ad esempio, sui bambini che vivono molte ore al giorno con le tate straniere. *I bambini ci guardano* – scrivono le due ricercatrici – *ma imparano anche a ignorare quello che vedono. Imparano come gli adulti rendano invisibile qualcosa che invece è visibilissimo*²⁰². È questa una delle forme in cui accade la *banalità del male*.

La nostra società spesso non sa riconoscere le pratiche di cura. Dell'invisibilità fa parte la sofferenza e il "trapianto di cuore"; molte di queste donne infatti, lasciano i loro figli e la loro famiglia per occuparsi dei figli e delle famiglie degli altri. Lo fanno per garantire un futuro ai loro cari, ma il prezzo è altissimo.

6. La reciprocità nel rispetto

Il rispetto, il sentimento interiore di fare qualcosa di meritevole, è una realtà che sta fra il sociale e l'individuale; non può essere imposto, difficile persino da definire, ma la cui mancanza può far fallire ogni forma di assistenza e di cura.

Il rispetto dell'assistente familiare nei confronti della persona di cui si prende cura, è strettamente legato al rispetto che lei stessa ha per il suo lavoro e il rispetto che sente nutrito dallo stesso destinatario del suo lavoro, così come dall'intera comunità in cui si inserisce. La nostra società genera sempre meno quei rituali continui di cui la società vive. La reciprocità sta a fondamento del mutuo rispetto.

Come ha osservato finemente il sociologo americano Richard Sennett, *reciproco* non vuol dire *uguale*²⁰³. Non basta dare l'ordine di farlo perché la gente sia trattata effettivamente con rispetto. Il riconoscimento reciproco va negoziato: trattare con rispetto il bisogno percepito in altri quando si agisce insieme, come accade quando si suona una musica d'insieme. Gli scambi rituali costruiscono il rispetto reciproco e questo riconoscimento reciproco va negoziato tra le persone e la società.

È a questa sottile e fatale contraddizione che forse si riferisce una delle autrici di *Donne globali*, Lynn May Rivas, quando osserva che *se i doveri della badante sono talmente vasti da comprendere praticamente qualsiasi cosa faccia, essa si trova nell'impossibilità di esprimere cura e attenzione autentiche, perché niente di quello che fa viene percepito come dono*²⁰⁴.

Farsi responsabili, avere rispetto, agire in maniera donativa, sono componenti essenziali dei rapporti sociali e umani. Il lavoro delle assistenti familiari invita a ripensare a fondo la pratica dell'assistenza, il ruolo della

²⁰² Ehrenreich B., Hochschild A.R. (a cura di), *Donne globali. Tate, colf e badanti*, trad. it., Feltrinelli Editore, Milano 2004

²⁰³ Cfr. Sennett R., *Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali*, Il Mulino, Bologna 2004

²⁰⁴ Ehrenreich B., Hochschild A.R. (a cura di), *Donne globali. Tate, colf e badanti*, trad. it., Feltrinelli Editore, Milano 2004, p. 84

famiglia e dei legami parentali tra la dimensione *locale* e la dimensione *globale*.

Nel lavoro di cura il progresso tecnologico è, e sarà, sempre relativo; non potrà essere svolto dalle macchine, rimarrà sempre un lavoro umano di relazione. E quest'ultima non può essere comprata.

7. Tra “universalismo” e “differenza”

Universalismo e *differenza*: termini intorno ai quali oggi, nascono e si promuovono molteplici iniziative, progettualità, proposte, riflessioni, i cui elementi chiave e propulsori, sono rappresentati dalla presenza dell'*altro*, inteso come migrante, “straniero”.

Tale presenza rappresenta in un certo senso la punta emergente di quell’ampio processo che caratterizza sempre più l’intero pianeta, noto con il termine di *globalizzazione*, espressione che Antony Giddens traduce come *morte della distanza*, per cui ognuno di noi “convive” ed “agisce” al di sopra di esse.

Di fatto, gli attori del cambiamento sono in primo luogo gli individui che attraversano i diversi contesti socio/culturali e ogni cultura non è altro che il risultato di molteplici interazioni e di processi che determinano un mutamento continuo.

In questo momento storico in cui le trasformazioni in atto vanno a modificare gli scenari dei nostri contesti sociali, diventa necessario e urgente promuovere una prospettiva pluralistica e dialettica che sappia coniugare l’universalità dei diritti e il riconoscimento delle identità soggettive e culturali.

L’immigrazione rappresenta uno stimolo a ragionare su tali questioni e a “progettare” il cambiamento. Riflettendo sull’immaginario collettivo, ancora oggi lo *straniero* si collega a stereotipi e rappresentazioni sociali che ostacolano e snaturano qualsiasi progetto di interazione, di convivenza e di partecipazione che si intende mettere in atto e si incorre spesso nel rischio dell’*etnicizzazione*, ovvero nella semplificazione e nella banalizzazione in chiave folcloristica di questioni complesse.

Questo aspetto è particolarmente evidente quando si analizza l’immigrazione al femminile, fenomeno esploso oggi che le donne rappresentano più della metà degli immigrati nel nostro Paese.

Attraverso la “formula trinitaria” che prevede l’integrazione dell’analisi di genere, degli studi etnici e di quelli riferiti alla classe, è possibile giungere a nuove categorie interpretative del fenomeno migratorio al femminile e analizzarlo nella sua complessità. Tale approccio evita l’unilateralità che ognuna delle prospettive rischia: l’essenzialismo differenzialista per l’etnia, il conformismo emancipatorio per il genere, l’esaltazione della componente economica per la classe.

Se la donna immigrata si colloca sull’asse *arretratezza-modernità* e si pone quella occidentale come modello di emancipazione (per il lavoro, per l’indipendenza economica, per la libertà sessuale), si va di conseguenza a

svalorizzare la cultura di provenienza della cittadina straniera. Specialmente in Europa, all’immigrata portatrice di tradizioni “arretrate” si consigliava per la propria emancipazione come donna, di “integrarsi”, o meglio, di assimilarsi al modello di donna occidentale. La conseguenza di questo complesso processo è quella che Giovanna Campani definisce “triplice oppression”: oppressione come donne, come straniere e come appartenenti alle classi subalterne. Ovvero, la passività e la subordinazione come donna, la precarietà del lavoro e lo sfruttamento economico come lavoratrice, i legami culturali con il proprio gruppo di appartenenza.

Muovendosi nella prospettiva di approfondire il tema dell’immigrazione, delle sue emergenze e, in particolar modo, della sua declinazione al femminile, ha preso forma una mia ricerca empirica, utilizzando l’intervista quale metodologia di indagine. Le protagoniste di tale studio sul campo, sono state donne straniere che vivono e lavorano in Abruzzo. Questa area infatti, presenta quella condizione multiculturale sempre più tipica della società italiana che vede il medesimo spazio abitato da etnie, religioni e tradizioni diverse. Nel corso degli ultimi dieci anni, il numero dei cittadini stranieri residenti, è progressivamente aumentato registrando un’incidenza femminile notevolmente superiore a quella maschile. Si aggiunge inoltre, una forte domanda sociale per le professioni di cura, una domanda a cui sembrano voler e poter corrispondere solo le donne straniere, quelle che, con un termine nuovo, ma tradizionale nel significato, vanno indicate come badanti, ovvero coloro che “badano”, che si prendono cura dei soggetti deboli: bambini, disabili, ammalati e anziani.

L’afflusso di donne immigrate porta con sé un’ampia e variegata tipologia di tematiche e “problematiche”, di opportunità e sfide. Molte sono le donne che arrivano da sole per lavorare, ancora molte sono quelle che raggiungono mariti o parenti attraverso il ricongiungimento familiare; sempre in aumento sono poi, le seconde generazioni di bambine e ragazze nate e cresciute in Italia; molti sono i loro “volti”, le loro storie, le loro esperienze.

L’indagine sulle singole storie ha fatto cogliere l’unicità della persona, delle sue traiettorie di apprendimento e di espressione di sé, così come ha mirato a individuare l’attribuzione di senso che il soggetto dà alla realtà: una connessione costante tra esperienza e spiegazione, tra vissuto e narrazione.

Dare voce alle donne straniere significa riconoscere e valorizzare la loro presenza, significa dare visibilità a chi spesso rimane “invisibile”. Sulla scia di Duccio Demetrio, per contribuire a liberare dall’anonimato chi viene da Paesi per noi sconosciuti, per rompere il pregiudizio degli stranieri visti come una folla di invasori, occorre ri-stabilire il rapporto faccia a faccia, la conoscenza del volto dell’altro/a, attraverso il metodo elettivo della conversazione, della narrazione, del racconto della propria, unica, storia esistenziale.

Al di là degli stereotipi, dei pregiudizi e delle rappresentazioni sociali, dalle interviste effettuate si delinea una nuova immagine delle donne

migranti, reale e significativa: donne tenaci, autonome, consapevoli delle proprie scelte, portatrici di una propria identità, desiderose di una propria emancipazione.

Come ho già affermato in precedenza, il problema per le donne immigrate oggi, è quello del passaggio dalla condizione di *migrante* a quella di *immigrata* e, da questa, a quella di *cittadina*: il problema del riconoscimento dell'*identità* e della *differenza*. Tutto questo, all'interno di un processo complesso come la globalizzazione.

SEZIONE MISCELLANEA

Johann Heinrich Pestalozzi nell'attuale panorama della scuola multiculturale.

Fabio Alba

Presento alcune riflessioni all'interno di questo contributo con l'intento di argomentare sui percorsi di educazione, affinché si possano individuare delle prassi in prospettiva *interculturale* che valorizzino, attraverso l'azione pratica, le potenzialità insite in ciascuna persona che si trova a vivere in prima persona la sfida del pluralismo. Chiunque infatti abbia modo di informarsi sull'attuale sistema educativo e scolastico può rendersi conto che si presenta sempre più con connotati multculturali e che l'accoglienza di persone con profili linguistici e culturali differenti è divenuto un elemento strutturale e allo stesso tempo dinamico.

Scopo precipuo del presente lavoro è di riflettere sull'educazione interculturale attraverso il contributo del Zurighese Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)²⁰⁵, la cui idea relativa all'educazione si fonda sugli stadi dell'umanità, i quali, più che fasi successive di un processo storico, sono momenti solo astrattamente separabili di un processo ideale, costitutivo della natura umana nella sua essenza più profonda²⁰⁶. Sviluppando i suoi studi sull'importanza dell'intuizione nell'essere umano, quale fondamento generale di ogni conoscenza umana, Pestalozzi distingue tre stadi dell'umanità: stadio naturale, stadio sociale e stadio morale.

Tra le diverse figure storiche impegnate nella promozione e valorizzazione dell'educazione egli appare particolarmente rilevante per il contenuto del suo pensiero che può essere interpretato anche in termini "interculturali", poiché ha contribuito alla promozione di una riflessione educativa orientata all'emancipazione della persona, nell'ottica di una pedagogia comunitaria²⁰⁷. Infatti, in Pestalozzi l'approccio comunitario si manifesta principalmente nella sua idea di educazione la quale si centra sulle attività pratiche e sulla libertà dell'educando che contribuiva all'innovazione didattica ed educativa, all'interno di un percorso che trova nella famiglia il terreno primario per la sua coltivazione e nella scuola gli strumenti per lo

205 Per un'analisi del contesto culturale e storico nel quale Johann Heinrich Pestalozzi visse e portò avanti il suo pensiero si veda il volume di E. Becchi, (a cura di), *Johann Heinrich Pestalozzi. Popolo, lavoro, educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1974. Si veda anche il recente volume di D. Tröhler, *Pestalozzi and the education of the world*, Palgrave Macmillan, New York, 2013.

206 Cfr. A. Genco, *Il pensiero di G. E. Pestalozzi*, Liviana Editrice, Padova, 1968, pp. 57-69.

207 L'idea di una pedagogia comunitaria risale al pedagogista John Dewey (1859-1952), il quale manifestava l'interesse verso l'educazione comunitaria non separata dalla società. L'obiettivo era quello di promuovere delle attività educative in cui il piccolo gruppo, avvalendosi di una relazione educativa, profonda e continuativa, potesse avviare una trasformazione della società in direzione comunitaria.

sviluppo di abilità critico-riflessive²⁰⁸. L'approccio pedagogico di comunità mira così a creare i presupposti per educare al riconoscimento dell'altro e a proporre nuove forme di democrazia partecipativa e di formazione dell'individuo in chiave emancipativa²⁰⁹. Appare chiaro così che nella riflessione pestalozziana la comunità rappresenta il luogo in cui è possibile sperimentare l'incontro con l'altro e costruire nuove forme di partecipazione democratica. Prima di introdurci nella tematizzazione pedagogica dell'attuale situazione storica e sociale è bene soffermarsi su alcuni punti della concezione dell'educazione dell'essere umano del pedagogista svizzero, i quali punti possono servire da fiaccola che illumina, chiarisce, e valorizza la ricerca educativa.

1. Il pensiero educativo di Johann Heinrich Pestalozzi: la natura umana e l'educazione

Nel panorama della storia della pedagogia e dell'educazione, Johann Heinrich Pestalozzi può di certo essere annoverato tra coloro i quali credevano fermamente nell'educazione come riscatto della condizione individuale e nel suo fine ultimo di educazione come "cultura". Pestalozzi aveva ben compreso l'importanza di accompagnare il fanciullo nell'insegnamento del pensiero critico. Per lui infatti l'educazione non consisteva in una mera trasmissione di saperi, dapprima all'interno della famiglia e successivamente a scuola, ma nella capacità di saper agire moralmente avvalendosi di un pensiero critico. Pertanto, l'idea pestalozziana di educazione come cultura trova una sua tradizione storica nell'*universalismo culturale* sostenuto da Kant, riscontrabile anche all'interno dei principi della Rivoluzione francese in cui si affermava la pari dignità di tutti gli esseri umani. L'educazione mirerebbe quindi ad individuare strategie comuni e universalmente condivisi, collocandosi così nei principi della pedagogia transculturale. Grazie alle sue intuizioni egli ha contribuito allo sviluppo della "scienza educativa del corpo", che si ricollega all'ideale della paideia intesa come "educazione integrale", e che unisce la *Politeia* di Platone all'*Emilio* di Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). L'assunto di fondo della teoria dell'educazione del corpo è quella di promuovere nell'educando lo sviluppo di abilità necessarie non solo alla sopravvivenza ma all'inclusione come cittadini nella società in cui si vive²¹⁰.

Entrando nello specifico del pensiero educativo pestalozziano notiamo come il punto primario della sua riflessione riguarda "la condizione

208 F. Osterwalder, *Pestalozzi: ein pädagogischer Kult*, Beltz, Weinheim, 1996.

209 J. Dewey, *Democrazia e educazione*, (E. Enriquez Agnoletti & P. Paduano, Trans.), La Nuova Italia, Firenze, 1984. (Original work published 1916).

210 Al riguardo è interessante notare come Pestalozzi aveva intravisto il potenziale formativo dell'educazione del corpo, che essendo una forma dell'educazione umana, per coltivarsi e svilupparsi al meglio ha bisogno di essere guidata, poiché difficilmente può riuscirci da sola. Cfr. K. Silber, *Pestalozzi. The man and his work*, Routledge and Kegan Paul, London, 1965.

individuale” del fanciullo, condizione unica e non permutabile poiché l'uomo di per sé non la può scegliere: “perché nasce in essa”²¹¹. Tale concetto viene specificato meglio dall'autore all'interno del testo *Il valore dei costumi del contado*²¹², nel quale egli afferma che «l'autentica saggezza e le basi dello sviluppo più equo e migliore dell'umanità per ogni suo bisogno, stanno sempre nella condizione determinata del singolo»²¹³. E continua anche dicendo che «l'uomo possiede un “senso interno” che gli fa da fiaccola e lo illumina verso la verità e il dovere»²¹⁴. Notiamo dunque che Pestalozzi presta particolare attenzione nello sviluppo delle abilità alla sfera individuale dell'educando, poiché è attraverso la conoscenza della propria sfera interna che «si dischiude la strada che conduce l'uomo verso Dio, che è la relazione più prossima dell'umanità»²¹⁵. Questo processo di conoscenza della propria sfera interna si realizza attraverso l'affiancamento a persone significative i quali hanno il compito di accompagnare il fanciullo nella ricerca continua della verità. Tale figura di affiancamento oltre che ad accompagnarlo verso lo sviluppo armonico e graduale delle tre facoltà del cuore, dell'arte e della mente, si pone come riflesso dell'anima e mira a promuovere nell'educando la creatività attraverso la conoscenza dei valori e della cultura²¹⁶.

Un altro aspetto della riflessione pedagogica ed educativa di Pestalozzi riguarda il concetto di “natura” in educazione. Se in un primo momento, spinto dalle ammirazioni per le teorie di Jean Jacques Rousseau - capostipite del concetto di natura in pedagogia²¹⁷ - aderisce al suo pensiero, in un secondo momento si discosta e va più a fondo dello stesso Rousseau. Per quest'ultimo, alla base della concezione educativa si viene a trovare la

211 «L'uomo è legato al suo nido e anche se questo è legato a cento fili e descrive cento cerchi, che cosa fa di più che il ragno, il quale appende il suo filo a cento fili e lo circoscrive in cento cerchi? E qual è la differenza fra un ragno più grande e uno più piccolo? L'essenza della loro attività è che essi stanno al centro dei cerchi che formano. Ma nemmeno l'uomo sceglie il centro in cui stare e filare il suo filo, e secondo la misura in cui gli oggetti del mondo vengono intuiti da lui e si accostano al punto in cui egli si trova e fila» (*Come Geltrude instruisce i suoi figli*, in P.S.W., vol. XIII, p. 186).

212 J. H. Pestalozzi, *Il valore dei costumi del contado*, in P.S.W., vol. I, p. 195.

213 E. Becchi, (a cura di), *Johann Heinrich Pestalozzi. Popolo, lavoro, educazione*, cit., p. 78.

214 *Ibi*, cit., p. 79.

215 *Ibidem*.

216 Rispetto ai concetti pedagogici di spontaneità, libertà e autoformazione, cari a Rousseau, Pestalozzi nel suo metodo promuoverà anche le capacità di osservazione, di giudizio e di ragionamento, nella ricerca continua tra “cuore, “mano” e “mente”, che trova nell'equilibrio olistico la sua essenza. Cfr. F. Osterwalder, *Pestalozzi: ein pädagogischer Kult*.

217 All'interno del testo è lo stesso Rousseau a chiarire come «l'uomo di natura è un essere a sé stante, l'intero assoluto che ha rapporto solo con se stesso». Si potrebbe dedurre che la libera iniziativa che il fanciullo possiede è di per sé fonte autentica di garanzia *fondazionale* in prospettiva educativa, senza dover ricorrere a specifiche ingerenze esterne che potrebbero rilevarsi di per sé dannose. J. J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, Armando Editore, Roma, 1969, . 67, in E. Balduzzi. *La ricerca del bene comune e l'educazione alla cittadinanza*, Vita e Pensiero, Milano, 2012, p. 18-19.

forte opposizione tra natura e cultura: allo stato di natura l'uomo vive in una condizione di libertà, nella società si trova costretto tra imposizioni e disuguaglianza, al tal punto che le sue facoltà umane e intellettive del suo stato originario vengono sistematicamente corrotte nella società contemporanea da civiltà e cultura. Ne deriva così che il carattere naturale dell'educazione implica che essa non può derivare dai dettami della società, ma deve necessariamente fondarsi nell'uomo visto come essere autonomo²¹⁸. Per Pestalozzi invece educare secondo natura assume un significato ben diverso da quello dell'Illuminismo, poiché nonostante gli impulsi sensibili non abbiano in sé nulla di spirituale essi costituiscono l'humus naturale al fiorire della vita superiore²¹⁹.

Da qui emerge l'importanza che lo stesso Pestalozzi attribuisce al concetto di intuizione della natura stessa che rappresenta «l'unico fondamento dell'istruzione dell'uomo, perché essa sta alla base della conoscenza umana, della volontà e della capacità fisica»²²⁰. In un secondo momento egli specifica meglio il concetto di intuizione affermando che «la natura dà soltanto inclinazioni, anche alle menti e ai cuori più grandi; bisogna che siano gli uomini a rafforzare, sviluppare, educare quelle inclinazioni»²²¹. Educare secondo le inclinazioni implica una maggiore consapevolezza delle proprie forze ed una conoscenza della propria sfera più intima. Tale conoscenza nell'educando non avviene solamente attraverso l'arte della lettura e della scrittura, ma nel coltivare il proprio *pensiero*²²². Ed è nella relazione tra le attività pratiche e lo sviluppo del pensiero critico che il germe intuitivo prende vita e nella misura in cui questa tendenza viene liberata il suo potere

218 Per una ricostruzione esaustiva del concetto di natura nel pensiero di Rousseau si veda il testo di A. Genco, *Il Pensiero di C. E. Pestalozzi*, cit. pp. 51-52.

219 A tal proposito avverte E. Codignola, nell'introduzione al libro di J. E. Pestalozzi, *L'educazione*, quanto segue: «L'uomo può celebrare la sua verace umanità soltanto realizzando nella propria natura inferiore la propria natura superiore, nell'animale l'uomo. In un'umanità dilaniata dall'impero dell'egoismo animale occorre risvegliare le sopite energie spirituali» (J. H. Pestalozzi, *L'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1967, p. 11).

220 In un secondo momento Pestalozzi amplierà il concetto di intuizione già usato da Comenio, Locke e i seguaci di Basedow, che si riferiva soltanto alla conoscenza, e fonda su di esso anche la volontà e la capacità fisica. Tuttavia egli non si ferma a questa constatazione empirica, ma cerca anche di interpretarla alla luce dei concetti Kantiani; arrivando così a scrivere circa l'"intuizione interiore", nel *Memoriale agli amici di Parigi*, in P.S.W., vol. XVI, p. 343, quanto segue: «e tuttavia l'essenza della eticità e quindi anche l'essenza di tutti i mezzi per il suo sviluppo si fonda sul mantenimento della purezza della nostra intuizione interiore circa l'"intuizione interiore"» (E. Becchi, (a cura di), *Johann Heinrich Pestalozzi. Popolo, lavoro, educazione*, cit., p. 85-6-7).

221 J. H. Pestalozzi, *Come Gertrude istruisce i suoi figli*, La Nuova Italia, Firenze, 1993, p. 86.

222 Continua dicendo che: «Noi possiamo trarre profitto dalle opinioni altrui e ricavare qualche utilità dal conoscerle; ma, tendendo la nostra propria intelligenza, possiamo anche renderci molto utili agli altri coi risultati delle nostre ricerche, e con quelle vedute e relative applicazioni pratiche, che possiamo chiamare nostra proprietà intellettiva. Solo così acquisiamo il diritto di considerarci membri utili della società» (J. E. Pestalozzi, *L'educazione*, cit. p. 33).

intuitivo è liberato e rafforzato.

Arriviamo dunque al cuore del pensiero educativo di Pestalozzi, il quale considerava come il più alto diritto dell'uomo quello di avere educate per tempo le proprie facoltà di essere razionale e morale. Ciò si concretizza maggiormente nella relazione educativa tra il fanciullo che è il soggetto del processo educativo e l'educatore che è colui il quale non ha la funzione di riempire la mente del fanciullo con nozioni astratte, di imporgli dall'esterno le norme e i valori socialmente ammessi, ma di aiutarlo a estrinsecare le sue facoltà innate in modo da accompagnarlo armoniosamente nel suo sviluppo intellettuale e morale. Si potrebbe anche dire con le parole di Jacques Maritain che «la liberazione del potere intuitivo si compie nell'animo attraverso la presa di possesso dell'oggetto, la presa di possesso intellegibile verso la quale questo potere tende naturalmente»²²³.

L'educazione in Pestalozzi si avvale della natura propria dell'uomo e ne deve comprendere tutti gli aspetti fisici, intellettuali e morali. Per questo proclamò la necessità di una scuola popolare in cui poter promuovere lo sviluppo della natura in rapporto alle facoltà e disposizioni personali, al fine di accompagnare l'educando ad affrontare i doveri di cittadino. Nei suoi tre stadi evolutivi, naturale, sociale e morale, egli riconosce come compito primario dell'educatore quello di incoraggiare il passaggio dell'educando allo stato morale, stimolando lo sviluppo delle tre forze spirituali che ognuno possiede in potenza: la forza del cuore (l'energia morale), la forza della mente o intelletto (la facoltà teorica) e la forza della mano (l'arte, cioè la capacità tecnico-pratica di trasformare il mondo)²²⁴.

Nel primo stadio l'«uomo di natura» trovandosi in uno stato di innocenza integrale è contaminato da una specie di presentimento della imminente perdita della libertà assoluta. In effetti questa forma di vita ingenua è sferzata e sopraffatta dall'urto degli egoismi individuali. La natura corrotta scopre che può trarre vantaggio dalla vita associata, non perché in essa egoismi, avidità, prepotenze scompaiano, ma perché c'è un ordinamento che la regola a vantaggio di tutti²²⁵. Nel secondo stadio, quello sociale, l'uomo, sottopostosi all'ordine e al diritto sociale, modifica il proprio sentire, agire e pensare sotto l'effetto della costrizione. Ed infine, nel terzo ed ultimo stadio morale, Pestalozzi esalta lo stadio sociale mediante l'intervento della «natura superiore» che si manifesta come moralità e questa, a sua volta, come volontà libera. La moralità deve servire quindi per continuare a vivere nello stato sociale *meglio di prima* non più con la sensazione dell'ingiustizia e degli atteggiamenti che sono presenti «in negativo», ma ricercando la verità e il diritto come mezzo per rendersi partecipe nella vita comunitaria²²⁶.

223 J. Maritain, *L'educazione della persona*, La Scuola, 1972, Brescia, p. 50.

224 Cfr. F. Lucente, *Cuore, mente, mano. La formazione dell'uomo in J. H. Pestalozzi*, Pronovis, 2008.

225 A. Genco, *Il pensiero di G. E. Pestalozzi*, cit. pp. 57-69.

226 *Ibi*, cit. pp. 65-68.

Scopriamo dunque che nel complesso della sua idea dell’educazione si dischiude una profonda verità: l’uomo è un essere buono e colui che svolge il compito di educarlo deve assisterlo nella sua naturale evoluzione, tenendo conto dell’unità di cuore, mente e braccio, al fine di promuovere con l’uso, guidato dall’arte, il libero e integrale esercizio di tutte le facoltà.

2. L’educazione intellettuale nell’attuale tempo del presentismo

Così come lo fu per Johann Heinrich Pestalozzi, anche per noi oggi, nell’attuale fase storica dell’del post-modernismo, è necessario porre attenzione alle sfide educative del nostro tempo. Il trionfo della precarietà, dell’effimero, dell’insicurezza, nel tempo del “presentismo”, ci pone di fronte a una serie di domande alle quali siamo chiamati come famiglia, come scuola e come comunità a dare delle risposte²²⁷. La scuola in particolare, come essenziale agenzia educativa, ha il dovere di promuovere un’educazione che accompagni l’alunno a liberare le proprie facoltà, attraverso una didattica che tenga conto sia delle inclinazioni di ciascun alunno, sia dei metodi e delle relazioni che si instaurano all’interno delle classi, per indirizzare lo sguardo verso il futuro e acquisire maggiore consapevolezza della propria persona e del mondo nel quale si vive. Sappiamo che la crescita della complessità nel nostro sistema educativo e scolastico, a fronte anche della presenza sempre più massiccia di minori con profili linguistici e culturali differenti, ha comportato una maggiore consapevolezza da parte delle stesse agenzie educative di prospettare azioni mirate alla valorizzazione delle diversità culturali²²⁸.

227 Si assiste infatti al trionfo della precarietà e dell’effimero, in particolare le nuove generazioni, secondo indagini recenti, sono i primi a soffrire di una perdita di memoria, poiché conoscono solo un presente fugace in cui vengono come schiacciati in modo inconsapevole e rispondono con notevole disinteresse per la storia . In C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo (a cura di), *Rapporto Giovani - Sesta indagine dell’Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2007. Si veda anche L. Cajani, *Le nuove generazioni italiane e il senso della storia*, “Il Mulino”, 1/2000, gennaio febbraio, pp. 114-125; S. Salmeri, *Dalla teoria alla prassi educativa: la formazione della coscienza storica*, “Nuova Secondaria Ricerca”, n. 10, giugno 2014, Anno XXXI, pp. 8-16.

228 Avverte Concetta Sirna Terranova: «Quando si parla di educazione interculturale in genere si innescano diversi livelli di analisi. Ci si può riferire: a) al dibattito pedagogico tra ricercatori che analizzano i processi educativi in atto e si confrontano sulla validità e sui limiti nelle diverse interpretazioni teoriche; b) alle normative ufficiali sull’educazione interculturale adottate da organismi nazionali o internazionali ufficiali; c) alla prassi quotidiana diffusa nelle scuole e nelle realtà locali. Tutto nasce dai concreti bisogni dell’esperienza educativa, spesso vissuti come emergenze, che richiamano con forza la riflessione pedagogica chiedendo concrete progettazioni educative e ipotesi di innovazioni istituzionali. La ricerca educativa non ha soluzioni precostituite da dare ma tenta un’interpretazione dei bisogni e un’analisi dei problemi che aiutino gli educatori a progettare

Partendo dalle riflessioni di Pestalozzi sull'importanza dell'educazione finalizzata in primo luogo a valorizzare ogni singolo come persona attraverso la ricerca di un'autonomia personale e lo sviluppo di abilità critico-riflessive solide, e volgendo lo sguardo alla scuola attuale, caratterizzata da connotati multietnici e multculturali, la quale tra le varie agenzie educative riveste un ruolo determinante in educazione, affiorano alcune considerazioni generali. In prima istanza, sappiamo che la scuola è tra le istituzioni più importanti preposte alla socializzazione e alla formazione delle nuove generazioni, non solo in quanto luogo dell'educazione delle future generazioni, ma perché rappresenta una delle prime occasioni in cui si sperimentano l'incontro con altri modi di vita. Nella scuola pubblica convivono, infatti, alunni e famiglie delle più diverse provenienze, ciascuno con la propria storia familiare, economica, culturale, religiosa e, ovviamente, nazionale e linguistica²²⁹.

Nonostante le difficoltà interne al sistema scolastico italiano, negli ultimi anni si è dato ampio spazio a nuovi orizzonti educativi, incrementando la didattica e investendo sulle relazioni che si stabiliscono all'interno del gruppo classe, al fine di favorire l'incontro con l'altro e la gestione dei conflitti. Una condizione affinché l'azione educativa sia efficace, secondo l'idea pestalozziana, è che nella prospettiva dell'educazione intellettuale l'educatore debba porsi nei confronti dell'educando come un riflesso della sua anima. Ciò avviene affinché si realizzi quel processo di emancipazione dell'uomo che passa dapprima nella famiglia quale "luogo "naturale", e poi nella scuola quale luogo "non naturale". Ed è proprio quest'ultima ad essere il luogo privilegiato per la trasmissione delle conoscenze, grazie alla valorizzare di ciascuna persona attraverso la ricerca di un'autonomia personale e lo sviluppo di abilità critico-riflessive solide²³⁰.

Un'altra condizione consiste nell'educare le inclinazioni naturali presenti in ciascuna persona, con l'intento elevarle ad arte. Notiamo che Pestalozzi trova nell'intuizione della natura stessa l'unico fondamento dell'istruzione nell'uomo, perché essa sta alla base della conoscenza umana²³¹ e attribuisce all'intuizione il fondamento generale di ogni conoscenza umana, di ogni volere e di ogni agire dell'uomo²³². Egli riconosce l'esistenza nell'uomo di un'infanzia materialmente e moralmente abbandonata quando vi è una mancanza di proposta educativa adeguata alle inclinazioni. A tal fine

nuove e più congrue risposte» in C. Sirna Terranova, *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*, Edizioni Angelo Guerini, Milano, 1997, pp.30-31.

229 Di certo l'inserimento a scuola di alunni con profili linguistici e culturali differenti ha rinnovato l'originario mandato dell'istituzione scolastica, e tuttavia continuano ad essere tanti e ricorrenti i meccanismi di esclusione, se non di discriminazione, nei confronti dei figli degli immigrati. G. Demaio, *Gli alunni di cittadinanza straniera: numeri e fattori di esclusione*, in *Dossier Statistico Immigrazione 2013*. Rapporto UNAR, Edizioni IDOS, Roma 2013, p. 224.

230 Cfr. D. Tröhler, *Johann Heinrich Pestalozzi*, Haupt Verlag, Bern, 2008.

231 E. Becchi, (a cura di), *Johann Heinrich Pestalozzi. Popolo, lavoro, educazione*, cit. p. 85.

232 *Ibi*, cit. p. 86.

identifica come compito dell'educatore quello di incoraggiare il passaggio dell'educando allo stato morale, passaggio reso possibile grazie allo sviluppo delle tre forze spirituali che ognuno possiede in potenza: la forza del cuore (l'energia morale), la forza della mente o dell'intelletto (la facoltà teorica) e la forza della mano (la capacità tecnico-pratica di trasformare il mondo)²³³.

Dalla presente analisi, seppur breve, sulla concezione pedagogica e educativa dell'essere umano di Pestalozzi, notiamo come nell'arco di quasi tutta la sua vita lo studioso ha sempre posto al centro della sua riflessione lo sviluppo armonico e graduale, del fanciullo prima e dell'adulto dopo, delle tre facoltà del cuore, dell'arte e della mente, facoltà necessarie affinché possa realizzarsi in ciascuna persona un'autonomia intellettuale che lo porta a vivere positivamente le relazioni attraverso la conoscenza dei valori e della cultura in cui egli vive. Di certo possiamo affermare che il compito educativo primario nella riflessione di Pestalozzi è stato quello di insegnare l'agire dell'uomo attraverso lo sviluppo del pensiero critico. Così come lo fu per Pestalozzi, anche gli attuali sistemi educativi debbono ripensarsi come soggetti che hanno a cuore il bene dell'educando, che agiscono con l'obiettivo di accompagnare quest'ultimo a conoscere quali sono le proprie inclinazioni, ad acquisire abilità che gli permettono di saper gestire le sfide dell'epoca nella quale vivono.

3. L'educazione interculturale a scuola tra intuizione e didattica

Alla luce delle nuove sfide che il mondo contemporaneo ci presenta, i sistemi di educazione devono ripensarsi come parti disposte a dialogare. Un nodo centrale in questo senso è costituito dall'emergenza educativa, il cui punto centrale – secondo gli Orientamenti Pastorali della CEI per il decennio in corso – sta nel «superamento di quella falsa idea di autonomia che induce l'uomo a concepirsi come un “io” completo in se stesso, laddove, invece, egli diventa “io” nella relazione con il “tu” e con il “noi”»²³⁴. Ed è all'interno di questa relazione che è possibile guardarsi dentro e ri-specchiarsi nell'altro, nell'inter-esse appunto tra l'io e il tu, dove la vicinanza della cooperazione, che rispetta la distanza e le diversità, realizza una relazione interpersonale²³⁵. La perdita di punti di riferimento insieme ad una crescente incomunicabilità, nell'attuale epoca del «senso frammentato»,

233 F. Luente, F. *Cuore, mente, mano. La formazione dell'uomo in J. H. Pestalozzi*.

234 Le Chiese italiane sono state convocate al quinto Convegno Ecclesiale Nazionale che si è svolto a Firenze dal 9 al 13 novembre 2010 sul tema: *In Gesù Cristo il nuovo umanesimo*, alla luce degli Orientamenti Pastorali per il secondo decennio del Duemila “Educare alla vita buona del Vangelo”, n. 9, del 4 ottobre 2010.

235 Cfr. M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Cisinello Balsamo, 1993; E. Lévinas, *Scoprire l'esistenza con Husserl e Heidegger*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1998.

rappresentano una sfida a cui sono chiamati a dare delle risposte coloro i quali hanno a cuore il benessere delle nuove generazioni²³⁶.

Volgendo lo sguardo alla situazione storica dell'età del post-modernismo nella quale viviamo, segnata dalla globalizzazione e da una profonda crisi di fiducia nell'altro, i tradizionali punti di riferimento, scuola e famiglia, avvertono sempre di più una maggiore difficoltà nel trovare risposte adeguate. I fattori fin qui considerati, quali la globalizzazione, la profonda crisi di fiducia nell'altro, vanno letti e interpretati alla luce di alcuni fenomeni che investono l'attuale fase storica del post-modernismo. In primis, la crisi dei valori della famiglia con l'affermazione dei cosiddetti "nuovi valori", che si fondano sulla provvisorietà e sulla libertà assoluta del singolo²³⁷, insieme alla crescente "crisi dell'educazione"²³⁸ per le nuove generazioni, la quale sfocia in una vera e propria emergenza educativa²³⁹.

A riguardo delle nuove generazioni, in un contesto quale quello italiano segnato sempre più dalla presenza a scuola di alunni con profili linguistici e culturali differenti, i quali si trovano a muoversi all'interno di una "negoziazione identitaria"²⁴⁰, tra motivazioni e aspettative, tra la capacità di costruirsi una solida rete da una parte e il mantenimento delle componenti culturali del proprio paese di origine dall'altra, emerge anche il tema per il quale si è discusso negli ultimi mesi del 2017 e che riguarda l'acquisizione della cittadinanza italiana per molti migranti *italiani* che vivono nel nostro Paese²⁴¹. Seppur non si è riusciti a trovare una convergenza nei confronti della morbida legge sulla cittadinanza, i dati dimostrano comunque un forte *trend* positivo nell'acquisizione della cittadinanza in Italia rispetto ad altri Paesi membri dell'Unione²⁴².

236 Cfr. F. Alba, *Benedetto XVI e il compito urgente dell'educazione*, in «Nuova Secondaria Ricerca», n. 1, settembre 2015 – Anno XXXII, Editrice La Scuola, Brescia, p. 12.

237 Cfr. A. Portera, *Educazione interculturale in famiglia*, La Scuola, Brescia 2004; L. Pati, *La politica familiare nella prospettiva dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1995; V. Iori, *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*, La Scuola, Brescia 2001.

238 Cfr. F. Frabboni, *Società della conoscenza e scuola*, Erickson, Trento 2005.

239 Cfr. Benedetto XVI, *Lettera ai fedeli della diocesi di Roma*, 21 gennaio 2008.

240 K. Deaux, *To be an immigrant*, Russell Sage Foundation, New York, 2006.

241 La norma discussa e approvata alla Camera e non al Senato prevedeva oltre all'acquisizione della cittadinanza attraverso lo *jus soli*, cioè la possibilità di essere naturalizzati solo per il fatto di nascere nel territorio dello stato di immigrazione, il cosiddetto *jus culturae* che consiste nella possibilità di poter acquisire la cittadinanza per via del diritto legato al radicamento linguistico e culturale in un paese. Cfr. M. Santerini, *Donne immigrate e nuova cittadinanza*, in «Pedagogia Oggi», Rivista semestrale SIPED/Nuova serie, anno XV, n. 1, marzo 2017, p. 33.

242 Il recente compendio statistico Eurostat (*Acquisition of citizenship statistics*) del 2017, con dati limitati al 2015, registra un calo di nuovi cittadini in vari stati europei e un incremento in assoluto in Italia rispetto agli stessi Paesi dell'Ue. Nonostante gli ostacoli che impediscono a tanti l'acquisizione della cittadinanza italiana, l'Istat rivela che nel 2016 le acquisizioni di cittadinanza in Italia hanno avuto un incremento del 13% rispetto all'anno precedente, con un'età media dei nuovi cittadini: 88% di questi ha meno di 30 anni e, in

Di fronte a questi fattori che richiedono un notevole investimento sul piano educativo e pedagogico, la questione che dovremmo porci è comprendere cosa unisce la memoria storica e l'acquisizione di identità capaci di aprirsi al futuro in maniera costruttiva. L'urgenza di riflettere sull'educazione come campo privilegiato per la trasmissione dei valori alle nuove generazioni, appare chiara se si considera quanto risulti oggi più che mai difficile indirizzare i nostri ragazzi su ciò che veramente conta nella vita. Per le agenzie educative e per coloro che a vario titolo svolgono l'arduo compito di educare è necessario che attraverso il loro esempio aiutino ciascun educando a vivere da protagonista nel mondo che cambia. Infatti, gli attuali percorsi educativi manifestano la necessità di una riflessione critica sui metodi interculturali avvalendosi di «una strumentazione logica, linguistica, operativa, che non si accontenti soltanto di interpretare, capire, l'evoluzione dei processi sociali, psicologici, culturali, educativi, ma anche penetrare l'irrazionalità, l'asimmetria della fenomenologia esistenziale ed educativa»²⁴³. Come avverte Franca Pinto Minerva: «nella costruzione di un progetto interculturale non è importante considerare ed essere attenti solo ai pregiudizi e agli stereotipi che possono influenzare i rapporti con i bambini immigrati e le loro famiglie, ma anche all'organizzazione del lavoro scolastico in generale [...] Solo in tal modo la classe può offrirsi come *laboratorio di didattica interculturale* in quanto consente di collaudare le attività, gli strumenti e le strategie didattiche più idonee per conoscere la diversità nelle mille espressioni che essa assume, con i suoi risvolti positivi e negativi»²⁴⁴.

Grazie al contributo del pedagogista svizzero, il quale era spinto dalla convinzione che l'educazione rappresentasse un mezzo di riscatto e di sviluppo sociale, si è cercato di analizzare la situazione attuale dei vari sistemi di educazione, i quali presentano dei connotati sempre più multietnici e multiculturali. Viviamo molte occasioni di interazione con persone che presentano aspetti culturali diversi dai nostri, differenze che vanno valorizzate e che possono dar vita a situazioni concrete di scambio e di dialogo. Si avverte quindi la necessità di investire maggiormente sulla cultura e sulla

particolare, il 38% è costituito da minorenni. In AA.VV. *Dossier Statistico Immigrazione*, Centro Studi e Ricerche IDOS, Roma, 2017, pp. 230-232.

243 R. Fornaca, *Società e cultura complesse. Educazione nuova e pedagogia*, in F. Cambi, G. Cives, R. Fornaca, (a cura di), *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze, 1991, p. 65.

244 L'autore, al riguardo, scrive: «Assumersi il carico di un progetto interculturale significa, per l'istituzione scolastica, interrogarsi sulle forme e sui comportamenti che, a partire dall'istituzione scolastica, possono determinare situazioni di atteggiamenti di chiusura e di intolleranza verso la diversità in generale (e quella etnica in particolare) e, conseguentemente, organizzare contesti e realizzare itinerari formativi che, dalla scuola dell'infanzia, sappiano concretamente "ribaltare" tali atteggiamenti trasformandoli in apertura intellettuale, disponibilità relazionale, ricchezza emotiva» (F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, Editori Laterza, Roma, 2004, p. 44-5).

formazione²⁴⁵ come via di uscita dalla profonda crisi nella quale viviamo. Sia la scuola che le singole realtà educative, la famiglia, l'associazionismo, hanno il dovere di formare le nuove generazioni al dialogo e alla relazione con gli altri e di ampliare il loro orizzonte culturale e sociale in un clima di comprensione e cooperazione.

Ed infine, sappiamo che è necessario riflettere sul “modo” di fare educazione e sui singoli bisogni dell’esperienza educativa; e sappiamo anche che la ricerca educativa non ha soluzioni precostituite, ma cerca costantemente di interpretare i bisogni attraverso un’analisi dei problemi che aiuti gli educatori a progettare nuove e più congrue risposte²⁴⁶. In tal senso, le realtà educative hanno bisogno che attorno ad essi inizi a crescere un pensiero pedagogico di rinnovamento, che prenda vita dal ragionare insieme tra chi ogni giorno vive l’esperienza educativa. Nonostante le difficoltà nel “fare” educazione a scuola, vanno evidenziati alcuni punti di forza dell’intervento educativo: l’attenzione alla conoscenza dei background socio-culturali di ciascuno, specie in classi con studenti di diverse origini; l’utilizzo di laboratori per raccontare, leggere, scrivere, disegnare, dando la possibilità a ciascuno studente di far emergere il proprio punto di vista, di esprimere liberamente i propri sentimenti e le motivazioni da accogliere come risorse per tutti gli attori coinvolti nella scuola; la creazione di momenti di confronto durante i laboratori, di ricerca, di riflessione e di ascolto; lo scambio non solo culturale, ma anche di vissuti ed esperienze personali attraverso la narrazione; il dialogo e il confronto costruttivo sia tra alunni che tra insegnanti. Tutto questo al fine di desiderare di investire sui contenuti di didattica per aiutare gli alunni a riscoprire i valori umani del dialogo, degli affetti, del rispetto verso l’altro.

245 Cfr. A. Portera, *Globalizzazione e pedagogia interculturale*, Erickson, Trento, 2006.

246 Cfr. C. Sirna Terranova, *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*, Edizioni Angelo Guerini, Milano, 19972, pp. 30-32.

Giuseppa Cappuccio, Francesca Pedone, *La comunità come rete di relazioni reciproche: percorsi collaborativi nella formazione iniziale degli insegnanti di sostegno*²⁴⁷

Introduzione

I rapidi cambiamenti nell'organizzazione della conoscenza, del lavoro e degli strumenti in tutti i campi hanno reso sempre più necessario che tutti noi diventiamo persone che apprendono lungo tutto l'arco della vita. Le scuole hanno bisogno di implementare questo processo sia per gli studenti, nella strutturazione del curriculum, sia nell'ambito della formazione degli insegnanti. Questi ultimi, che spesso si trovano ad affrontare una enorme quantità di situazioni educative complesse, possono trarre beneficio dall'accesso a soluzioni collettive condivise dai colleghi. L'introduzione delle comunità di apprendimento offre una prospettiva di cambiamento interessante non solo per gli insegnanti in servizio, ma anche nell'ambito della loro formazione iniziale. Se la scuola desidera diventare una comunità di apprendimento, deve assumersi la responsabilità dello sviluppo professionale di coloro che in essa operano e deve impegnarsi nel garantire un apprendimento efficace sia agli alunni sia gli insegnanti.

La scuola deve offrirsi, inoltre, come luogo privilegiato per la valorizzazione della dimensione non solo cognitiva, ma anche affettiva, sociale e relazionale di qualsiasi esperienza di apprendimento. In questa direzione si muovono le "Linee guida Nazionali"²⁴⁸ emanate dal MIUR nel 2015, che fin dalle premesse sottolineano che «L'educazione contro ogni tipo di discriminazione e per promuovere il rispetto delle differenze è fondamentale nell'ambito delle competenze che alunne e alunni devono acquisire come parte essenziale dell'educazione alla cittadinanza. Tale educazione non ha uno spazio e un tempo definiti, ma è connessa ai contenuti di tutte le discipline, con la conseguenza che ogni docente concorre alla crescita relazionale e affettiva delle alunne e degli alunni, attraverso il loro coinvolgimento attivo, e valorizzando il loro protagonismo, in tutte le tappe del processo educativo». In questo modo si demanda ad ogni docente la responsabilità di educare le nuove generazioni alla cultura del rispetto, della reciprocità e della valorizzazione delle differenze, a partire dal riconoscimento della parità tra i sessi e dalla prevenzione contro ogni forma di discriminazione.

Fin dalla fase della loro formazione iniziale, è importante che gli insegnanti vengano sensibilizzati in direzione di un modello di sviluppo

247 Il contributo è frutto della riflessione e della ricerca di entrambi le autrici. In particolare G. Cappuccio è autrice dell'introduzione, del paragrafo 5 e delle riflessioni conclusive; F. Pedone è autrice dei paragrafi: 1, 2, 3, 4.

248 Linee Guida Nazionali (art. 1 comma 16 L. 107/2015) Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione

professionale emergente, che li veda coinvolti come protagonisti responsabili e consapevoli.

L'apprendimento collaborativo può essere una possibilità per promuovere il processo di cambiamento in questa direzione, in quanto tende a creare un contesto educativo altamente responsabile e aperto alla pluralità, all'interdipendenza e alla reciprocità, che favorisce la comunicazione e la capacità di un pensiero accogliente.

Nelle pagine seguenti si metterà a fuoco in che modo una concezione comunitaria della scuola offre il contesto all'interno del quale avvengono la crescita ed il cambiamento dei singoli e dell'organizzazione. In particolare verrà descritta una pratica di lavoro collaborativo realizzata con 195 futuri docenti di sostegno all'interno del corso di Didattica speciale e frequentanti la Scuola di Specializzazione per insegnanti di sostegno nella scuola primaria dell'Università di Palermo.

1. La scuola come comunità

Una comunità scolastica si configura come un insieme di persone caratterizzato da età differenti, ruoli, aspettative, bisogni, background. I membri della comunità si riuniscono attorno a obiettivi comuni, valori, modi di essere e di agire condivisi: tale raggruppamento ideologico forma l'identità unica della comunità. Le comunità agiscono, poi, a partire dalla base ideologica e la sinergia emerge proprio a partire da tale comunione di pensiero²⁴⁹. Quando il concetto di comunità si riferisce alle scuole, l'attenzione si focalizza sulla cultura della scuola stessa piuttosto che sulla sua struttura, sul suo modo di essere, sugli ideali e sulle relazioni.

La concezione comunitaria pensa la scuola come una totalità dinamica di persone che vivono il processo educativo «in termini tendenzialmente cooperativi, in modo che ciascuno, sentendosi rispettato e valorizzato, sia facilitato a interagire educativamente con gli altri e a vivere la scuola come una realtà organica, capace a sua volta di interagire produttivamente con la realtà globale»²⁵⁰.

La caratteristica che definisce le scuole come comunità è inerente al legame che salda in modo speciale le persone, ed esse ai valori e alle idee condivise.

Una delle azioni di una comunità scolastica è di sviluppare una concezione comune, o filosofia condivisa, sull'apprendimento degli studenti e sui risultati che dovrebbero conseguire. Questa concezione comune si pone come “bussola” della scuola, poiché le conferisce un forte senso di identità e di continuità in tempi di cambiamento.

Una scuola capace di sentirsi e fare comunità si configura come un contesto privilegiato per la promozione del benessere relazionale e

249 P.J. Wald - M.S. Castlberry, *Insegnanti che apprendono. Costruire una comunità professionale che apprende*, LAS, Roma 2010.

250 L. Corradini, *Essere scuola nel cantiere dell'educazione*, SEAM, Roma 1995, p. 130.

organizzativo, anche attraverso il raggiungimento della missione principale affidatale oggi: creare ambienti di apprendimento che favoriscano non solo l'acquisizione di capacità cognitive, ma anche relazionali e della crescita personale. Ciò richiede che i vari attori della scuola, in primo luogo gli insegnanti, operino di concerto per tale obiettivi.

Per questa ragione è necessario che la scuola attivi un processo di ricerca e di analisi del proprio essere organizzazione, lo indirizzi verso pratiche di comunità considerando gli attori della scuola come parti che interagiscono, si influenzano e ne sono influenzate. È altresì necessario che anche la formazione degli insegnanti si muova in questa stessa direzione, affinché nella scuola possa operare un gruppo di persone inclusivo, motivato da una visione condivisa dell'apprendimento, in grado di sostenere e condividere l'impegno ed il lavoro di ognuno dei suoi membri. Questo gruppo di persone deve imparare ad interrogarsi e a riflettere sistematicamente sul proprio operato, per trovare ed apprendere insieme approcci nuovi e più adeguati per il potenziamento dell'apprendimento di tutti gli alunni²⁵¹, e di promuovere, contestualmente, l'educazione della persona e il progetto storico comunitario, fungendo da raccordo essenziale con tutte le comunità e le istituzioni di riferimento con le quali entra in contatto la persona.

L'avvio e lo sviluppo di una comunità professionale è un evento che richiede del tempo, che si pone come un cammino che implica perseveranza, collaborazione, senso di responsabilità, impegno, valorizzazione delle diversità. È un percorso che comporta un cambiamento nella cultura dell'insegnamento e che trova le sue radici più profonde fin dalle fasi iniziali della formazione degli insegnanti.

251 R. Bolam - A. McMahon - L. Stoll - S.Thomas – M. Wallace, *Creating sustaining effective professional learning communities*, DfES, Nottingham 2005.

2. La scuola come comunità che apprende

Negli ultimi venti anni si è diffusa nella letteratura educativa l'espressione "scuola come comunità che apprende", in riferimento ad un concetto di scuola come *learning organization*²⁵², ovvero un insieme di persone che, percependosi reciprocamente connesse nella realtà in cui operano, sviluppano un pensare creativo e imparano in continuazione come apprendere insieme. Nell'ambito delle scuole come *learning organization* l'apprendimento viene promosso e valorizzato come un processo di dialogo continuo, attivo e collaborativo tra tutti gli attori che interagiscono al suo interno (insegnanti, alunni, dirigenti, famiglie, personale tecnico e amministrativo), per migliorare la qualità dell'apprendimento stesso e la vita nella scuola²⁵³. La scuola come *learning organization* può essere considerata anche come quell'organizzazione nella quale i membri acquisiscono idee, accettano la responsabilità di sviluppare e mantenere l'organizzazione, lavorano insieme, comprendendosi reciprocamente²⁵⁴, accogliendo e valorizzando le reciproche diversità.

La scuola come comunità che apprende si configura come un sistema complesso, laddove la complessità è data dalla molteplicità dei livelli di interazione e degli obiettivi che devono essere raggiunti, dall'eterogeneità degli attori che operano al suo interno, dalle sfide che deve affrontare²⁵⁵.

La scuola come comunità di persone che apprendono si mostra, in definitiva, come un'organizzazione la cui cultura sottesa e che la definisce è quella dell'apprendere. La scuola come *learning organization* è una comunità in cui la condizione principale per l'appartenenza è che una persona sia sempre disposta ad apprendere, indipendentemente dal ruolo che ricopre all'interno dell'istituzione scolastica (dirigente, insegnante, studente, genitore, personale tecnico-amministrativo).

La ricerca interazionale sulla formazione iniziale degli insegnanti²⁵⁶ ha dimostrato, basandosi sulle evidenze, come le comunità di apprendimento professionale rappresentino un passaggio fondamentale, in un'ottica trasformativa, rispetto al tradizionale modello di sviluppo professionale. Secondo queste ricerche nell'ambito delle comunità di apprendimento gli insegnanti in formazione sono messi realmente nelle condizioni di esplorare

252 P. Senge, *The fifth discipline*, Doubleday, New York 1990.

253 M. Speck, *The principalship: Building a learning community*, Prentice-Hall, Upper Saddle River 1999.

254 A. Vieno, *Creare comunità scolastica. Teorie e pratiche per migliorare il benessere psicosociale degli studenti*, Unicopli, Milano 2005.

255 M. Comoglio, *Prefazione all'edizione italiana*, in P.J. Wald - M.S. Castleberry, *Insegnanti che apprendono. Costruire una comunità professionale che apprende*, LAS, Roma 2010, pp. 5-24.

256 F. A. Korthagen, *Pedagogy of teacher education*, in J. Loughran, - M.L. Hamilton (eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 311-346). Springer, Singapore 2016. V. Vescio – D. Ross – A. Adams, *A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning*, in «Teaching and Teacher Education», 24 (2008), pp. 80–91.

nuove idee, hanno la possibilità concreta di riflettere sulle proprie pratiche e sulla propria professionalità. In questo senso la comunità di apprendimento viene indicata come il luogo ideale in cui la pratica professionale e la riflessione si svolgono su esperienze comuni nella pratica.

3. L'apprendimento collaborativo per fare comunità a scuola

Il concetto di comunità applicato nell'ambito della formazione degli insegnanti si pone non solamente come contesto ineludibile per la promozione di interventi formativi ed educativi significativi, ma anche come luogo in cui si esercitano i valori, le relazioni e la partecipazione. Tale concetto sembra rispondere in modo pertinente a quella che si configura come la sfida pedagogica attuale: formare insegnanti che siano competenti non soltanto dal punto di vista contenutistico, metodologico e didattico, ma che lo siano anche dal punto di vista personale ed umano²⁵⁷, cioè professionisti responsabili e consapevoli, aperti alla partecipazione, alla solidarietà, all'accoglienza, al dialogo, alla reciprocità.

Le persone formano delle comunità quando ognuno si accorge di aver bisogno dell'altro per realizzare il proprio lavoro. L'apprendimento collaborativo è necessario e funzionale alla sopravvivenza del gruppo e genera un'interdipendenza tra i membri che, a sua volta, crea una "responsabilità collegiale, di mutuo rispetto e un senso di identità personale e di gruppo"²⁵⁸.

Il controllo dell'apprendimento è un processo interattivo che si sviluppa a mano a mano che la comunità lavora insieme per creare comprensioni condivise. Questo fa sì che tutti i membri della comunità diventino persone che apprendono, a partire dal riconoscimento del valore della relazione e della reciprocità. L'inclusione di molte persone con storie, abilità e competenze differenti implica l'emergere del tema della diversità e attiva una sinergia dinamica di pensiero e di azione.

Il concetto di comunità offre uno spazio nuovo da cui partire quando si vuole creare una cultura che sia di sostegno alla crescita dei futuri insegnanti. In questa direzione l'apprendimento tra pari è spesso indicato come strategia didattica privilegiata per un'idea di scuola come quella delineata sopra, ovvero una comunità di persone che collaborano ed apprendono, condividendo progressivamente conoscenze, regole, comportamenti, valori, e che stabiliscono specifiche modalità di comunicazione e reti di relazioni interpersonali.

257 G.Biesta, *How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education*, in R. Heilbronn - L. Foreman-Peck (eds), *Philosophical perspectives on the future of teacher education* (pp.3-22). Wiley Blackwell, Oxford 2015.

258 A. Brown, *The advancement of learning*, in «Education Research», 23 (1994), pp. 4-12.

Tra le differenti forme di apprendimento tra pari individuate da Damon e Phelps²⁵⁹, l'apprendimento collaborativo sembra essere la modalità che include le strategie più efficaci per orientare la pratica verso la condivisione, la riflessione e l'assunzione dei rischi necessari per il cambiamento.

Nell'apprendimento collaborativo le persone hanno lo stesso livello di competenza e lavorano insieme sullo stesso problema. Ciò si traduce in interazioni più coinvolgenti, e, in tal modo, si ha un elevato livello sia di uguaglianza, sia di reciprocità. L'apprendimento collaborativo presuppone una focalizzazione partecipata, una responsabilità condivisa di apprendere e un approccio ordinato per il raggiungimento degli obiettivi desiderati. Esso richiede che ciascun membro del gruppo adotti un approccio collaborativo che riconosca i valori, le conoscenze e le competenze di tutti i membri del gruppo stesso. Il processo di apprendimento collaborativo coinvolge i membri della comunità in un ciclo di esplorazione, sperimentazione e riflessione relativo ad uno specifico risultato²⁶⁰.

L'abilità nel cooperare e collaborare dipende in minima parte da un'inclinazione personale; è piuttosto un'abilità che può e deve essere insegnata ed appresa. Questo è possibile attraverso la costruzione intenzionale di percorsi di formazione per insegnanti che implichino la formazione dei gruppi come comunità che apprendono, all'interno delle quali si governano intenzionalmente i processi di apprendimento attraverso una linea di azione basata sulla ricerca, perseguita e condivisa da tutti i membri che ne fanno parte. Si costituisce così un gruppo di futuri insegnanti impegnato a lavorare insieme in modo collaborativo, come un gruppo di persone in apprendimento che perseguono il fine comune di migliorare il profitto di tutti gli alunni di una scuola, nessuno escluso. L'apprendimento collaborativo viene assunto come centrale ed efficace per le sue capacità di migliorare l'apprendimento, la motivazione, la stima di sé, le capacità relazionali e comunicative degli appartenenti alla comunità di apprendimento. Esso sembra rispondere alle sfide educative, di apprendimento significativo e al bisogno di comunità, di inclusione, di rispetto della diversità che la società oggi pone.

Tali possibilità delle metodologie di apprendimento collaborativo non sono tuttavia immediate, ma verificabili in tempi lunghi e rilevabili soprattutto nell'uso intenzionale che ne viene fatto.

4. Lo sviluppo professionale dei docenti: insegnanti che apprendono e riflettono

259 W. Damon – E. Phelps, *Critical distinctions among three approaches to peer education*, in «International Journal of Educational Research», 58 (1989), pp. 9–19, doi: 10.1016/0883-0355(89)90013-X.

260 P.J. Wald - M.S. Castilberry, *Insegnanti che apprendono*, cit.

La ricerca internazionale sulla professionalità degli insegnanti²⁶¹ stigmatizza sempre di più una visione ristretta di tale professionalità che si riferisce, in molti contesti, alla "tecnicizzazione" dell'insegnamento, la visione "tecnica" del curriculum (in cui le norme e le direttive top-down sono caratteristiche fondamentali) e la frammentazione del lavoro degli insegnanti. Questa rappresentazione va ampliata e va fatta coesistere con una visione più positiva (e proattiva) della professionalità degli insegnanti, in cui assumono un ruolo chiave il loro senso di responsabilità e i loro scopi morali nel migliorare la qualità dell'istruzione fornita agli alunni²⁶². Sachs²⁶³ ha identificato cinque elementi "fondamentali" su cui fondare un "approccio proattivo e responsabile alla professionalità degli insegnanti": l'apprendimento, inteso sia come un processo individuale sia come processo collettivo (con altri colleghi e studenti), diventa "l'attività principale" della vita scolastica che rimodella le relazioni sociali tra insegnanti, insegnanti e discenti e tra insegnanti e comunità; la partecipazione, gli insegnanti sono protagonisti attivi nei loro programmi professionali; la cooperazione, sia come attività interna alla scuola, che esterna (tra la scuola e le altre agenzie educative) riunisce gruppi di persone che lavorano in modo cooperativo per il miglioramento dell'impresa educativa; la collaborazione, il lavoro collaborativo tra insegnanti fornisce opportunità per sviluppare linguaggi ed abilità condivisi per documentare e discutere la pratica e i suoi risultati; l'energia, gli insegnanti si impegnano sia individualmente che collettivamente in questioni collegate direttamente o indirettamente all'istruzione e alla scolarizzazione, rispondendo agli scopi morali della loro professione, un'impresa che richiede assunzione di rischi, determinazione, passione e vitalità.

Questa visione della professionalità implica nuove serie di relazioni professionali e nuove forme di approccio al lavoro degli insegnanti, che diventano elementi chiave nel determinare la natura della loro professionalità. È quindi essenziale per superare una «visione ingenua della qualità dell'insegnante», che è stata associata a «una relazione lineare tra politica e risultati educativi senza tenere conto della cultura, delle risorse e delle comunità scolastiche»²⁶⁴.

Diversi studi sulla formazione iniziale dei docenti propongono approcci per lo sviluppo professionale che sottolineano l'importanza

261 M. A. Flores, *Teacher education curriculum*, in J. Loughran, - M.L. Hamilton (eds.), *International handbook of teacher education*, pp. 187-230, Springer, Singapore 2016.

262 M. A. Flores, *Teachers' work and lives: A European perspective*, in C. Day (ed.), *The Routledge international handbook of teacher and school development* pp. 94–107. Routledge, London 2012.

263 J. Sachs, *The activist professional*, in «Journal of Educational Change», 1 (2000), pp. 77–95.

264 D. Mayer, *Forty years of teacher education in Australia: 1974–2014*, in « Journal of Education for Teaching», 40 (2014), p. 471.

dell'interazione tra insegnanti, della condivisione di competenze²⁶⁵, e della riflessione sistematica sulle proprie pratiche²⁶⁶. Dewey²⁶⁷ descrisse il pensiero riflessivo come una considerazione attiva, persistente e attenta di qualsiasi convinzione o presunta forma di conoscenza alla luce dei motivi che la supportano e delle ulteriori conclusioni a cui tende. L'emergere della formazione degli insegnanti orientata alla riflessione deriva sia dall'insoddisfazione nei confronti degli approcci convenzionali, sia dal lavoro di Schön²⁶⁸ sui professionisti riflessivi, nel quale la riflessività, intesa come attitudine del docente ad analizzare e riflettere ricorsivamente sulle proprie pratiche, è ritenuta fondamentale per il raggiungimento del successo educativo. L'orientamento riflessivo nella formazione iniziale degli insegnanti intreccia teoria e pratica insieme²⁶⁹: la pratica riflessiva sulla teoria dirige l'azione e la rende più informata e consapevole²⁷⁰. La nozione di riflessività è di vitale importanza per lo studio della formazione degli insegnanti ed il loro sviluppo professionale. Essa è un'occasione per mettere in discussione la natura della professionalità, la maniera di svolgerla e di apprendere le competenze²⁷¹.

Nella formazione dei futuri insegnanti, come vedremo meglio in seguito, si è esplicitamente considerata la natura, l'abilità e il valore della riflessione al fine di fornire una guida intenzionale nello sviluppo della pratica riflessiva degli insegnanti in formazione: il modo in cui si riflette, la necessità di riflettere, il contesto, la natura del problema e il valore di tale riflessione hanno un impatto su cosa si riflette e per quale scopo. In altri termini non basta semplicemente incoraggiare a riflettere, ma è necessario strutturare, organizzare e dirigere tale riflessione; il rischio che si corre altrimenti è analogo a quello che si correrebbe se ci si limitasse a fare una lezione teorica sul lavoro di gruppo cooperativo senza metterlo in pratica.

265 H. Borko - J. Jacobs - K. Koellner, *Contemporary approaches to teacher professional development: processes and content*, in P. Peterson - E. Baker - B. McGaw (eds.), *International encyclopedia of education*, Vol. 7 (pp. 548-556). Elsevier, Oxford 2010. R.T. Putnam – H. Borko, *What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning?* in «Educational Researcher», 29 (2000), pp. 4–15.

266 E. Belvis - P. Pineda - C. Armengol – V. Moreno, *Evaluation of reflective practice in teacher education*, in «European Journal of Teacher Education», 36 (2013), pp. 279–292.

267 J. Dewey, *How we think*. Houghton Mifflin Company, Boston 1933, p. 6.

268 D.A. Schön, *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1987.

269 C. Redman - S. Rodrigues, *From philosophy and research to pedagogy and practice*, in S. Rodrigues (ed.), *Handbook for teacher educators: Transfer, translate or transform*, Sense Publishers, Rotterdam 2014, pp. 1-13.

270 W. Carr – S. Kemmis, *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*, Falmer Press, London 1986. J. Kitchen – D. Petrarca, *Approaches to teacher education*, in J. Loughran, - M.L. Hamilton (eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 137-186). Springer, Singapore.

271 A. Nuzzaci, *Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento*, in «Studium Educationis», 3 (2011), pp. 9–28.

5. Collaborare per includere: organizzare una comunità di insegnanti che apprendono

L'inclusione richiede a tutti gli insegnanti di collaborare assieme: la collaborazione e il lavoro in team favoriscono l'apprendimento professionale con e da altri professionisti. Le abilità che si richiedono ad un'équipe scolastica sono: - gestire interventi educativi a cui collaborano diverse figure professionali; - condurre varie forme codocenza e lavoro a gruppi aperti di insegnanti; - lavorare alla costruzione di una comunità scolastica coesa con forte consapevolezza e utilizzo delle risorse interne ad essa; - contribuire ai processi di valutazione interna ed esterna della scuola, alla definizione di piani di azione e alla loro revisione; - usare approcci di problem solving cooperativo con altri professionisti; - contribuire alla costruzione di partnership con altre scuole, associazioni del territorio e altre attività attive nella comunità; - usare una vasta gamma di strategie di comunicazione verbale e non verbale per facilitare il lavoro di cooperazione con altri professionisti²⁷².

Nell'ambito della formazione dei futuri insegnanti di sostegno, nel corso di didattica speciale, si è lavorato tenendo conto di questi principi, al fine di sottolineare e far esperire quanto ciascuno sia diverso, unico ed irripetibile. In quest'ottica si è prestata particolare attenzione alla costruzione dei contesti di apprendimento²⁷³, alla organizzazione e alla programmazione degli interventi, alla creazione di relazioni tra colleghi, allentando le tensioni e cercando di capire i conflitti, sviluppando prosocialità e interdipendenza positiva²⁷⁴.

A partire da queste considerazioni si è riflettuto sul significato di insegnamento-apprendimento che è stato concepito come una relazione di conoscenza e accompagnamento²⁷⁵, che si può configurare nel senso di una forma più significativa di apertura all'altro e di relazione di aiuto, secondo le regole che ci ha insegnato Canevaro²⁷⁶, tra le quali si sottolineano in particolar modo:

- l'attenzione alle differenze di genere;
- l'importanza di non sostituirsi all'azione dell'altro: non fare per l'altro ma permettere che l'altro lo faccia;
- non creare dipendenza ma liberare dalle dipendenze;
- non sostenere quando non ce n'è bisogno.

272 D. Ianes - S. Cramerotti, *Dirigere scuole inclusive: Strumenti e risorse per il dirigente scolastico*, Erickson, Trento 2016.

273 L. de Anna, *La scuola inclusiva: ruoli e figure professionali*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 2 (2015), pp. 109-127

274 M. Comoglio, *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il cooperative learning*, LAS, Roma 1999. R. Roche Olivar. *L'intelligenza prosociale. Imparare a comprendere e comunicare i sentimenti e le emozioni*, Erickson, Trento 2002.

275 L. de Anna, *La scuola inclusiva*, cit.

276 A. Canevaro, *Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione, per tutti, disabili inclusi*, Erickson, Trento 2006.

Nell'ambito del processo di formazione iniziale degli insegnanti di sostegno dell'Università di Palermo si è deciso di promuovere il lavoro collaborativo in 195 corsisti dell'a. a 2017/2018 tutt'ora in corso. Come abbiamo visto sopra una comunità di pratica è un gruppo di persone che condividono un interesse comune su un argomento o su un tema, o che condividono un modo particolare di discutere su determinati fenomeni, su strumenti e su approcci che danno un senso per la costruzione della loro conoscenza collaborativa con un insieme di compiti collettivi comuni. Tali comunità condividono un modo di conoscere, un insieme di pratiche e il valore condiviso della conoscenza che queste procedure generano. I membri della comunità sono riconosciuti per ciò che conoscono come anche per ciò di cui hanno bisogno di apprendere. La leadership viene da persone che possono ispirare altri a lavorare meglio per realizzare scopi condivisi. La valutazione è fondata sul lavoro di gruppo, nel quale ci si attende che la persona contribuisca per la sua parte. È fortemente sottolineata la cooperazione più della competizione.

In una comunità che apprende, gli studenti imparano a lavorare in team e apprendono come far sì che il loro team funzioni. La realizzazione del team è la cosa più importante: ciascun membro del team contribuisce ed è in qualche modo responsabile del risultato. Questo rende gli studenti interdipendenti in una comunità che apprende. Essi costruiscono sui punti di forza dell'uno e dell'altro, sviluppano un senso di competenza e di potere nelle aree dove sono più motivati o dispongono di maggiori abilità e possono spingere gli altri che sono più deboli in queste aree insieme a loro. La conoscenza distribuita è un elemento costruttivo fondamentale per tali comunità che apprendono.²⁷⁷

277 J. Levin et al. (1987). Education on the electronic frontier: Teleapprenticeships in globally distributed educational contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 12, 254-260; A. L. Brown, & J. C. Campione (1994). Guided discovery in a community of learners. In K. McGilly (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice* (pp. 229-270). Cambridge, MA: The MIT Press; R. Pea (1994). Seeing what we build together: Distributed multimedia learning environments for transformative communications. *Journal of the Learning Sciences*, 3, 219-225; R. D. Pea, & L. M. Gomez (1994). Distributed multimedia learning environments: Why and how? *Interactive Learning Environments*, 2, 73-109.

Tra le forme di apprendimento collaborativo si è deciso di procedere con l'insegnamento reciproco (*reciprocal teaching*)²⁷⁸ che è un metodo modellato sugli studi dell'insegnamento Socratico e delle teorie sul ragionamento plausibile, sulla spiegazione e sull'analogia²⁷⁹ e con l'apprendimento basato sui progetti (*Project Based Learning*)²⁸⁰ che è un modello di insegnamento/apprendimento basato sui progetti e permette di coinvolgere gli studenti nella progettazione, nelle decisioni o attività investigative e nella risoluzione dei problemi, fornendo l'opportunità di lavorare autonomamente per lunghi periodi di tempo e realizzare prodotti concreti e autentici.

La procedura è stata progettata per incoraggiare l'esternalizzazione, da parte dei 195 corsisti, di attività di “comprensione-monitoraggio”. Le attività progettate e realizzate durante le 30 ore del corso hanno fornito ai corsisti l'opportunità di sperimentare l'integrazione dei due modelli di insegnamento/apprendimento attraverso cui hanno imparato come collaborare e raggiungere risultati in modo efficace e lavorando con gli altri. Nello strutturare le attività si è avvertita la necessità di coinvolgere i corsisti e di adeguarsi al loro modo di affrontare i problemi e di formulare le singole domande o riflessioni proposte, con un linguaggio immediato.

Le attività hanno proposto situazioni problematiche da analizzare: si è richiesto di individuare gli elementi che le compongono, di formulare ipotesi di soluzione e di valutare e scegliere quella che si ritenesse migliore. Come suggerito da García Hoz²⁸¹ sono stati predisposti dei testi che avessero bisogno di un complemento, che non dessero tutto ben definito, che obbligassero ad andare al di là, che si presentassero come qualcosa che richiede un proseguimento e che incitassero al lavoro successivo. In questo modo si favoriscono l'autoriflessione e l'autovalutazione, condizioni indispensabili per giungere a un autentico lavoro di gruppo.

278 A. L., Brown - A. S. Palincsar, Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition, in L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 393-451), Erlbaum, Hillsdale, 1989.

279 A. Collins – A. Stevens, Goals and strategies of inquiry teachers, in R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 2, pp. 65-119), Erlbaum, Hillsdale 1982.

280 B. F. Jones, C.M. Rasmussen, M.C. Moffitt, *Real-life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning*, American Psychological Association, Washington, DC 1997. J. W. Thomas, J. R. Mergendoller, A. Michaelson, *Project-based learning: A handbook for middle and high school teachers*, The Buck Institute for Education, Novato, CA 1999. J. S. Krajcik, P.C. Blumenfeld, Project-based learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 317–333), Cambridge University Press, New York 2006.

281 V. Garzía Hoz. *Educazione personalizzata*, Le Monnier, Firenze 1982, pag. 52.

Le attività realizzate sono state 5 e l’impianto ha previsto le seguenti 4 fasi: il docente responsabile del corso e i futuri insegnanti di sostegno a turno nella conduzione di una discussione. Il leader della discussione (che è variato di volta in volta) ha sempre iniziato col *porre una domanda* e finito con il *riassumere* il significato di quello che era stato letto. Il gruppo ha ri-letto e discusso gli eventuali problemi di interpretazione quando è stato necessario. Il fare domande, infatti, stimola la discussione. Il riassumere alla fine di un tempo di discussione aiuta gli studenti a stabilire dove sono preparandosi così ad affrontare un nuovo segmento del testo. I tentativi di *chiarificare* qualsiasi problema di comprensione che potrebbe insorgere avvengono opportunamente, e i leader chiedono *predizioni* sul contenuto successivo. Queste quattro fasi – porre domande, chiarificare, riassumere e predire – sono state selezionate per sollecitare la discussione, in quanto si configurano come strumenti di favorire e promuovere il processo di comprensione-monitoraggio; per esempio, l’incapacità a riassumere ciò è stato letto indica che la comprensione non sta procedendo agevolmente e c’è bisogno di un’azione di recupero²⁸².

Tutti i corsisti con vari livelli di abilità e competenza sono stati messi nelle condizioni di partecipare e di trarre vantaggio dalla varietà di competenze presenti tra gli altri membri del gruppo. L’insegnamento reciproco è stato appositamente progettato per stimolare le zone di sviluppo prossimale dentro le quali i principianti possono assumere una responsabilità crescente per ruoli più esperti (*scaffolding*)²⁸³.

L’impianto metodologico è stato completato con l’utilizzo delle nuove tecnologie perché queste forniscono l’opportunità di aprire la classe isolata e introducono nuove risorse a sostegno degli insegnanti. Cosa più straordinaria, la tecnologia della comunicazione offre opportunità per ambienti di apprendimento collaborativi agli insegnanti nei quali essi possono riflettere sulla pratica con i colleghi, condividere competenza in un quadro di riferimento di conoscenza distribuita e costruire una comprensione comune di nuovi approcci di istruzione, di standard e di curricolo. Questo corrisponde a una prospettiva di sviluppo professionale che va oltre la formazione di abilità e i generici modelli di formazione in-servizio verso un modello più flessibile di apprendimento che include un impegno continuo con altri esperti nel campo²⁸⁴.

282 Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 393-451). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

283 Il ruolo del principiante è facilitato dalla presenza di un esperto che aiuta e di un contesto sociale di sostegno che fa molto del lavoro cognitivo fino a che il principiante può assumersi responsabilità maggiori.

284 Office of Technology Assessment, *Teachers and technology: Making the connection*, Government Printing Office Washington, DC, OTA-HER-616 1995.

I risultati delle osservazioni effettuate durante le attività e le informazioni (esperienze, suggerimenti concreti o altro) che i corsisti hanno fornito, sono stati raccolti accuratamente. A conclusione del percorso di didattica speciale i corsisti sono stati invitati, in ciascun microgruppo, a riflettere sulle caratteristiche della comunità di pratica realizzata assumendo il modello di Wenger e tenendo conto delle seguenti dimensioni: *lo specifico dominio; la comunità; la pratica*. Dai processi di riflessione rispetto alla prima dimensione, *lo specifico dominio*, i corsisti hanno sottolineato che il percorso di lavoro li ha aiutati a comprendere che una comunità di pratica non è solo un club di amici o una rete di connessioni tra persone, ma che ha un'identità definita da un dominio di interessi condiviso. L'appartenenza implica, quindi, un impegno sul campo di dominio, e pertanto una competenza condivisa che distingue i membri dalle altre persone. I corsisti hanno valorizzato le loro competenze comuni e come è possibile nello stesso dominio apprendere l'uno dall'altro.

Per quanto riguarda la dimensione *comunità* i futuri docenti del sostegno hanno evidenziato che grazie al *reciprocal learning* e al *project based learning*, hanno avuto la possibilità, nel perseguire i loro interessi all'interno del loro dominio, durante le attività, di aiutarsi a vicenda e di condividere le informazioni. Inoltre hanno costruito relazioni efficaci e positive che li ha aperti all'apprendimento anche dagli altri e, proprio grazie a queste relazioni, si sono sentiti parte di una comunità di pratiche, perché avere lo stesso lavoro o lo stesso status, di per sé, non porta verso una comunità di pratica.

La terza dimensione indagata, *la pratica*, ha fatto rilevare, ancora una volta, che una comunità di pratica non è solamente una comunità di interessi e che i membri di questo tipo di comunità sono praticanti, e sviluppano un repertorio condiviso di risorse: esperienze storie, modi ricorrenti di affrontare e risolvere i problemi, tanto che all'esterno difficilmente si potrebbe valorizzare o riconoscere la loro "competenza esperta" se non attraverso un'interazione continua e quindi una pratica consapevole.

La combinazione di questi tre elementi ha permesso, grazie all'aiuto delle tecnologie, l'individuazione e la caratterizzazione della comunità. Le implicazioni di questa esperienza, per una scuola centrata sull'apprendimento, sono molto profonde sui docenti. I docenti, per sviluppare la loro professionalità, devono praticare il modello anche nelle loro attività formative.

Un fulcro fondamentale è la volontà di costruire relazioni efficaci che sostengono la comunità, per condividere le pratiche.

Questo lavoro che è stato proposto tenendo conto della prassi, della mentalità e delle condizioni in cui effettivamente gli insegnanti operano, è stato indubbiamente un'occasione di crescita professionale. Coinvolgere i futuri docenti del sostegno vuol dire infatti motivarli e prepararli a seguire sostanzialmente, anche se non tecnicamente, le fasi essenziali del processo

didattico e a collaborare creativamente, soprattutto per quanto riguarda la rilevazione delle prestazioni degli alunni (con la costruzione dei relativi strumenti), la concretizzazione degli obiettivi educativi, la programmazione di sequenze didattiche e di strumenti e, ovviamente, la loro attuazione per costruire comunità scolastiche inclusive.

Considerazioni conclusive

L'apprendimento collaborativo si presenta come una specifica modalità per la creazione di un contesto generale nel quale educare gli adulti all'accoglienza dell'altro, perciò l'attenzione si sposta alla visione e alla prospettiva della scuola come comunità accogliente e inclusiva. In questo modo possiamo affermare che la scuola è, allo stesso tempo, sia luogo di comunanza, sia sede di educazione alla comunità e per la comunità.

Il modello di comunità che apprende è stato straordinariamente efficace tanto per gli insegnanti e il loro apprendimento, quanto per gli studenti.

Come abbiamo visto nelle pagine precedenti il concetto di comunità si declina in una filosofia condivisa e in reti di relazioni reciproche. È un contesto in cui in primo piano ci sono le persone e non i compiti.

Quando l'attività lavorativa e l'introduzione di nuove conoscenze (procedurali, dichiarative, tecnologiche) vengono messe fra loro in connessione e collegate alle opportunità di sviluppo delle competenze dei membri delle di una comunità di pratica, il discorso sull'apprendimento si allarga infatti all'intera organizzazione e fra apprendimento individuale ed apprendimento organizzativo viene a formarsi una certa continuità

Il percorso di lavoro centrato sulle metodologie *reciprocal teaching* e *project based learning* ha offerto ai futuri insegnanti di sostegno uno spazio di creatività e di riflessione che li ha protetti dalla tentazione di appiattirsi su un intervento fondato esclusivamente sul fare concreto e senza intenzionalità.

Attraverso le discussioni di gruppo effettuate durante tutte le attività, è stato possibile confrontarsi apertamente, cercando di evidenziare collettivamente gli aspetti che meglio funzionavano e quelli più problematici. L'esperienza formativa è stata valutata dai futuri insegnanti come complessivamente efficace, positiva e arricchente; un aspetto particolarmente significativo è derivato dalla forte motivazione che ha facilitato la partecipazione di tutti. Anche la visione dei prodotti e la discussione sui contenuti e sulle tematiche trattate, ha riscosso un notevole interesse tra i docenti.

Ciò dimostra che se i docenti sono messi di fronte a un'innovazione con motivazione e sorretti ad attuarla correttamente, i risultati sono sempre significativi.

Ecco quindi che le comunità di pratica possono essere uno strumento e un luogo ideale per far sì che le esigenze degli insegnanti si possano soddisfare, in quanto non c'è un singolo membro in grado di rappresentare la pratica nella sua totalità. Gli insegnanti nell'apprendimento

reciproco possono riflettere sulla loro pratica, condividere approcci, sperimentare nuovi contenuti e nuove pratiche e fornire supporto psicologico, didattico e pedagogico agli altri membri. Lo sviluppo professionale non è più qualcosa che viene riversato dall'esterno, ma qualcosa in cui gli insegnanti stessi possono partecipare. L'interazione tra gli insegnanti in una comunità di pratica favorisce un apprendimento tra pari che stimola la risoluzione dei problemi nel momento stesso in cui essi nascono.

La comunità vive di queste interazioni continue e ciò che auspicchiamo è che i futuri docenti di sostegno, nel loro ingresso a scuola, possano confrontarsi con i docenti già in servizio e con la loro grande esperienza. Il nucleo della comunità di pratica non sarà più un nucleo fisso, bensì un nucleo in grado di rigenerarsi sempre a seconda delle aggregazioni.

Nicola Filippone, L'ATTUALITÀ DEL PENSIERO EDUCATIVO DI DON BOSCO

1. Il contesto storico

Giovanni Bosco nasce in un ambiente dai limitati orizzonti sociali, culturali e anche religiosi, la piccola frazione dei Becchi presso Castelnuovo d'Asti, oggi Castelnuovo Don Bosco, nel 1815, pochi mesi dopo la battaglia di Waterloo, nella quale Napoleone aveva pagato con la sconfitta e l'esilio il "disturbo arrecato a Dio"²⁸⁵, e muore nella metropoli di Torino, mancata capitale del sogno savoiardo di farne l'ambiziosa capitale dell'Italia unificata, nel 1888, dopo aver consumato l'intera esistenza promessa ai giovani "fino all'ultimo respiro".

Ordinato sacerdote nel 1841, in un Piemonte scosso da correnti anticlericali, antipapali, antimonarchiche e rivoluzionarie, alla ricerca di un difficile equilibrio sociale, seppe essere partecipe fedele con la testardaggine del contadino pedemontano, sia al sovrano della sua terra, sia al Papa, combattuto e privato dello Stato Pontificio, "sbrecciato" nel 1870 dalle cannonate del generale Raffaele Cadorna, sia soprattutto e al disopra di tutto, alla sua missione sacerdotale e sociale per la gioventù abbandonata a se stessa e smarrita nel caos della rivoluzione industriale.

Fondato e radicato nel Vangelo²⁸⁶, dove Cristo è il maestro per eccellenza, che sgrida chi vuole allontanare i piccoli da sé e, prima della sua ascensione, comanda di battezzare tutte le genti dopo averle "ammaestrato"²⁸⁷, don Bosco sceglie con matura e definitiva missione, di stare coi giovani per salvarli, in primo luogo dal lato sovrannaturale, ma insieme, anche da quello culturale, sociale e materiale. La pedagogia della trasmissione della fede avviene così all'interno di un procedimento intellettuale e pratico, scandito da catechesi e sacramenti. Ecco *Il Giovane Provveduto* (1847), sintesi meravigliosa e alla portata dei giovani, del credere e del comprendere, secondo il noto adagio di Agostino *intellego ut credam, credo ut intellegam.*

Secoli prima la Chiesa aveva ribadito e fissato, nel quinto canone del sesto Concilio di Costantinopoli (680-681), l'obbligo per i sacerdoti della catechesi, di insegnare la dottrina cristiana a tutti. Non è certamente un caso che le scuole (*scholae*) siano nate all'ombra delle cattedrali e dei monasteri. E anche in età comunale, nonostante il contributo dato in favore dell'istruzione laica dalle corporazioni, cui si deve la nascita delle prime università, l'istituzione ecclesiale mantenne la facoltà di rilasciare la *licentia docendi*.

La Chiesa posttridentina, preso atto della scarsa conoscenza ed esegezi scritturistica, istituendo i seminari incoraggiò la catechesi e gli studi biblici, sia per finalità apologetiche, sia per formare il clero alla fedeltà

285 Cfr.: V. Hugo, *I Miserabili*, Arnoldo Mondadori Editore, Segrate (Mi), 1991, p.328.

286 *Memorie biografiche di don Giovanni Bosco*, vol. VI, p. 679.

287 "Ammaestrare tutte le genti e battezzatele", in Mt. 28,19.

dottrinale e pastorale, grazie all'impegno di maestri quali Roberto Bellarmino e Pietro Canisio, nonché dei nuovi ordini religiosi dediti alla formazione dei giovani, come i Barnabiti, le Orsoline, gli Oratoriani, gli Scolopi e i Gesuiti.

Al tempo di don Bosco, tuttavia, l'educazione dei giovani era ormai passata sotto il monopolio di una società secolarizzata, conseguenza dell'impostazione assunta dalla Francia napoleonica, promotrice di scuole statali sottratte all'influsso religioso della Chiesa e dei suoi ministri.

2. La strategica inventività di don Bosco

La figura e il messaggio educativo di don Bosco hanno subito molteplici "riadattamenti" e aggiornamenti all'attualità odierna, deformando, talora, quello che egli veramente fu per Torino, l'Italia e il mondo. Dopo il Concilio Vaticano II è stato presentato come un imprenditore spregiudicato, manager brillante, psicologo senza confronti, antesignano dei diritti dei lavoratori giovanili, protettore dei migranti italiani nell'America, ecologista dell'Amazzonia, inventore del sistema pedagogico preventivo²⁸⁸. Questi luoghi comuni sono ripetuti a tutto fiato ovunque si parli di lui, dimenticando che innanzitutto egli fu sempre e dovunque, in qualunque attività intrapresa o sognata, sacerdote cattolico²⁸⁹ per i giovani in maggiore difficoltà morale o economica o sociale, per donar loro la certezza dell'amore benevolente e misericordioso, il senso di appartenenza alla Chiesa e la sua paternità spirituale, espressa lapidariamente nel motto, accomodato come d'uso a suo tempo: *Da mihi animas cetera tolle*. Da qui il suo attaccamento al Papa, il suo dialogo non sempre pacato con le autorità civili dello Stato, la difesa dei suoi oratori contro invadenze e avventate richieste dei suoi fratelli nel sacerdozio diocesano.

Don Bosco fu un sognatore fin da quando, come egli stesso si dipinse nelle *Memorie*, sognò a nove anni di mutare i lupi in agnelli, ma lavora di fantasia chi lo definisce moderno e profeta dell'attuale assetto istituzionale, in quanto non sognò mai di venire a patti con la modernità, disapprovò Gioberti e Rosmini, e persino il Manzoni, minacciò i castighi divini ai Savoia, disapprovò pure le leggi libertarie di Pio IX, e con chiarezza, nella perdita del trono di molti sovrani del tempo, invitò a vedere una giusta punizione di Dio²⁹⁰.

I suoi modelli sacerdotali furono il Cafasso, il Cottolengo e quanti non vennero a patti con il mondo contemporaneo, le filosofie liberali, la

288 Cfr.: P. L. Guiducci, Don Bosco: oltre il mito del Santo imprenditore, 2016, <http://www.storiain.net/storia/don-bosco-oltre-il-mito-del-santo-imprenditore/>

289 "Eccellenza! Sappia che don Bosco è prete all'altare, prete in confessionale, prete in mezzo ai suoi giovani, e come è prete in Torino, così è prete a Firenze, prete nella casa del povero, prete nel palazzo del Re e dei ministri!". Con queste parole schiette e coraggiose, don Bosco intraprese la sua conversazione con Bettino Ricasoli, Presidente del Consiglio dei Ministri del Regno d'Italia, nel Dicembre 1866. Cfr.: <http://religionereligioni.blogspot.it/2011/03/il-piu-santo-degli-italiani-il-piu.html>

290 *Memorie biografiche di don Giovanni Bosco*, voll. III, p. 241 - XII, p. 185.

libertà religiosa. Don Bosco fu orgoglioso della sua divisa nella casa del povero e del nobile, nei tuguri e nei palazzi dei ministri, a Torino come a Firenze o a Roma. Per sfamare i suoi ragazzi non esitò a brindare a Mazzini e a Garibaldi purché si salvassero l'anima sotto la bandiera di Pio IX.

Le domande di fondo e le angustie che non cessarono mai di tormentarlo perché i giovani fossero “felici nel tempo e nell’eternità”, lo costrinsero a progettare temerariamente edifici e spedizioni missionarie, senza badare se la spesa fosse nelle sue possibilità o sicuro possesso, e se le località patagoniche offrissero garanzie sicure e fossero sotto controllo statale. A lui bastava che ci fossero giovani in difficoltà perché affrontasse spese ingenti e smuovesse il cuore di chi possedeva anche il superfluo.

Rimane un mistero, almeno che non si voglia dar credito a miracoli, profezie, abilità fisiche superiori al normale, come sia riuscito ad infondere gioia di vivere, ardore missionario, impegno sociale, a ragazzi e giovani per nulla educati e propensi alla disciplina, all’ascolto, al lavoro, allo studio. Il suo stile educativo poggiava, a suo dire, sui tre pilastri, armonicamente fusi della ragione, della religione e dell’amorevolezza. Non si è lontani dal vero affermando che seppe fondere in sé e negli altri le esigenze di natura e di grazia, dell’umano e del soprannaturale. “Don Bosco, scrive Biagio Amata, intuì che la forza della ragione aveva un notevole peso nell’instaurare un rapporto autentico con i giovani, ma era tuttavia insufficiente da sola a guidarli sulla via del bene operare. Altrettanta forza poteva e doveva avere (per lui sacerdote della Chiesa cattolica) la forza della religione, che apriva persino l’intimo della coscienza all’opera formatrice della grazia e dell’educazione cristiana. Ma anche questa forza non appariva sempre efficace. La ragione e la religione hanno bisogno di una terza decisiva leva, cioè il calore del nido familiare [...] Un amore che racchiude le dimensioni e la carica di una madre, di un padre, di un fratello, di un amico non desta sospetti e irrigidimenti, allontana pregiudizi e incomprensioni, elimina le distanze generazionali”²⁹¹.

In realtà la ragione, a torto considerata il più “laico” dei tre capisaldi, ha una indubbia connotazione evangelica. Leggiamo nel prologo di Giovanni: “In principio era il Verbo, e il Verbo era presso Dio e il verbo era Dio” (Gv. 1,1). La versione riportata ricalca il testo della Vulgata: “In principio erat Verbum”, ma sacrifica un po’ il significato originario del testo greco. “En archè en o Logos” significa infatti “in principio era il Logos” che non è soltanto parola, ma anche ragione. Dunque in principio, cioè prima della creazione, era la Ragione, ma poiché prima della creazione nulla esiste al di fuori di Dio, la Ragione era presso Dio - allusione alla seconda persona della Trinità - e dunque la Ragione, ossia il Figlio, era Dio. Non si può, pertanto, escludere che don Bosco, nella scelta del primo fondamento del suo sistema educativo, abbia inteso la ragione come illuminata dalla luce primordiale divina. Si può allora parlare di attualità di don Bosco proprio

291 B. Amata, *San Giovanni Bosco. Padre e amico dei giovani*, Palermo 2013.

perché come il Vangelo è parola che continua ad incarnarsi in ogni epoca storica, tenendo conto delle trasformazioni che attraversano le varie generazioni che si succedono, ma rimanendo invariata nel suo contenuto di verità eterna, così l'educatore deve adeguarsi ai cambiamenti cui vanno incontro i ragazzi nel tempo, rimanendo saldamente ancorato alla verità immutabile e rivelata.

Il sistema educativo di Giovanni Bosco è stato definito da lui stesso “preventivo”, così lo presenta in un trattatello del 1877, distinguendolo da quello repressivo, largamente praticato fino ad allora. Si tratta di un'autentica rivoluzione copernicana: se prima, infatti, la questione educativa era affrontata dal punto di vista del giovane, ritenuto un soggetto da formare con metodi adatti che non escludevano punizioni, anche corporali o umilianti, adesso l'attenzione è incentrata sull'educatore, che egli vuole dedito al bene dell'educando, di moralità sicura e che sappia assistere il ragazzo con occhio vigile, individuando prima di lui il pericolo “per porvi tosto rimedio”. Fondamentale diviene pertanto la gestione del tempo: se il metodo repressivo interviene quando l'errore è già commesso e non rimane che la sanzione, col preventivo, invece, si deve arrivare prima che il ragazzo sbagli.

Anche tale attenzione può essere vista *sub Evangelii luce*: della Madonna si narra, infatti, che si mise “in fretta” in cammino per raggiungere la cugina Elisabetta; dei pastori che accorsero alla grotta di Betlemme “senza indugio”; delle pie donne che si recarono “di buon mattino” al sepolcro; lo stesso Giovanni, avuta la notizia della tomba vuota, testimonia di esservi giunto per “primo”. Il “primo” degli evangelisti non è soltanto una categoria temporale, ma sottende un’accezione teologica, riconducibile al principio di Dio, che non può essere inteso cronologicamente, poiché egli è eterno. Così il prima del sistema preventivo è tratto da quel principio dal quale ha avuto origine la creazione e pertanto l’educazione stessa si configura come una nuova creazione.

Quello di don Bosco, si è detto, non è un metodo basato sulla repressione, e dunque sanzionatorio, ma un approccio teso a scongiurare il castigo, prevenendo lo slittamento verso il male. Verrebbe spontaneo pensare che suoi destinatari debbano essere i giovani ancora integri e che il fine dell’educazione sia appunto preservarli dalle insidie e dai rischi. Mentre per quelli che vivono nel degrado o nella miseria, che non hanno più una famiglia, o se ce l’hanno è teatro di abusi e violenze, che sono impediti a studiare e spesso cadono nella trappola degli sfruttatori che li iniziano alla delinquenza, per gli “scarti di produzione”²⁹², sembrerebbe non esserci altra soluzione che il carcere o il riformatorio. Don Bosco agisce diversamente, sfidando anche le convinzioni più inveterate di confratelli e superiori, di autorità e gente comune. Secondo la sua visione non esistono soggetti irrecuperabili, ma anche nel più discolo e recalcitrante c’è un punto

292 Così venivano chiamati i ragazzi nella Torino coeva di don Bosco.

accessibile al bene²⁹³, bisogna cercare quella corda sensibile del cuore e farla vibrare²⁹⁴. Ovviamente un tale sistema è più complesso e difficile dell’altro, perché poggia sulla necessità di argomentare le decisioni, di spiegare le scelte, di analizzare le situazioni con lucidità e realismo. “Il sistema repressivo, scrive lo stesso don Bosco, consiste nel far conoscere la legge ai dipendenti e poi sorveglierli per individuarne i trasgressori ed infliggere, ove sia necessario, la giusta punizione. Con questo sistema le parole e l’aspetto del superiore devono essere severe e piuttosto minacciose ed egli deve evitare ogni familiarità con i dipendenti [...] Questo sistema è facile, meno faticoso e serve specialmente nel mondo militare e in genere tra le persone adulte e mature [...] Diverso e direi opposto è il sistema preventivo. Esso consiste nel far conoscere le prescrizioni e i regolamenti di un istituto e poi sorvegliare in modo che gli allievi abbiano sempre su di loro l’occhio vigile del direttore o degli assistenti, che come padri amorosi parlino, servano di guida ad ogni evento, diano consigli e correggano amorevolmente”.²⁹⁵

Educare non vuol più dire solamente insegnare, ossia segnare il giovane instillandogli contenuti, ma trovare il bene insito in lui per estrarlo ed apprezzarlo. Il percorso ricorda la maieutica di Socrate per il quale il maestro non deve rivelare la verità, ma aiutare il discepolo a partorirla. Da questo punto di vista non è la forza delle percosse che può risultare efficace, specialmente nei casi di gravi carenze affettive, come quelli trattati da don Bosco, ma quella della ragione. Quest’ultima, aveva già spiegato Aristotele, è la facoltà che consente di avere relazione con gli altri. Lo Stagirita definisce infatti l’uomo “animale razionale”, cioè capace di discutere e di comunicare²⁹⁶. Questo rimanda all’altra sua definizione, complementare alla precedente, di “animale politico”, cioè in grado di vivere in una società costruita sui rapporti tra persone. Ritenere allora che la ragione sia il primo caposaldo del sistema preventivo vuol dire affermare che l’educazione è, innanzitutto, relazione²⁹⁷. Da queste premesse si desume che essa sia più importante degli stessi contenuti culturali, perché, ove si fosse oggettivamente impossibilitati a trasmettere delle nozioni, per esempio in certe scuole di frontiera, o con ragazzi che vivono situazioni di disagio, o ci si trovasse in un contesto diverso da quello della scuola, ma non meno importante, come l’oratorio, l’educazione si potrebbe basare soltanto sulla relazione. Ma se questa mancasse, quantunque si riuscisse a garantire un’offerta culturale prestigiosa, non ci sarebbe educazione. A conferma di ciò basti ricordare che l’azione di don Bosco non ebbe inizio con una lezione, neanche di catechismo, ma con una relazione instaurata con Bartolomeo Garelli.

293 *Memorie biografiche di don Giovanni Bosco [1854-1858]*, vol. V, Scuola Grafica Salesiana, S. Benigno Canadese, 1905, p. 367.

294 Ibidem.

295 G. Bosco, *Il sistema preventivo*, Torino 1877.

296 Aristotele, *Politica*, I, 2, 1253a

297 Ibidem, III, 6, 1278b 19-21.

Don Bosco narra che tutto ebbe inizio l'8 dicembre 1841 nella chiesa di San Francesco d'Assisi a Torino, dove intonò "la melodia della sua vita"²⁹⁸. Mentre sta preparandosi alla celebrazione della messa si accorge che il sagrestano non lesina bastonate ad un manovale reo di non saper servire la messa. Egli strappa il giovane alle percosse del suo assalitore presentandolo come amico, quindi lo invita ad assistere alla liturgia, e poi inizia quel celebre e notissimo dialogo, romanticamente rivissuto nelle *Memorie* tramandateci da lui stesso:

-Mio buon amico, come ti chiami?
-Bartolomeo Garelli.
-Di che paese sei?
-Di Asti.
-Che mestiere fai?
-Il muratore.
-È vivo tuo papà?
-No. È morto.
-E tua mamma?
-È morta anche lei ...
-Quanti anni hai?
-Sedici.
-Sai leggere e scrivere?
-No.
-Sai cantare?
-No.

-Sai fischiare? - Bartolomeo si mise a ridere. Era ciò che volevo. Cominciammo ad essere amici.²⁹⁹

L'approccio è simile nello stile all'esperienza pastorale di don Pino Puglisi a Godrano e riguarda il piccolo Giovanni, figlio di una vittima della locale faida di mafia. Il giovane, la cui madre lavorava a Palermo come cameriera, fu sorpreso dai carabinieri con la cassetta delle offerte rubata in chiesa. Don Pino provò invano a convincere i militari a consegnarglielo, spiegando loro che condurlo in carcere sarebbe equivalso "ad iscriverlo all'università del crimine"³⁰⁰. Successivamente, quando ottenne la libertà provvisoria, avvicinò il ragazzo e lo aiutò economicamente. "Per mesi e mesi non gli levò più lo sguardo di dosso. Parlaroni a lungo, Giovanni diventò il suo allievo preferito e lasciò perdere i furti. Quando gli altri adolescenti, non gradendo tutte queste attenzioni, iniziarono a mormorare: Ma come? Lui ruba

298 "La nuova tonalità che egli avrebbe dato all'educazione si chiamava amicizia. Voleva riconquistare la gioventù attraverso l'amicizia" (W. Nigg, *Un santo per il nostro tempo*, Elle Di Ci, Leumann 1980, p. 30).

299 T.Bosco, *Don Bosco*, Editrice Elle Di Ci, Leumann 1988, pp. 114-115.

300 F. Deliosi, *Pino Puglisi, Il prete che fece tremare la mafia con un sorriso*, BUR, Milano 2013, p. 97.

in chiesa e viene trattato meglio di noi? Padre Pino consigliò a tutti di andarsi a rileggere la parabola della pecorella smarrita”.³⁰¹

La relazione che i due sacerdoti riescono ad instaurare è fondata sull'amore, o meglio ancora, sull'autorevolezza, atteggiamento che accoglie sempre e crea disposizione al dialogo con i ragazzi e con tutti.

Don Bosco sintetizza: “Ricordatevi che l'educazione è cosa di cuore”. Vale la pena soffermarsi sul verbo “ricordare”, che non è un mero richiamare alla memoria, ma un'azione che, come suggerito dall'etimologia, si origina dal cuore. Il ragazzo non va mai umiliato, come ribadisce in una lettera a don Costamagna del 5 agosto 1885: “Non mai castighi penali, non mai parole umilianti, non rimproveri severi in presenza altrui. Ma nelle classi suoni la parola dolcezza, carità e pazienza”. E raccomanda ai direttori delle sue ‘case’: “La carità e la pazienza ti accompagnino costantemente nel comandare, nel correggere; e fa’ in modo che da ognuno dei tuoi fatti e delle tue parole, si conosca che tu cerchi il bene delle anime”. Per sua stessa ammissione egli ha ereditato questo stile, oltre che da Francesco di Sales, da Filippo Neri del quale ammira la dolcezza e la mansuetudine con cui si dedica ai fanciulli. Ai giovani di Mirabello rivolge parole di grande tenerezza ed affetto: “[...] Voi siete la pupilla dell'occhio mio. Io vengo tra voi, come padre, amico e fratello; datemi solamente il Cuore nelle mani alcuni istanti, poi sarete tutti contenti”³⁰².

In un convegno tenuto allo Steri di Palermo³⁰³, Giorgio Chiosso ha spiegato che don Bosco non fu un pedagogista ma un educatore, nel senso che non teorizzò ma sperimentò e adottò un sistema educativo. È come se lo studioso contemporaneo volesse riconoscere al sacerdote una sorta di talento personale, indispensabile per la riuscita del suo approccio. Delle doti che un professore deve possedere ha pure scritto Vittorino Andreoli, in *Lettera ad un insegnante*³⁰⁴: un docente deve distinguersi per l'autorevolezza, la tecnica di comunicazione, il carisma, il piacere d'insegnare. Se un educatore ha queste virtù, prosegue, riuscirà a suscitare una tale forza d'attrazione sui ragazzi, da rendere superflua qualunque sanzione disciplinare e perfino la bocciatura.

3. L'allegría come supporto all'impegno di formare buoni cristiani e onesti cittadini

La serenità dei rapporti tra l'educatore e i giovani dovrebbe favorire un clima familiare, senza tensioni e aperto alla gioia. Per don Bosco sacerdote tale gioia non può che essere frutto della grazia e della coscienza libera dai rimorsi del peccato. Dall'infanzia, come piccolo saltimbanco sugli alberi della sua campagna, aveva incantato i presenti con le sue gioiose esibizioni. Durante il periodo scolastico aveva fondato significativamente una “Società

301 Ibidem

302 B. Amata, *San Giovanni Bosco. Padre e amico dei giovani* cit. pp. 58-60.

303 “Don Bosco educatore”, Università degli Studi di Palermo, 14-15 novembre 2015.

304 Cfr.: V. Andreoli, *Lettera ad un insegnante*, Rizzoli, Milano 2006, pp. 57-61.

dell’allegria”, dalle chiare regole per farne parte: nessuna azione o discorso cattivo, indegno di un cristiano, compiere i propri doveri scolastici e religiosi, favorire sempre l’allegria. Quest’atteggiamento così favorevole al rapporto educativo trova la sua formula sintetica tra natura e grazia che un giovane precocemente maturo per la santità, così comunica ai compagni: “Noi facciamo consistere la santità nello stare sempre allegri”. L’allegria è il migliore antidoto contro le deviazioni e gli errori giovanili, e favorisce pure la vita di grazia, lontana dalle cadute nel peccato. Ma la gioia ha anche una valenza metodologica, che agevola la relazione, senza pregiudizi né preclusioni, con la mente e il cuore aperti alle novità proprie dell’età giovanile, che rappresenta una svolta rilevante nell’educazione. In genere, infatti, era impensabile che un educatore potesse trascorrere il tempo libero con i ragazzi, giocare con loro, raccontare barzellette, esibirsi con giochi di prestigio o altri intrattenimenti esilaranti. Nei seminari o nei noviziati gli incaricati della disciplina erano tenuti ad essere rigidi, severi, sostenuti e minacciosi, poiché la strada della salvezza, si pensava, era impervia e stretta, irta per le rinunce e i sacrifici necessari per la vita, seria e austera, conforme alla dignità sacerdotale. Don Bosco, invece, esorta i salesiani ad amare le cose che amano i giovani, affinché essi amino i loro doveri.

Francesco di Sales nella *Filotea* scrive: “Se allora il male affascina quando è presentato in modo piacevole, occorre mostrare il bene nella forma che attrae [...] Il nemico si serve della tristezza per portare le sue tentazioni contro i buoni; da un lato cerca di rendere allegri i peccatori nei loro peccati e dall’altro cerca di rendere tristi i buoni nelle opere buone; e come non gli riuscirebbe di attrarre al male se non presentandolo in modo piacevole, così non potrebbe distogliere dal bene se non facendolo in modo sgradevole. Il maligno gode nella tristezza e nella malinconia perché lui è, e lo sarà per l’eternità, triste, malinconico; per cui vorrebbe che tutti fossero così! La cattiva tristezza turba l’anima, la mette in agitazione, le dà paure immotivate, genera disgusto per l’orazione, assopisce e opprime il cervello, priva l’anima di consiglio, di proposito, di senno, di coraggio e fiacca le forze. In conclusione è come un duro inverno che cancella tutta la bellezza della terra e manda in letargo gli animali, infatti la tristezza toglie ogni bellezza all’anima e la rende quasi paralizzata e impotente in tutte le sue facoltà”³⁰⁵. Giovanni Bosco ne è pienamente convinto e nella *Lettera da Roma* del 1884, augura ai suoi giovani di essere felici nel tempo e nell’eternità.

Le mete dell’educazione salesiana sono quanto mai chiare nella formula: fare dei buoni cristiani che siano onesti cittadini. Nell’Italia del secondo Ottocento, a pochi anni dalla breccia di Porta Pia e del *non expedit* di Pio IX, che riteneva “non conveniente” per i cattolici la partecipazione e collaborazione alla vita civica del neo Regno italiano, associare l’identità del buon cristiano a quella dell’onesto cittadino, componente di uno Stato non riconosciuto dalla gerarchia ecclesiastica, si è dimostrato saggezza pragmatica

305 F. di Sales, *Filotea*, cap. XII.

e profetica per il comportamento dell'educatore in momenti di grande confusione e sconvolgimenti etici e sociali. Può sembrare ingenua e buonista, ma è il linguaggio comprensibile senza strutture ideologizzanti ed erudite, perché don Bosco parla sempre col cuore affinché tutti possano comprendere e apprendere.

4. Conclusioni

Non è facile dire cosa rimanga oggi del sistema preventivo, la società postcristiana, ad esempio, ha messo molto in discussione la religione, giacché una scuola secolarizzata non l'accoglierebbe mai tra i propri principi ispiratori. E tuttavia non si può negare l'attualità di don Bosco, ribadita dalle molte scuole che in tutto il mondo accolgono giovani in nome suo. Non so quanto Daniel Pennac pensasse a lui quando scriveva il dialogo che segue, ma esso può considerarsi un'ulteriore conferma di quanto la ragione e l'amorevolezza rimangano tuttora dei riferimenti credibili e necessari dell'educazione.

- Dai, tu che sai tutto senza avere imparato niente, il modo per insegnare senza essere preparato a 'questo'? C'è un metodo? -

- Non mancano, certo, i metodi, anzi, ce ne sono fin troppi! Passate il tempo a rifugiarvi nei metodi, mentre dentro di voi sapete che il metodo non basta. Gli manca qualcosa. -

- Che cosa gli manca? -
- Non posso dirlo. -
- Perché? -
- È una parolaccia. -
- Peggio di 'empatia'? -

- Neanche da paragonare. Una parola che non puoi assolutamente pronunciare in una scuola, in un liceo, in una università, o in tutto ciò che le assomiglia. -

- E cioè? -
- No, davvero non posso ... -
- Su, dai! -

- Non posso, ti dico! Se tiri fuori questa parola parlando di istruzione, ti linciano. -

...
...
...

- L'amore. -

La personalizzazione nella didattica universitaria

Alessandra La Marca – Elif Gulbay³⁰⁶

Introduzione

La didattica all'Università è spesso incentrata più sull'insegnamento e sul docente che sull'apprendimento e i bisogni dello studente. Non solo. La vita accademica sembra gravitare sempre di più intorno alla ricerca e ai suoi risultati - che non a caso sono cruciali per ottenere fondi in più -, dimenticandosi appunto della didattica che invece dovrebbe essere il primo pilastro di ogni ateneo.

L'approccio *teacher-centered* considera l'insegnamento come principalmente trasmissione di contenuti e conoscenze da persone più esperte a meno esperte; in questo caso, il buon docente è colui che possiede una buona conoscenza, aggiornata e basata su dati di ricerca, e che la propone nel modo più opportuno possibile per la sua memorizzazione. Al contrario, nell'approccio *student-centered* la dimensione trasmissiva è solo una delle componenti in gioco nell'intero processo, che si focalizza invece sull'apprendimento degli studenti: a partire dalla conoscenza di partenza che già posseggono, il docente facilita la loro riflessione e connessione tra concetti vecchi e nuovi, e della loro possibile applicazione nelle diverse situazioni. In quest'altro caso, il buon docente è colui che crea un ambiente di apprendimento ricco e stimolante, stabilisce chiari risultati di apprendimento da raggiungere e utilizza, a seconda della situazione, differenti metodologie didattiche e tecniche che favoriscano l'apprendimento.

In università, come a scuola, sono presenti sia docenti che tendono all'individualizzazione educativa sia docenti che tendono alla socializzazione educativa. Spesso essi vengono percepiti come appartenenti a correnti pedagogiche opposte, che sottolineano rispettivamente l'esigenza di considerare le peculiari condizioni di ogni uomo nella sua concreta originalità e l'esigenza di sviluppare in ciascuno la capacità di comunicazione e collaborazione con gli altri uomini su una base comune di conoscenze, di abilità e di valori condivisi. Quando si usa l'espressione "educazione personalizzata" si intende considerare entrambe le dimensioni dello studente, quella individuale e quella sociale.

La distinzione tra apprendimento e insegnamento, una visione aggiornata di mediazione didattica, che non si fermi alla mera simulazione ma giunga all'intervento sulla realtà, e un approfondimento del rapporto tra modelli di insegnamento e di apprendimento ci permettono di entrare nel vivo della definizione di personalizzazione. In questo intervento cercherò di chiarire che cosa si intende per educazione personalizzata spiegando in che

³⁰⁶ Il contributo è frutto della riflessione e della ricerca di entrambe le autrici. In particolare A. La Marca è autrice dell'introduzione e dei paragrafi 1, 2, 6; E. Gulbay è autrice dei paragrafi: 3, 4, 5 e delle riflessioni conclusive.

senso è possibile risolvere l'apparente antinomia educativa dell'individualizzazione e della socializzazione del processo didattico, approfondendo il rapporto tra personalizzazione dei processi di insegnamento e apprendimento in Università.

La personalizzazione dei processi di apprendimento, e dei processi educativi in genere, colloca al centro la persona umana in una visione di formazione permanente (*lifelong learning*), che diventa non solamente il fine di tali processi, ma anche la prospettiva di ogni metodologia: il singolo discente viene progressivamente abilitato a sviluppare un personale progetto di apprendimento in vista della realizzazione di un personale progetto di vita.

Per evitare equivoci e fraintendimenti desidero esplicitare subito a quale concetto di persona si ispirano le linee di metodologia educativa che verrà esposta. La persona a cui facciamo riferimento è intesa come principio consistente di attività, possiede coscienza e libertà, si distingue per il suo singolare modo di realizzare l'aspirazione universale alla felicità, per il suo carattere relazionale e per la sua specifica autonomia. La personalizzazione didattica si fonda pertanto sulla considerazione dell'essere umano come una persona e non semplicemente come un organismo che reagisce agli stimoli dell'ambiente, ma soprattutto come un essere responsabile che osserva e modifica il mondo che lo circonda.

1. La personalizzazione educativa e formazione universitaria

L'espressione "personalizzazione" rappresenta una delle parole più ricorrenti e dense di significato della riforma che le scuole italiane si apprestano a mettere in atto. Il concetto di "personalizzazione" rientra all'interno delle strategie pedagogiche e didattiche elaborate per rendere sempre più efficaci e profondi i processi educativi.

Personalizzare significa riferirsi a una persona. Chi personalizza individua un soggetto in mezzo a una comunità o a una massa nella quale gli appellativi o i riferimenti si diluiscono, in un insieme indiscriminato e confuso, senza che incontrino un punto di appoggio.

La formazione personalizzata non si riduce ad un metodo di insegnamento, ma è una reale teoria educativa con esigenze pratiche il cui fondamento è il concetto di persona e può essere considerata una formazione aperta o integratrice, perché permette di comprendere tutte le manifestazioni della realtà per inserirle nella vita e nel processo formativo³⁰⁷. Ci soffermiamo di seguito sui fondamenti dell'educazione personalizzata per poi esplicitare alcuni aspetti fondanti dell'apprendimento personalizzato così come emergono dalla letteratura.

307 Lo spirito aperto che anima l'educazione personalizzata si fonda, più che sulla contrapposizione e sull'alternativa, sulla differenza e la complementarietà cfr. V. García Hoz *Introducción general a una pedagogía de la persona* Vol. I del *Tratado de Educación Personalizada*, Madrid, Rialp, 1993, pp. 23 e segg.

Il pedagogista studia come si fa a diventare di fatto quello che per natura si è, come si sviluppano e manifestano le note fondamentali della persona umana che c'è in ogni studente.

Coerentemente con l'accezione classica della persona, García Hoz definisce il fine dell'educazione come “il perfetto stato possibile di ogni persona conseguito mediante l'esercizio delle sue potenze operative”³⁰⁸. In questa definizione è implicita l'idea che ogni essere umano ha la possibilità di raggiungere un grado diverso di perfezione, mentre tutti gli uomini mediante l'aiuto degli educatori, hanno il diritto e il dovere di diventare capaci di scegliere e attuare liberamente il bene conosciuto come tale.

Questa è una *conditio sine qua non* per ogni ulteriore perfezionamento umano. L'educazione è un'azione volta al perfezionamento umano, intenzionalmente ordinato alla ragione, e da essa diretto, in quanto promuove la formazione di abiti eticamente buoni³⁰⁹.

Con Corallo diciamo che l'educazione, vista da parte del docente, è quel processo intenzionale che tende a formare nell'educando degli abiti di vita morale, assicurandogli un possesso quanto più possibile largo e ricco della libertà e l'uso retto e spedito di essa³¹⁰.

Il dinamismo dell'educazione personalizzata nasce dal contrasto tra la perfezione implicita nel concetto di persona e il fatto che ogni uomo è una realizzazione personale imperfetta ma proiettata verso la perfezione pura.

L'educazione personalizzata si presenta come educazione integrale non nel senso comune della parola, come somma di distinte azioni educative, bensì nel suo significato profondo, di arricchimento e unificazione dell'essere e della vita umana. È integrale quella educazione che è capace di dare unità a tutti i possibili aspetti della vita di un uomo.

L'espressione “personalizzazione educativa” fa riferimento a “pratiche che promuovono la conoscenza e i comportamenti delle persone che apprendono nel rispetto dei loro ritmi di crescita e stili d'apprendimento, degli ambienti di provenienza, delle aspettative personali e delle famiglie” (OCSE, 2004 p.17).

L'espressione fu usata a partire dalla metà degli anni sessanta del XX secolo, da Victor García Hoz (1911-1998) per dar vita ad un vasto movimento di scuole in Spagna, Italia e Sudamerica. L'espressione

308 aa. vv., *Dal fine agli obiettivi dell'educazione personalizzata*, Palermo, Palumbo, 20033 (traduzione italiana a cura di A. La Marca), p. 22. Tit. orig. *Dal fin a los objetivos de la educación personalizada*, Rialp, Madrid, 1995.

309 F. Altarejos & C. Naval, *Filosofia dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2003, p. 29.

310 L'educazione è per Corallo un fatto *totale* della *persona*, concernente il suo orientamento morale (e quindi libero) rispetto ai suoi fini ultimi. Non ci può, perciò, essere un fatto *educativo* che non abbia una qualche risonanza su tutta la *personalità* dell'uomo (e non soltanto rispetto al suo intelletto o al suo corpo), che non sia perciò un *fatto morale e libero*, che non tenda a orientare o a stabilire la persona verso il conseguimento del suo fine ultimo. Cfr. G. Corallo, *Pedagogia*, vol. I, SEI, 1972.

compendia le esigenze di individualizzazione e di socializzazione insite nell'educazione³¹¹.

Nel contesto Statunitense un contributo alla definizione di cosa sia l'apprendimento personalizzato è dato dal lavoro degli autori Keefe e Jenkins³¹². Essi affermano che non c'è un modo corretto di rendere l'apprendimento personalizzato poiché questo dipende dall'esperienza e da differenti punti di vista. Per Keefe il focus dell'apprendimento personalizzato inizia e finisce con lo studente. Egli definisce la personalizzazione come centrata sullo studente e afferma che la persona dovrebbe essere coinvolta nelle decisioni che riguardano il proprio apprendimento. E' necessario concentrarsi sullo sviluppo dei punti di forza e sulle abilità e perseguire come obiettivi ultimi il successo nell'apprendimento e la soddisfazione degli studenti. L'abilità di autoapprendimento e la responsabilità, inoltre, sono fattori importantissimi che caratterizzano l'unicità dello studente.

La formazione universitaria non si esaurisce nell'insegnamento sistematico. E' necessario anche riferirsi al campo dell'orientamento: lo studio dei problemi, delle situazioni e dei casi, che devono contribuire a formare il criterio e la capacità di decisione come pure gli abiti che rendono efficace la vita, devono essere ugualmente integrati nel percorso verso una finalità comune a tutti gli atti educativi³¹³.

Nel percorso che conduce al fine comune di tutta l'attività formativa universitaria, si devono inserire anche lo studio dei problemi, delle situazioni e dei casi che contribuiscono a formare il criterio e la capacità di decisione, come pure gli abiti che rendono efficace la vita. In altri termini, gli insegnamenti che costituiscono l'offerta formativa in senso stretto, e che riguardano gli apprendimenti specifici, devono essere a loro volta messi in relazione con le attività di orientamento e di formazione che coprono il campo delle attitudini e dei valori, e in definitiva della vita intera.

Víctor García Hoz³¹⁴ ha fatto specifico riferimento al problema dell'integrazione degli obiettivi che può rendere possibile il superamento della duplice scissione che si può riscontrare nelle istituzioni Universitarie. In primo luogo, si evita la parcellizzazione della cultura nei diversi campi, discipline o corsi, cosa che porta a un insegnamento frammentario, con il quale molte volte si ostacola negli studenti l'acquisizione della consapevolezza delle relazioni che legano tra loro le diverse manifestazioni della cultura e della vita. In secondo luogo si sana la scissione tra l'ap-

311 La prima edizione del libro *Educación personalizada* comparve nel 1970. Il trattato in 33 volumi curato da García Hoz è stato completato nel 1997. In Italia l'ottava e ultima edizione spagnola di *Educación personalizada* è stata tradotta e pubblicata dall'Editrice La Scuola nel 2004.

312 J. W. Keefe, & J. M. Jenkins, *Personalized instruction*. Phi Delta Kappan, 2002, 83, 440-448.

313 V. García Hoz, *Gli obiettivi dell'educazione* in AA. VV. *Dal fine agli obiettivi dell'educazione personalizzata*, cit., 20033 , p.44.

314 V. García Hoz, *L'educazione personalizzata*, Brescia, La Scuola, 2005, pp. 129-132.

prendimento intellettuale, che si manifesta nell'acquisizione di conoscenze e abiti culturali, e la formazione relativa ad altre manifestazioni della vita umana: tecnica, estetica, etica e religiosa.

Il sistema dell'educazione personalizzata si distingue dai metodi didattici individualizzati perché è capace di dare un senso unitario a tutti i possibili aspetti della vita umana. Mediante questo sistema educativo si sollecita il processo con il quale si attualizzano le potenzialità personali di ogni studente; la personalizzazione diventa così il processo attraverso cui si manifesta la personalità, la strada per far giungere ogni studente all'acquisizione del suo peculiare modo di essere.

L'integrazione degli insegnamenti è una delle manifestazioni, forse la prima, della necessaria integrazione di tutti gli elementi educativi in un processo unitario. L'unità della formazione è, a sua volta, la proiezione di una realtà più profonda, l'unità di vita, indispensabile in ogni esistenza umana se essa deve raggiungere una realtà autentica e non fermarsi a un insieme di atti incoerenti, e anche contrari che, invece di costruire, distruggono l'esistenza dell'uomo.

2. Centralità della persona e apprendimento personalizzato

La personalizzazione educativa e quindi il principio della centralità dello studente, ribalta il tradizionale modo di fare didattica spostando l'attenzione dall'insegnamento all'apprendimento.³¹⁵

La visione di personalizzazione dei processi di apprendimento proposta da Víctor García Hoz a cui facciamo riferimento consiste non nell'essere un modo o un metodo nuovo e più efficace di insegnamento, ma nel convertire il lavoro di apprendimento in un elemento di formazione personale attraverso la scelta di compiti e l'accettazione di responsabilità da parte dello studente stesso.³¹⁶

La ragione più profonda dell'educazione personalizzata nasce dalla considerazione dell'uomo come persona, del suo carattere di soggetto attivo di fronte a un mondo di realtà oggettive, rispetto al quale occupa un piano di superiore dignità e la cui vita è pienamente umana, autentica, solo con l'esercizio della libertà.

Personalizzare ha il suo più profondo significato nel rendere lo studente autonomo e responsabile di co-progettare il proprio apprendimento³¹⁷, ciò coinvolge sia la dimensione didattica della relazione tra docente e studente, sia quella dell'organizzazione dei servizi e delle strutture di supporto all'apprendimento.

315 A. La Marca (a cura di) *Personalizzazione e apprendimento. Strumenti e competenze*, Roma, Armando 2005, pp. 14-15.

316 V. García Hoz, *L'educazione personalizzata*, a cura di G. Zanniello, Brescia, La Scuola, 2005, p. 27.

317 C. Leadbeater, *Learning about Personalisation*. Retrieved from www.demos.co.uk/catalogue/learningaboutpersonalisation, 2004.

Nel contesto Statunitense un contributo alla definizione di cosa sia l'apprendimento personalizzato è dato dal lavoro degli autori Keefe e Jenkins³¹⁸. Essi affermano che non c'è un modo corretto di rendere l'apprendimento personalizzato poiché questo dipende dall'esperienza e da differenti punti di vista. Per Keefe il focus dell'apprendimento personalizzato inizia e finisce con lo studente. Egli definisce la personalizzazione come centrata sullo studente e afferma che la persona dovrebbe essere coinvolta nelle decisioni che riguardano il proprio apprendimento. E' necessario concentrarsi sullo sviluppo dei punti di forza e sulle abilità e perseguire come obiettivi ultimi il successo nell'apprendimento e la soddisfazione degli studenti. L'abilità di autoapprendimento e la responsabilità, inoltre, sono fattori importantissimi che caratterizzano l'unicità dello studente³¹⁹.

In Canada il Dipartimento dell'Educazione di Alberta definisce in maniera chiara il significato di apprendimento personalizzato. In *Inspiring action on education* (Government of Alberta, 2010), documento divulgativo prodotto dal Dipartimento Canadese, si ricorda che l'educazione del futuro ha necessità di ampliare ciò che gli studenti imparano, quando, dove, come e con quale velocità progrediscono nel raggiungimento di risultati di apprendimento.

L'apprendimento personalizzato consiste in opportunità d'apprendimento coinvolgenti e di alta qualità, in grado di soddisfare le diverse esigenze degli studenti, attraverso tempi e ritmi flessibili, in una serie di ambienti con supporti e servizi su misura. Personalizzare l'apprendimento significa che gli studenti progrediscono ad un ritmo che si adatta alle loro esigenze e migliora con il loro successo. Essi costruiscono sui loro punti di forza e sui loro risultati, perseguono le loro passioni e i loro interessi e imparano in modo coerente con i loro stili di apprendimento; le barriere sono ridotte per consentire orari più flessibili d'insegnamento; gli studenti hanno accesso ad una maggiore varietà di esperienze che includono ed estendono quelle imposte dall'istruzione tradizionale e beneficiano di un maggiore coinvolgimento della comunità scientifica. Le attività didattiche sono utilizzate per arricchire le esperienze di apprendimento e consentire agli studenti di applicarle in contesti di vita reale.

Una maggiore enfasi è posta infine sulla valutazione per l'apprendimento (feedback continui e apprendimenti specifici tra studenti e docenti). Le ricerche hanno evidenziato in particolare che una valutazione formativa consente di promuovere buoni esiti di apprendimento e potenzia le capacità metacognitive del discente. Si tratta di una valutazione che accompagna i processi di apprendimento in itinere, attraverso una condivisione dei traguardi da raggiungere, un monitoraggio costante della produzione dello studente. Tale valutazione si avvale dell'uso sistematico di

318 J. W. Keefe, & J. M. Jenkins, *Personalized instruction, op. cit.*

319 A. La Marca & E. Gulbay, *Didattica universitaria e sviluppo delle soft skill*, Pensa Multimedia, Lecce 2018.

feedback proattivi e corresponsabilizza gli studenti nel processo di apprendimento e accertamento della qualità degli esiti, anche attraverso strategie di *peer evaluation* ed esperienze di autovalutazione. In particolare, molti studi anglofoni si sono soffermati sul ruolo del feedback nel migliorare le prestazioni degli studenti³²⁰

Un ulteriore contesto in cui si svolge un interessante dibattito sulla personalizzazione dell'apprendimento è quello australiano, molto simile per storia e tradizione al contesto inglese, americano e canadese. Un'analisi dello stato dell'arte sulla personalizzazione dell'apprendimento è realizzata da Mincu³²¹ e si sviluppa in una comparazione interessante delle visioni di studiosi inglesi ed australiani³²². Anche in quest'ultimo caso le politiche di personalizzazione sono segnate dalla convinzione che l'insegnamento più efficace è quello centrato sullo studente.

La personalizzazione è presentata come uno dei capisaldi delle strategie educative delineate dal *Department of Education* dello Stato Australiano di Victoria e vede come presupposto l'apprendimento che si realizza mediante l'attenzione per l'ambiente di provenienza e gli interessi dello studente e mediante pratiche di insegnamento e di valutazione flessibili adatte ai bisogni degli studenti. I principi pedagogici della pratica personalizzante nella realtà Australiana sono: organizzazione del curricolo in modo da poter tenere conto adeguatamente delle esperienze degli studenti; attenzione alle differenze individuali in termini di interessi, rendimento scolastico e stili di apprendimento; sviluppo del pieno controllo del proprio apprendimento; assegnazione di compiti in grado di sviluppare il pensiero come la capacità di esplorazione di ambienti e la soluzione di problemi; importanza ai processi di comprensione più che allo svolgimento di compiti prefissati; esercitazioni nei campi della cooperazione, comunicazione e negoziazione e connessione con la dimensione comunitaria.

3. La centralità della persona nel processo educativo singolarità, autonomia e apertura

La dignità della persona è la ragione più alta dell'educazione personalizzata. La dignità di ogni persona non genera soltanto il diritto al rispetto per ciò che si è ma implica anche il dovere di essere all'altezza del

320 P., Black, & D. Wiliam, Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21, 5-31, 2009. D. Boud & N. Falchikov, *Rethinking assessment in higher education. Learning for the long term*. London: Routledge, 2007).

321 M. Mincu, *La personalizzazione, una scommessa per il futuro*. Rassegna dell'Istruzione, no. 1-2, pp. 98-105, 2008.

322 I. Courcier, *Teachers' Perceptions of Personalised Learning* in «Evaluation and Research in Education», 20 (2), pp. 59-80, 2007. R. Black, *Crossing the Bridge. Overcoming Entrenched Disadvantage through Student-centred Learning*, The R.E. Ross Trust, Education Foundation, 2007. Retrieved from www.educationfoundation.org.au/Downloads/Research/RosBlackCrossingTheBridge.pdf.

proprio compito esistenziale. Le connotazioni fondamentali del concetto di persona dalle quali derivano gli orientamenti per realizzare l'educazione personalizzata, si possono ridurre a tre: la singolarità, l'autonomia e l'apertura. Si tratta di tre note della persona, individuate dall'antropologia filosofica, che hanno una diretta implicazione pedagogica.

L'essere umano è persona. Le classiche implicazioni metafisiche ed etiche di questa affermazione sono presenti in tutto il sistema di educazione personalizzata a cui faremo costante riferimento. Non spetta a me in questo momento giustificarle. Le richiamerò in estrema sintesi per sviluppare poi le implicazioni metodologico-didattiche.

L'uomo per sua natura non è un essere perfetto, ma tende alla perfezione. Da ciò ne deriva che l'uomo può continuamente migliorarsi e quindi ha senso educarlo. La perfezione dell'essere umano, non consiste nel finire qualcosa, ma, al contrario, nel non finire di perfezionarsi. Se l'uomo giungesse alla perfezione durante la vita terrena smetterebbe di perfezionarsi e, quindi, di essere.

In questa visione l'uomo non è lo strumento passivo e irresponsabile di un cieco destino, di una causalità o casualità oscura, senza intenzionalità, ma è ciò che il suo valore esige che egli sia, una volontà padrona del proprio destino in seno a una situazione di cui egli dovrà comprendere, anzi apprezzare le sollecitazioni e gli inviti.

L'uomo può perseguire personalmente l'opera della propria realizzazione personale perché possiede la capacità specificatamente umana di guardarsi dall'esterno, di vedersi e "prendere posizione" anche nei confronti di se stesso; la capacità di autodistanziamento.

Si è già detto che l'educazione personalizzata dà unità a tutti gli aspetti della vita umana. Questa integrazione, realizzata "nella" e "dalla" crescita perfettiva della vita personale, presuppone che ragione, volontà e affetti non si oppongano tra loro, anche se in certi casi si possano separare operativamente. Gli interventi formativi, per essere efficaci, devono fare riferimento a tutta la persona. Per la piena realizzazione della persona, alla rettitudine del giudizio dell'intelligenza e alla bontà dell'atto della volontà si deve aggiungere, per così dire, la rettitudine del mondo affettivo della persona, la tonalità tipicamente umana che dà colore ai nostri atti e li rende inconfondibili.

L'educazione comporta una particolare attenzione alla sfera affettiva dello studente: chi ha esperienza educativa sa bene come non sia sufficiente l'accentuazione unilaterale dell'educazione dell'intelligenza o della volontà prescindendo dalle dimensioni affettiva e fisica della persona dello studente.

Come afferma Abbà³²³ ogni uomo ha per natura una ragione pratica capace di apprendere le richieste generali della vita buona; una volontà

323 G. Abbà, *Felicità, vita buona e virtù. Saggio di filosofia morale*, LAS, Roma 1995², p. 294

incline al vivere bene, un desiderio passionale educabile alle richieste della ragion pratica³²⁴.

Per l'efficacia del processo di insegnamento-apprendimento pertanto il docente non può limitarsi a prestare attenzione solo agli aspetti intellettuali ma deve essere aperto all'educazione della persona nella sua interezza, compresa la dimensione affettiva. A volte il timore del condizionamento affettivo porta gli educatori a guardare con una certa diffidenza il tema dell'affettività. Si dimentica però che gli affetti ci condizionano nella misura in cui noi lo consentiamo e che pertanto possono essere formati.

I principi di metodologia educativa in ambito universitario che descriviamo di seguito discendono dalle ben note connotazioni fondamentali della persona (singolarità-irripetibilità, autonomia, apertura-relazionalità), che sono state evidenziate dalla riflessione filosofica; come pure derivano dai risultati delle ricerche psicologiche sulle differenze individuali nell'apprendimento e sulla funzione formativa dell'esperienza di gruppo.

3.1. Singolarità: un ideale di eccellenza personale

In attenzione a questa nota chi svolge un lavoro formativo dovrebbe quindi proporsi di rendere ogni studente consapevole della propria specificità di persona unica e irripetibile valutando le sue qualità, le sue possibilità e i suoi limiti in relazione sia al suo modo di essere che al mondo esterno.

Singolarità significa che ogni uomo è unico e irripetibile. Lo studente deve essere aiutato ad essere consapevole della propria specificità di persona unica e irripetibile. La singolarità di ogni persona non si riferisce all'essenza dell'uomo, che è la stessa in ogni essere umano, ma alle parti integranti che si uniscono a quelle essenziali non per costituire l'essere, ma per costituirlo in un determinato modo.

La singolarità non è solo separazione reale e distinzione numerica, ma anche differenziazione qualitativa in virtù della quale ogni uomo è quello che è, differente dagli altri. Dal punto di vista della singolarità personale, la finalità dell'educazione consiste nel rendere ogni uomo cosciente delle sue capacità e dei suoi limiti personali, considerati sia qualitativamente che quantitativamente. L'educazione consiste nel perfezionamento intenzionale della persona, nell'impegno per ridurre la distanza tra ciò che una persona è in una certa fase della sua vita e ciò che può essere³²⁵.

324 E' precisamente questo concetto di ragione pratica che permette di comprendere in che senso, in un'etica della virtù, questa sia al primo posto rispetto alle regole e in che modo si articola la relazione tra ragione e virtù. Cfr. M. Matteini, *MacIntyre e la rifondazione dell'etica*, Città nuova, Roma 1995, pp. 94-95.

325 Utilizzando un'immagine di Corallo possiamo dire che "l'educazione è il significato dell'uomo, l'elemento che permette all'uomo di conquistare prima, e poi di esprimere tutta la sua umanità, di riempire, per così dire tutta la colata di bronzo di una statua, tutta la forma

Questa possibilità si concreta per ogni uomo nella eccellenza personale per lui possibile e per questo motivo l'educazione raggiunge la sua massima qualità quando riesce a scoprire e a sviluppare ciò che, con un'espressione classica, si può definire «eccellenza personale»³²⁶.

La considerazione dell'eccellenza possibile per ogni studente ha delle conseguenze operative nell'attività didattica.

Personalizzare vuol dire ottenere che ogni uomo cresca in accordo con ciò che egli è ovvero che si realizzi come persona, che va nobilitata perché raggiunga l'eccellenza che gli è propria. Ciò comporta indubbiamente il rispetto della sua dignità, che va considerata come un dono e va difesa.

Per giungere alla realizzazione personale, ogni essere umano deve agire con libertà cercando l'eccellenza in tutto ciò che fa. Lo voglia o no il compito dell'uomo è proprio quello di farsi sempre più persona.

Ogni studente come ogni uomo ha una propria specificità, diversa da quella di tutti gli altri, e se si ammette che tale entità è un bene, si può concludere che ogni persona ha un bene che gli altri non hanno. In tal senso, per ciò che riguarda il proprio bene entitativo, ogni persona è superiore alle altre. Ma una tale superiorità avrebbe uno scarso significato pedagogico, visto che l'entità personale è data ad ogni soggetto senza che la sua attività abbia influenza sull'acquisizione o sul perfezionamento dell'entità menzionata. Questo vale sia per la forma umana in generale che per la sua concreta attuazione nella specificità propria di ogni persona. Insieme a quanto c'è di comune alla natura umana ogni uomo possiede sempre almeno un aspetto particolare che, se opportunamente coltivato, gli consente di eccellere nel suo ambiente di vita.

Bisogna rendere gli studenti consapevoli del fatto che nulla si realizza se non a poco a poco lavorando con perseveranza, sapendo ricominciare con pazienza tutte le volte che sia necessario. Tutto ciò richiede sforzo, ma quel che si conquista con impegno e costanza ha un gran valore.

Il docente dovrà tener sempre presente che gli studenti sono diversi tra di loro e che il rendimento ottenuto nelle diverse attività sarà tanto migliore quanto più queste corrisponderanno alle loro naturali inclinazioni.

Per questo motivo il docente cercherà di far comprendere ai propri studenti che l'"eccellenza" non dipende esclusivamente dai risultati raggiunti ma piuttosto da come ognuno è stato in grado di esigere a se stesso di raggiungere al massimo grado ciò di cui è capace.

La superiorità o eccellenza particolare trova il suo fondamento in una singolare attitudine o in un accentuato interesse che uno studente ha o può avere. Ogni studente può dimostrare una particolare capacità dovuta ad una attitudine opportunamente coltivata con l'aiuto degli educatori e sorretta

della sua possibilità umana, senza lasciarvi dei vuoti" Cfr. G. Corallo *L'educazione come crescita della libertà nell'uomo in Prepedagogicità della sperimentazione*, 20032 , p.41

326 Già Tommaso D'Aquino sosteneva che «in ogni uomo esiste un aspetto per cui gli altri lo possono considerare superiore» *S. Theol.*, II-II, q. 103, a.2 ad 3.

da un autentico interesse. Tale superiorità può costituire la principale fonte di motivazione per le attività formative e il campo di sviluppo più tipicamente personale a condizione che sia comunicata e condivisa. Il compito più delicato per il docente consiste proprio nello scoprire questa peculiare possibilità di eccellenza personale nello studente che vuole formare.

3.2 Autonomia e apprendimento autodiretto

La nota dell'autonomia personale a cui facciamo riferimento non è intesa solo come assenza di costrizione (libertà da) o come libertà di scelta tra varie possibilità o come libertà di iniziativa, ma anche nel significato profondo di libertà di accettazione. L'uomo infatti è inserito in una realtà che non sempre può dominare ed in certe occasioni la libertà si esercita con l'accettazione interiore di quello che non è possibile cambiare o evitare³²⁷.

L'educazione può considerarsi formalmente avvenuta quando lo studente agisce con libertà-moralità, cioè quando impegna la sua volontà libera nel prendere delle decisioni e nell'attuare dei progetti autonomamente. L'educazione in funzione dell'autonomia personale è un processo in virtù del quale lo studente acquisisce progressivamente la responsabilità della propria vita, finché arriva il momento della sua piena indipendenza morale.

In letteratura è possibile identificare una moltitudine di termini e modelli che costituiscono il panorama delle teorie sull'autoapprendimento, ma questi indicano temi e processi simili. I principi pedagogici dell'apprendimento personalizzato sembrano in parte sovrapporsi a quelli delle teorie dell'autoapprendimento che hanno rappresentato, nell'ultimo ventennio e prevalentemente in Europa e Nord America, alcuni degli approcci più studiati per migliorare la capacità di apprendimento perché ritenuti capaci di contribuire a soddisfare la richiesta di una maggiore personalizzazione ed inclusività del sistema educativo³²⁸. Sebbene le teorie dell'autoapprendimento possano essere diverse, fra loro c'è una sostanziale concordanza di visione riguardo alle dimensioni e ai processi che sono alla base del processo di autoapprendimento. Questo viene identificato durante lo sviluppo di valori, atteggiamenti, conoscenze ed abilità necessarie a prendere decisioni appropriate per il proprio percorso. Le teorie dell'autoapprendimento sono facilitate dalla creazione di opportunità ed esperienze che incoraggiano la motivazione dello studente, la curiosità, l'autostima, l'indipendenza, ed è basata sulla comprensione dei propri interessi e del valore dell'apprendimento.

Inoltre c'è accordo nel chiarire che autoapprendimento non significa solo dare agli studenti più indipendenza, ma richiede il coinvolgimento del

327 Questo atteggiamento non è fatalismo o apatia ma conseguenza della consapevolezza che la libertà umana non può essere senza limiti e non può essere esercitata senza una realistica conoscenza della realtà.

328 B. Meyer, N. Haywood, D. Sachdev and S. Faraday, *Independent Learning. Literature Review*. London, Learning and Skills Network, 2008.

docente nella programmazione del percorso d'apprendimento. In Gran Bretagna il documento A national conversation about personalized learning³²⁹ rileva le strategie per facilitare l'apprendimento personalizzato. In esso si afferma che è necessario motivare lo studente ad apprendere in modo autonomo e autodiretto.

La coltivazione dell'autonomia dello studente comporta per il docente la progettazione di situazioni in cui lo studente possa partecipare non solo alla realizzazione, ma anche all'organizzazione e alla programmazione di alcune attività, possa imparare ad esercitare la sua libertà di scelta, di iniziativa e di accettazione. Il docente può stimolare lo studente a conquistare la propria autonomia o al contrario può inibirla e frustrarla se pensa che un ambiente "protetto" sia l'unico modo di difendere l'integrità personale.

3.3 Apertura e apprendimento cooperativo

La terza caratteristica della persona che ha maggiore rilevanza educativa è l'apertura agli altri. La persona umana è concepita, nasce, vive e cresce in relazione con altre persone umane e, quindi, una formazione umana integrale non può prescindere dalle relazioni interpersonali. Di conseguenza, anche in una personalizzazione dell'apprendimento dovranno essere progettate e attivate forme di interazione cooperativa nell'apprendimento. In quanto essere sussistente di natura spirituale la persona è una totalità aperta e nello stesso tempo sufficiente a sé stessa. E' capace di tenersi in mano, di ritornare su sé stessa attraverso un'autoriflessione compiuta; di possedere la propria interiorità in un'azione immanente e nello stesso tempo di porsi come perfetta esteriorità nella relazione con l'altro, specialmente nel dono di sé. Nella sua dimensione sociale l'uomo agisce in comunione con gli altri uomini in quanto persone e quindi si autorealizza proprio mediante la partecipazione alla vita relazionale. L'incontro autentico consente ad ognuno di vivere la sua identità e di esistere nella verità³³⁰.

La persona può condurre una "vita buona", una vita degna di un uomo e autorealizzarsi pienamente grazie ad un tessuto di relazioni interpersonali. Per natura, l'uomo è un essere aperto al mondo circostante e agli altri; si comprende e si completa soltanto nel momento in cui vede nell'altro un altro io, una persona simile a sé, che partecipa della stessa specie in generale, e in particolare, di alcuni tratti di essa.

E' utile ricordare che le relazioni tra persone avvengono sostanzialmente tra esseri unici, irripetibili, responsabili, e ciò sta a significare che nel lavoro di ognuno c'è una larga parte di libertà e responsabilità, ma anche tanto spazio per attivare la responsabilità altrui.

329 *A National Conversation about Personalised Learning* DfES/0919/2004

330 L'identità personale si costruisce e si rafforza nel confronto con gli altri. Come afferma Spaemann il possesso della propria identità e l'autorealizzazione autentica avvengono sempre in un contesto di reciproco riconoscimento. Cfr. R. Spaemann, *I concetti morali fondamentali*, Piemme, Casale Monferrato 1993, pp. 60-61, 90,94.

In un incontro veramente umano sono implicate l'affettività e la moralità della persona, la sua intelligenza e il suo cuore, il suo impegno a divenire sempre più persona.

E. Redondo afferma che il nucleo essenziale della comunicazione, secondo il suo riferimento linguistico, è la partecipazione. In questo modo la comunicazione viene definita come "la relazione reale stabilita tra due - o più- esseri , in virtù della quale uno di essi partecipa degli altri o entrambi partecipano tra loro; oppure: relazione reale stabilita tra due esseri in virtù della quale si pongono in contatto , e uno di loro - o entrambi - donano qualcosa all'altro³³¹.

La persona che intende farsi protagonista di un tale incontro non è appagata dalla semplice constatazione dei bisogni altrui, non re-agisce impersonalmente bensì pro-agisce in modo consapevole e intenzionale, controllato e creativo consentendo che la sua disponibilità e la sua sollecitudine siano interpellate e che la sua intelligenza e la sua competenza siano susciteate e messe alla prova. Ricoeur nel definire *sollecitudine* la chiamata del sé da parte di un altro e il movimento del sé verso l'altro, si dichiara convinto che "l'istanza etica più profonda sia quella della reciprocità, che costituisce l'altro in quanto mio simile e me stesso come il simile dell'altro. Senza reciprocità, senza riconoscimento l'alterità non sarebbe quella di un altro da sé, ma l'espressione di una distanza indiscernibile dall'assenza"³³².

Cole (2001) individua le esperienze australiane che forniscono indicatori teorici ed empirici per una migliore e più efficace articolazione del costrutto di personalizzazione dell'apprendimento. Queste possono essere riassunte in azioni didattiche che mettono al centro processi di apprendimento basato su compiti complessi, *problem solving* e assunzione di decisioni in situazioni autentiche. Queste azioni prevedono alti livelli di coinvolgimento degli studenti nell'organizzazione del loro apprendimento, una forte cultura cooperativa nell'aula, relazioni di sostegno reciproco e la valutazione come processo continuo e parte integrante dell'esperienza di apprendimento. Un curricolo rilevante che permette agli studenti di rielaborare il loro sapere, e di aumentare il loro interesse nei confronti dell'apprendimento. Una verifica delle conoscenze che si attua sulle esperienze e durante le esercitazioni settimanali in aula.

L'apprendimento personalizzato avviene sia all'interno di una relazione educativa personalizzata tra docente e studente, ma anche all'interno di relazioni proattive personalizzate tra gli studenti medesimi, in una situazione didattica nella quale il docente fa convergere la molteplicità e l'eterogeneità degli input presenti in aula verso processi sistematici e critici di apprendimento; coordina le dinamiche di relazione e di gruppo, attraverso una conoscenza scientifica ed esperienziale dei propri studenti, in vista

331 E. Redondo, *Educación y comunicación*, Ariel, Barcelona 1999, p. 178

332 P. Ricoeur, *La persona*, Morcelliana, Brescia 1998, pp. 41-42.

dell'attivazione di processi di apprendimento motivati e liberanti. Pertanto lo studente ha la possibilità di accogliere, in vista della sua crescita personale, non solamente gli interventi del docente o dei docenti, ma ogni forma di interazione tra studenti presente nell'ambiente universitario.

4. Apprendimento responsabile e autoregolazione dell'apprendimento

Nell'educazione personalizzata l'apprendimento responsabile svolge un ruolo di primo piano. Per poter programmare un'azione didattica in Università, che renda possibile la realizzazione di tutte le potenzialità personali si deve pertanto tener conto, il più oggettivamente possibile, di tutte le variabili che possono contribuire alla responsabilizzazione dell'apprendimento.

L'apprendimento personalizzato avviene quando ognuno di noi diviene padrone del proprio apprendimento e perché questo possa verificarsi docenti e studenti devono cambiare il proprio ruolo. Il docente deve diventare un partner per gli studenti, deve coinvolgerli nel progettare le lezioni e nel costruire ambienti d'apprendimento. Lo studente deve capire come apprendere nel migliore dei modi, poi deve acquisire le abilità per scegliere e usare gli strumenti che aumentano le proprie possibilità. Quando gli studenti riusciranno a combinare queste abilità e strumenti con le strategie per supportare il loro apprendimento saranno autodiretti e coscienti del proprio apprendimento.³³³

Sebbene le nozioni di autoapprendimento e personalizzazione siano fortemente dipendenti tra loro non si ritiene possibile una semplice sovrapposizione delle due direzioni. In letteratura troviamo molte teorie dell'apprendimento centrate sulla persona che apprende, ma queste indicano temi e processi similari. Questi processi richiamano chi apprende alla responsabilità e permettono di lavorare con altri studenti e con il docente alla costruzione dell'ambiente d'apprendimento del singolo.

Per questo è necessario che ogni studente si senta protagonista attivo del proprio apprendimento ed impari ad autoregolarsi. L'autoregolazione consente allo studente di comprendere le cause delle difficoltà e di essere conseguentemente in grado di agire con maggiore responsabilità e consapevolezza raggiungendo un più alto grado di autonomia personale. Un apprendimento responsabile si può ottenere soltanto se almeno una parte delle operazioni di controllo, di recupero e di sviluppo, è svolta autonomamente dallo studente.

La teoria del self regulated learning deriva principalmente dal lavoro di Schunk e Zimmerman³³⁴ che lo definiscono come il processo dove

333 B. Bray, & K. Mc.Claskey, A Step-by-step Guide to Personalized Learning. *Learning &Leading with Technology* Vol.40 No.7 (12-19), 2013.

334 D.H Schunk D.H., B.J. Zimmerman , *Self-regulated learning, from teaching to self-reflective practice*, The Guilford Press, New York 1998.

gli studenti attivano e sostengono la cognizione, i comportamenti e la sfera emozionale, tutte sistematicamente orientate verso il raggiungimento degli obiettivi. Pintrich³³⁵ definisce il *self regulated learning* come un processo costruttivo, attivo, dove chi apprende, stabilisce gli obiettivi d'apprendimento e tenta di monitorare, regolare e controllare la propria cognizione, motivazione, e il comportamento guidato dai propri obiettivi e dalle caratteristiche contestuali dell'ambiente. Zimmerman enfatizza l'importanza della teoria della cognizione sociale perché considera fondamentali le dimensioni motivazionali e motorie e vede quindi gli studenti come autoregolati nelle loro riflessioni, nella motivazione e nel comportamento, attivi partecipanti nel processo d'apprendimento comune. Gli studenti self-regulated sono persone che pianificano, organizzano, si auto-istruiscono, si auto-monitorano e si auto-valutano nell'interazione con gli altri.

Qualsiasi tipo di apprendimento parte sempre da un impegno personale. Ecco perché, la finalizzazione e l'organizzazione degli interventi didattici deve toccare oltre alla sfera del sapere, quella del saper essere, con un coraggioso riferimento all'educazione della volontà, come tensione personale forte e libera verso il bene.

Non ci può essere personalizzazione se non sono chiari gli obiettivi, le risorse, le modalità con cui si svolge nel suo insieme la vita universitaria.

L'educazione personalizzata si compie, dunque, secondo un itinerario educativo e di apprendimento che si svolge a partire dal piano dell'offerta formativa e dalla preoccupazione che ciascuno studente abbia esattamente ciò di cui abbisogna.

Un docente favorisce nello studente l'autoregolazione efficace del processo di apprendimento durante la realizzazione di un compito quando lo incoraggia a focalizzare l'attenzione su ciò che si sta facendo, a chiedersi se sta comprendendo, ad adattare il lavoro al tempo disponibile, a valutare il grado in cui sta raggiungendo gli obiettivi proposti, a decidere sulla modifica delle strategie man mano in funzione delle difficoltà incontrate.

Attraverso l'esercizio di autoregolazione lo studente impara a riconoscere in maniera positiva la possibilità di insuccesso; a utilizzare l'insuccesso per correggere la propria prestazione; a riconoscere le cause tipiche degli errori nello studio; a distinguere i compiti che richiedono una più attenta e consapevole pianificazione; a comprendere ed organizzare piani di azione o processi di apprendimento; a prevedere le conseguenze delle proprie azioni; ad interrogarsi sui motivi di un determinato comportamento scolastico o di un modo di procedere nel lavoro.

Mediante un'attività educativa personalizzata ogni studente può diventare capace di dare un giudizio valido sulle sue possibilità, sui suoi limiti, sui progressi e sui risultati raggiunti.

335 P.R. Pintrich, *The role of goal orientation in self-regulated learning*. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich and M. Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.451-502). San Diego, Academic Press, 2000.

Le teorie dell'apprendimento basate sui problemi, sui progetti, sui casi e sulle ricerche fanno riferimento ad una visione centrata sullo studente. Queste permettono la progettazione di curricula d'insegnamento e di modalità di valutazione dando la possibilità allo studente di sviluppare le abilità di pensiero critico, di pensiero creativo, di autoregolazione, di metacognizione e abilità affettive e sociali indispensabili perché il processo d'apprendimento personalizzato raggiunga i requisiti di qualità. Le teorie dell'apprendimento centrato sullo studente sono più volte citate nei modelli di personalizzazione dell'apprendimento.

5. Personalizzazione dei processi di apprendimento e metacognizione

Nel contesto della personalizzazione dei processi di apprendimento è notevole il valore della metacognizione sia come metaconoscenza³³⁶ che come controllo dei processi metacognitivi. J. Greene nel 2018 ha segnalato come in tutti i Paesi ci sia una carenza di attenzione nei percorsi scolastici per una esplicita attività educativa diretta allo sviluppo di conoscenze, abilità e disposizioni relative alla capacità di autoregolazione del proprio apprendimento; ma anche, più in generale, relative alla capacità di gestire il proprio comportamento. E ciò nonostante le evidenze sui benefici di tali interventi, anche al fine di ottenere migliori risultati nelle varie discipline di insegnamento.³³⁷ D'altra parte, in tutti i Paesi, soprattutto occidentali, sono sempre più insistenti le lamentele dei docenti universitari circa lo stato di preparazione delle nuove matricole. Sembra che la questione più delicata riguardi proprio la capacità di gestire se stessi nello studio. Nel passaggio da un contesto molto controllato a uno più libero gli studenti sono spesso disorientati. Il tasso di abbandono al primo anno è assai elevato, anche per questo motivo. Particolare importanza viene riservata alla elaborazione progressive e continua di "metaconoscenze" e cioè di conoscenze acquisite e impiegate per comprendere il sapere. Secondo Mierieu proprio le "metaconoscenze" sarebbero la chiave per la personalizzazione dell'apprendimento nel senso che gli apprendimenti sono facilitati e più intensi ogni qual volta il soggetto è in grado di orientare e governare egli stesso il suo apprendimento.³³⁸

In ricerche precedenti, dopo aver affrontato problemi relativi allo sviluppo del controllo dei processi cognitivi, abbiamo studiato il rapporto tra educazione personalizzata e metacognizione. È importante, in questo

336 J. H. Flavell, *Cognitive Development*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall Press, 1977, 1985².

337 J. Greene, *Self-regulation in Education*, Routledge, New York, 2018, p.116; D.Schunk, J.Greene, *Handbook of Self-Regulation and Performance*, Routledge, 2018, New York, p. 13.

338 G. Chiosso, *Presentazione a V. García Hoz*, La Scuola, Brescia 2005, pp. 8-9.

conto, la riscoperta dell'educazione della volontà.³³⁹ L'esigenza di soddisfare il bisogno di unità che è insito in ogni essere umano ha portato a correlare strettamente i processi cognitivi e metacognitivi con quelli di natura volitiva, motivazionale ed emozionale.

Negli ultimi anni si è arrivati alla costruzione di modelli metacognitivi più complessi e articolati che indicano tra i fattori principali della metacognizione, oltre alla conoscenza e al controllo, le componenti di natura emotivo-motivazionale che risultano fondamentali anche nella formazione universitaria.

La sfera cognitiva non opera mai in modo neutro o impersonale, ma interagisce continuamente con quella affettiva secondo il principio di determinismo reciproco:³⁴⁰ cognizioni, emozioni e motivazioni possono essere, di volta in volta causa o effetto nei confronti dell'altro. I processi metacognitivi intervengono, inoltre, nella costruzione dell'immagine di sé e nella percezione delle proprie capacità. La concezione che si ha delle proprie capacità influisce sulla disponibilità a impegnarsi in un'attività da svolgere, sulla perseveranza nel portare a termine gli impegni, sui pensieri e sulle emozioni; concorre a determinare le aspettative di successo, il livello di aspirazione e l'intensità degli sforzi. In questo processo, assume un'importanza considerevole non solo la stima delle proprie abilità, ma anche la convinzione del soggetto che esse siano malleabili e non determinate socialmente o geneticamente.

Per accrescere un adeguato atteggiamento metacognitivo negli studenti è indispensabile l'utilizzo parte dei docenti della didattica metacognitiva la quale mira a costruire conoscenze e competenze che consentano agli alunni una maggiore possibilità di riuscita attraverso l'autoregolazione dell'apprendimento. Tale didattica, consente ai docenti di stimolare lo studente a pensare autonomamente, a sviluppare uno spirito critico, a promuovere la motivazione ad apprendere e a costruire un concetto positivo di sé.³⁴¹

La didattica metacognitiva in Università può aiutare lo studente a imparare, a riconoscere le risorse personali e ad autovalutarsi, a individuare e risolvere problemi, a valutare e riconoscere l'adeguatezza del compito, a individuare le capacità necessarie ma non ancora possedute, a progettare e definire un piano d'azione, a sviluppare competenze psicosociali utili

339 A. La Marca, *Educazione del carattere e personalizzazione educativa a scuola*, Brescia, La Scuola, 2005. Sui controlli metacognitivi, sempre di A. La Marca, *Didattica e sviluppo della competenza metacognitiva. Voler apprendere per imparare a pensare*, Palermo, Palumbo, 1999 e *Io studio per ... imparare a pensare*, Città Aperta Edizioni, Troina (EN), 2004.

340 A. Bandura, *Self-referent Thought: a developmental analysis of self-efficacy*, in J. Flavell – L. Ross, *Social cognitive development: frontiers and possible futures*, Cambridge University Press, Cambridge 1981.

341 A. La Marca, *Didattica e sviluppo della competenza metacognitiva. Voler apprendere per imparare a pensare*, Palumbo, Palermo 2003², p. 28.

specialmente quando nel processo di transizione occorre sapersi inserire in un nuovo contesto organizzativo.

Il docente per promuovere lo sviluppo delle competenze metacognitive nei suoi studenti deve porre l'attenzione sulle caratteristiche personali di ogni studente, e renderlo il più possibile partecipe del processo di insegnamento-apprendimento, esplicitando gli obiettivi formativi, le fasi del percorso, le metodologie e le modalità di valutazione. Inoltre deve applicare metodologie didattiche che stimolino l'iniziativa personale, la cooperazione tra i colleghi, l'esercizio della creatività e del *problem solving*; deve creare situazioni in cui ogni studente possa mettere in pratica ciò che ha appreso, possa dimostrare ciò che sa fare con ciò che sa, anche in ambiti diversi da quello universitario. Da ciò si evince che l'educazione personalizzata non si riduce a un possesso di sapere che permette esclusivamente di dominare il mondo materiale e la vita sociale; ma si tratta di un'educazione che consiste fondamentalmente nell'avere consapevolezza di se stessi e che quindi porta necessariamente alla costruzione della propria identità personale.³⁴²

L'idea fondamentale dell'approccio metacognitivo è che la persona è direttamente responsabile del proprio processo di apprendimento, a livello metacognitivo, motivazionale e comportamentale. Diventa allora centrale l'impegno personale dell'allievo, il quale non si limita a detenere il bagaglio di conoscenze e abilità che fa da supporto alle conoscenze nuove da acquisire, ma deve espressamente proporsi di acquisirle, compiendo scelte precise e mettendo in atto le strategie che ritiene più adatte al compito e ai propri stili cognitivi.³⁴³

Per questo motivo, non è possibile fare riferimento a una didattica metacognitiva senza porre l'attenzione su un'educazione personalizzata che risponda "all'esigenza di stimolare il soggetto affinché vada perfezionando la capacità di autogovernare la propria vita o, in altri termini, di sviluppare la propria capacità di rendere effettiva la libertà personale, partecipando con le sue caratteristiche peculiari alla vita comunitaria".³⁴⁴ Siamo ancora una volta condotti a riflettere sulla centralità della persona che auto-organizza il proprio apprendimento attraverso l'individuazione dei propri stili cognitivi, delle strategie da mettere in atto, delle richieste dell'ambiente. Si giunge così all'autoregolazione dell'apprendimento che può essere intesa come capacità di scegliere, attivare e controllare le strategie regolative dei processi conoscitivi, affettivi e volitivi, che siano in grado di rendere, valida e produttiva l'azione di apprendimento ed implica in primo luogo la conoscenza non solo dei processi coinvolti, ma anche del loro ruolo.³⁴⁵

342 Ibi, p. 20.

343 Ibi, p. 23.

344 V. García Hoz, *L'educazione personalizzata*, La Scuola, Brescia 2005, p. 22.

345 F. Pedone, *Il portfolio per lo sviluppo della competenza metacognitiva*, in A. La Marca (a cura di), *Personalizzazione a apprendimento. Strumenti e competenze*, Armando, Roma 2005, pp. 151-152.

6. Il modello Universal Design for Learning (UDL)

Il modello dell'Universal Design for Learning (UDL) creato dal Centro di Tecnologia Speciale Applicata del Massachusetts USA, è basato sull'idea che ogni studente sia unico e diverso in base al proprio stile d'apprendimento. Gli studi di neuroscienze hanno confermato quest'approccio provando che ogni persona porta con sé un'ampia varietà di abilità, bisogni ed interessi durante l'apprendimento. Il modello UDL prevede la realizzazione di ambienti d'apprendimento flessibili, che forniscono diversi strumenti per la rappresentazione delle informazioni, il coinvolgimento degli interessi della persona, l'espressione di ciò che è stato imparato e le azioni da compiere per dimostrarlo. Questo modello è fortemente ispirato all'uso delle tecnologie durante l'apprendimento che garantiscono l'accesso alle informazioni. La tecnologia permette anche di incontrare gli studenti in diversi luoghi e insegnare loro nella maniera che ritengono migliore e più personale facilitando esperienze d'apprendimento ottimali per ciascuno, ovunque e sempre.

Barbara Bray e Kathleen McClaskey³⁴⁶ hanno teorizzato sei livelli successivi per integrare il modello UDL con l'apprendimento personalizzato e creare ambienti d'apprendimento che i docenti possono mettere a disposizione dei propri studenti. Questi sei livelli compongono un processo che gradualmente permette di implementare e rafforzare la scelta e la voce degli studenti nel programma d'apprendimento.

Il *primo livello* consiste nella comprensione di chi sono gli studenti e come apprendono, ciò permette di determinare i loro punti di forza, le attitudini, gli interessi, il talento e le aspirazioni. Il primo livello, inizialmente progettato per definire come i docenti possano conoscere meglio i propri studenti, diviene un momento dedicato agli studenti per capire come riescono ad apprendere meglio quale tipo di contenuti e più adatto a loro e come preferiscono avere accesso alla conoscenza; come preferiscono o hanno bisogno di essere coinvolti nei contenuti nell'apprendimento e come preferiscono o hanno bisogno di esprimere e dimostrare l'acquisizione dei contenuti d'apprendimento.

Il *secondo livello* consiste nella progettazione di un iniziale ambiente d'apprendimento personalizzato in cui il docente può cominciare a dare allo studente più capacità decisionale. A questo livello il docente dovrà conoscere come i propri studenti imparano meglio, riprogettare l'ambiente fisico d'apprendimento, integrare la tecnologia durante la lezione e progettare strategie di valutazione. Lo studente stabilisce, insieme al docente, quali sono gli obiettivi d'apprendimento, crea un piano d'apprendimento personale, sceglie la strategia migliore di accesso ai contenuti d'apprendimento, il modo migliore per sentirsi coinvolto e per esprimere ciò che sa.

346 B. Bray, & K. Mc.Claskey, op.cit.

Il modello UDL, nel *terzo livello*, fornisce una formula per creare obiettivi d'apprendimento, metodi, materiali e modalità di valutazioni che forniscono una serie di approcci flessibili per progettare la lezione e soddisfare i bisogni degli studenti. Un primo passo per dare maggiore voce agli studenti e per favorire le loro scelte è quello di coinvolgerli, mediante la discussione, nella comprensione dei risultati d'apprendimento e nella co-progettazione delle strategie d'apprendimento mediante la discussione. Il docente deve poi rendere accessibili i contenuti d'apprendimento attraverso differenti formati audio, video e testuali per poi favorire la discussione ed il brainstorming su ciò che gli studenti hanno imparato per capire se essi hanno raggiunto i propri obiettivi d'apprendimento. La discussione ed il brainstorming a questo livello includerà i prodotti creati, le strategie di lavoro adottate e l'impiego delle risorse disponibili.

Il *quarto livello* consiste nel facilitare la formulazione di domande che facciano da guida e da supporto all'apprendimento. Gli studenti lavorano in coppie per sviluppare le proprie domande che saranno poi discusse in aula, in seguito verrà scelto a quali domande dare la priorità per cercare di arrivare ad una soluzione personale.

Il *quinto livello* prevede la scelta degli strumenti, delle risorse e delle strategie di apprendimento ed insegnamento. Il modello UDL da accesso ad un *Personal Learning backpack* che include un device ed un set di software che possono essere usati per supportare compiti e progetti. Il *backpack* è creato da ogni studente, con l'aiuto del docente, sulla base delle preferenze d'apprendimento. Imparando ad utilizzare il giusto programma per ogni specifico compito lo studente viene potenziato nell'accesso indipendente alle risorse e nell'autodirezionamento.

Nel *sesto livello* il docente trasforma il suo ruolo in quello di facilitatore che aiuta lo studente ad essere auto-diretto in modo che sappia stabilire gli obiettivi, monitorare i propri progressi e riflettere sul proprio apprendimento.

Il docente quindi è coinvolto nel percorso di valutazione nella misura in cui sviluppa in ogni allievo capacità metacognitive per valutare l'esperienza d'apprendimento. Quando gli studenti sono valutatori attivi ed attenti, danno un senso alle informazioni acquisite, le collegano alle conoscenze pregresse e le usano per un nuovo apprendimento esercitando un processo metacognitivo autoregolato. Il docente aiuta lo studente a sviluppare e praticare la riflessione e l'analisi critica del proprio apprendimento attraverso feedback che permettono di monitorare il processo.

Lo studio di questo modello ci ha offerto la possibilità di comprendere meglio molti aspetti che intervengono nei processi di insegnamento e di apprendimento personalizzati. Si è potuto verificare come una modalità nuova di apprendimento per gli studenti che ha permesso loro di non fermarsi all'ascolto passivo delle lezioni e alla ripetizione mnemonica dei contenuti ma ha permesso di andare oltre nella definizione degli obiettivi,

nella ricerca delle risorse da studiare, nei progetti d'apprendimento da realizzare nella valutazione della propria performance e competenza, dando loro la sicurezza che l'autonomia e la responsabilità sviluppate nel processo di apprendimento stesso possono essere trasferite in situazioni di vita reale al di fuori del contesto universitario.

Considerazioni conclusive

Da quanto si è detto si evince che per realizzare un'autentica personalizzazione non è sufficiente conoscere lo studente concreto da formare, ma bisogna anche organizzare e adattare un piano preciso di lavoro educativo che deve variare da persona a persona: una unica linea di condotta standardizzata non può venir proposta indifferentemente per tutti e per ciascuno senza gravi rischi.

L'attività di insegnamento deve certamente favorire una buona istruzione nello studente, ma come mezzo idoneo per la sua formazione intellettuale, morale, sociale e affettiva.

Il docente promuove la conoscenza e suscita delle azioni ma la risposta proviene dall'allievo. In questa ottica il compito fondamentale dell'educazione personalizzata consiste nell'aiutare gli studenti a collocarsi su un piano di riflessione che permetta loro di cogliere a poco a poco la vita umana nella sua interezza, le priorità da assegnare alle diverse attività che integrano la vita e i criteri secondo i quali va regolato l'uso e la creazione dei beni umani.

Un docente per agire efficacemente, non può affidarsi allo spontaneismo e all'improvvisazione ma deve far riferimento ad un progetto organico di intervento in cui, a partire dagli obiettivi che intende perseguire, scelga razionalmente i contenuti, i metodi, gli strumenti ritenuti più idonei per favorire e verificare il raggiungimento delle finalità prefissate individuando e organizzando, in maniera finalizzata, i molteplici fattori che, interagendo tra loro, permettono allo studente di apprendere in modo autonomo.

Ogni docente deve fare in modo che lo studente possa trarre il massimo beneficio da ogni attività didattica e per questo motivo è necessario rendere gli studenti partecipi degli obiettivi che si richiede loro di raggiungere differenziandoli, quando sia necessario, in base ai loro stili cognitivi. Occorre considerare i livelli di partenza ed i ritmi di apprendimento dei singoli studenti; vagliare i bisogni, gli interessi e le preferenze degli studenti; trasformare l'errore in proposta formativa e di recupero per accrescere le convinzioni di efficacia; stimolare la fiducia degli studenti nella possibilità di raggiungere gli obiettivi proposti anche se le attività esigono un impegno differenziato; accettare gli studenti per quello che sono senza volerli trasformare secondo un modello di studente ideale.

Un apprendimento basato sui problemi, sui progetti, sulla ricerca e sui casi, può promuovere lo sviluppo di abilità che permettono di applicare il pensiero critico e le conoscenze acquisite perché permette un apprendimento

di tipo autentico. Inoltre possono aumentare il coinvolgimento degli studenti e favorire la loro attenzione sui contenuti d'apprendere, migliorando la piacevolezza dello studio e facilitando il raggiungimento dei risultati d'apprendimento. Queste caratteristiche rendono queste strategie per l'apprendimento centrali nella pratica d'apprendimento personalizzato in un'aula universitaria. La valutazione universitaria, infine, non può essere estranea alla considerazione dello studente come persona. I criteri di valutazione vanno chiaramente condivisi con gli studenti all'inizio dell'attività, sottoforma di obiettivi previsti.

Questi sono solo alcuni dei principi che possiamo definire fondamentali per realizzare effettivamente una formazione universitaria che valorizzi le peculiarità specifiche di ogni studente e che nello stesso tempo lo renda pienamente capace di contribuire alla costruzione di una comunità umana in cui venga riconosciuta e garantita la dignità di ogni uomo.

Claudia Spina, Raffaele Resta: the pedagogical doctrine of the theological and metaphysical realism

«Education is [...] a distinct embodiment of the end of life, of moral autonomy or duty: the shape for which the ideal is realized and established in relation to the natural and social potential of the subject; it is, intrinsically, the law of progressive convenience of reality to ideality of life»³⁴⁷.

R. RESTA

347 R. Resta, *Trattato di pedagogia: la pedagogia generale*, Soc. Editrice Dante Alighieri, Roma 1919, p. 17.

1. An innovative pedagogy with a philosophical foundation

A comparison with the philosophical and pedagogical thought of Raffaele Resta¹ is still particularly interesting today. Resta was a man fully and proactively immersed in the cultural climate of age, but also a man who refused to surrender to the hegemonic ideas and concepts but who rather asserted his own personal ideas and his unique pedagogical beliefs ever since he was young. He chose to «live the path of research with independence and autonomy»², and distinguished himself for the sharpness of his wit and gave to his and to the future generations an innovative pedagogy with philosophical roots, full of vivid insights; his pedagogy defined itself more precisely over the years and still today it stands out for its unquestioned modernity.

An eclectic, versatile mind and a broad range of interests were distinguishing traits of Raffaele Resta, Apulian educationist and philosopher who devoted himself, in the first half of the Twentieth Century, to the educational problems of his time; he dedicated himself, with passion and creative industriousness, to the training and education the new generations, as well as to the development of a pedagogy which was independent, original and scientifically founded. The world of school and the theoretical research were the beacons, the cornerstones of his personal “speculative journey” as these issues fuelled³ his intense desire for knowledge, allowing him to join together *bios* and *logos*, life and thought, practice and theory and also to develop, over the years, the educational and cultural experience that he would then use as a foundation for the pedagogical doctrine he developed⁴.

2. Pedagogy as “philosophy of education” and as “science of education”

Raffaele Resta, one of the leading figures of Italian *realismo spiritualista* (spiritualist realism), drove his pedagogical theory in a more personal-oriented direction. He analysed man from

1 In 1899 Raffaele Resta (Turi, near Bari, February 5th, 1876 - Genoa, March 20th, 1961) moved to Rome and first worked as a teacher, but later became a Director and finally, an Inspector of *Kindergarten Schools* for children with phrenasthenia, founded by Sante de Sanctis. At the beginning of the Twentieth Century Resta was already well known and appreciated in academic circles. He participated in several international conferences, wrote on the «Rivista di Filosofia e di Scienze affini» (directed by Marchesini), and for about ten years, collaborated with the «Rivista italiana di Sociologia». In 1901, together with Luigi Credaro, he founded the *National Union of School Teachers* which aimed at supporting teachers and directing them to professional development and renovation plans. He was also member of the *Executive Board of the National Institute of orphaned children of elementary school teachers*, serving twice as vice president. In 1924, five years after the publication of his book *Trattato di pedagogia*, he was appointed at the Chair of Pedagogy and Philosophy at the *Higher Institute of Teacher Training* in Messina; he served in the *Higher Institute* for ten years, also in the position of Director. In 1935 he moved to the *University of Genoa*: at first as professor of Pedagogy and later on, after the *Faculty of Education* was established, as Dean. In 1941 he founded, with Giuseppe Flores d'Arcais, «Rassegna di pedagogia», a national magazine of pedagogical studies while in 1949, with Calò and Codignola, he was a member of the first *Governing Council of the Italian Pedagogical Association*. During his tenure in Genoa he completed a 20 year long path of inner research and questioning. He found the faith he had lost and his thought evolved and consolidated in the form of a rethinking of Aristotle's and Saint Thomas Aquinas' classical realism in which the Reality is ruled by an Order in which God's provident mind shines with clarity and can easily be perceived. He died in Genoa, after dedicating his whole life to research and to the problems of school, and he left many unfinished works.

2 A. Chionna, *L'educazione, legge della persona. La proposta pedagogica di Raffaele Resta*, Schena Editore, Fasano (BR) 1990, p. 20. Because of this brave choice Resta often was isolated from the rest of the scientific community.

3 See G. Calogero, *Raffaele Resta e la pedagogia della cultura*, Istituto Editoriale Moderno, Catania 1955, pp. 29-30.

4 For a full list of the writings of Raffaele Resta see C. Colombano, *Il realismo teleologico di Raffaele Resta (1876-1961)*, La Rinascente, Torino 1966, pp. 37-58.

a scientific-psychological standpoint making man the cornerstone of pedagogy. He regarded individuals as a joint, unified synthesis of body and spirit⁵, whose lives were inspired by the goal of continuous improvement, changing their attitudes depending on their purpose and not depending on the automatisms of natural law.

In his *Trattato di pedagogia*⁶ he explains the key points that constitute the framework of Resta's doctrine, which he then reprised and arranged in a harmonious and systematic way in *Filosofia dell'educazione*⁷: humans' evolution and advancement from the natural order to the cultural order; the principle of self-education, based on the law of mastery⁸; the activity oriented to preference of the best which guides the subject, which is the *centro di iniziative* (centre of initiatives), towards its perfection, in accordance with its freedom and independence.

Resta chose to define its anthropology in full detail and take it as the starting point of his own speculation, distancing himself from the positivists' positions⁹ and, at the same time, developed a unique vision of education, in disagreement with the idealistic one. Educational practice, he said, should be seen as a *catarsi dell'essere in formazione* (catharsis of the being in the making), since it consists in a gradual personal conquest in an effort to perfecting oneself that makes it possible for the individual to rise more and more towards the ideal model, that is towards the Lord. It is easy to see that this view is opposed to that proposed by idealism, which rejects the notion of *purificazione* (purification) for the spirit as spirit is by itself pure and, therefore, perfect.

According to Resta, the attainment of self-government (forming and training oneself) is the proper object of education and of its doctrine, that is pedagogy that is, at the same time, philosophy and science. Even in educational practice, philosophy is not an abstract thing separated from science. He also claimed that universal and individual traits cannot be separated neither in things nor in beings. In truth these traits, when one analyses each one individually are abstract and unreal. Starting from these philosophical considerations, Resta defines pedagogy as both *filosofia dell'educazione* (philosophy of education)¹⁰, whose purpose is to assess the purpose of the educational acts and *scienza dell'educazione* (science of education), which aims at investigating the educational act, in light of the particular circumstances of each subject¹¹. Resta's position is, due to these ideas, quite distant from the idealist position, according to which pedagogy is a science of the spirit and as such is absorbed in philosophy and, as a discipline of philosophy, has no reason to exist¹².

5 The Individual is torn between the laws of the body, which is limited and prone to decay, and the law of living according to conscience, which instead strives towards preservation, improvement, immortality.

6 See R. Resta, *Trattato di pedagogia: la pedagogia generale*, cit., pp. 446.

7 See Id., *Filosofia dell'educazione*, CEDAM, Padova 1944, pp. 386.

8 According to Chionna, the law of mastery «is proposed today as a pedagogical intuition with a peculiar personal impact, attention to the person in his spirituality, intention and willingness to the best» (A. Chionna, *La pedagogia di Raffaele Resta*, in «Pedagogia e Vita» 1 [2006], p. 44).

9 Resta never accepted being regarded as a positivist. He clarified his position as early as in the beginning of the Twentieth Century when he stated his personal independence, the path of Spiritual Becoming and the individual differences, rather than the notion of a soul understood as the identical essence of each being. In doing so, he rejected the positivist doctrine of the fact, associationism, experimentalism (see R. Resta, *L'anima del fanciullo e la pedagogia*, Soc. Editrice Dante Alighieri, Roma 1908, p. 225).

10 According to Resta, one can claim that pedagogy is philosophy of education since in metaphysics pedagogy is a distinct branch of ethics, which then becomes teleology. We can call it philosophy since the being, in its unique multiplicity lives in every educational act. It is a philosophy that observes personal reality with a genuinely concrete outlook as part of the perfection process that leads to the final model (see Id., *Filosofia dell'educazione*, cit., p. 345-386 □ PART VI]).

11 Pedagogy can be defined as a science of education because of the *io differenziale* (differential self), required by the scientific method (see ibi, pp. 366-373).

12 A consequence of Gentile's philosophy of the pure act is dissolution of pedagogy in philosophy. Actual idealism, in fact, argues that all of reality is actually spirit, and that spirit is making, development, an unending self-education process. Since this process corresponds to the education path, pedagogy (which is about education) identifies itself with philosophy (which is about reality), revealing itself as an internal distinction of the latter.

3. The law of mastery as the law of pedagogy

In Resta's doctrine, education consists of man passing from *ciò che è* (being) to *ciò che deve essere* (must be)¹³ and thus education emerges as a *processo di maestria, divenire perfettivo* (mastery process, perfective becoming), which in its implementation respects liberty, independence, judgement, self-control.

This pedagogy has philosophical foundations; it is the system of teleological realism (of which Resta is one of the most important representatives as far as pedagogy is concerned) which later became theological realism due to the presence of God and of Christian ideas and beliefs¹⁴.

After reviewing the fundamentals of natural development, to which education is obliged to comply (*pedagogia secondo natura: legge di conformità* – pedagogy according to nature: law of compliance); after having singled out the key concepts of the final model, according to which the educational activity must be modified (*pedagogia secondo cultura: legge di mutazione* – pedagogy according to culture: law of mutation), Resta further reflects on each individual's own education and training paths. He decided to evaluate whether man had a particular aptitude, one focused on bringing about a *convenienza perfettiva* (perfective convenience) between the natural order (the being, the current state) and the cultural order (the must be, the ideal state). Resta, in other words, felt the need to ascertain the presence of a specific individual capacity: directing the provisions of nature (randomness) in compliance with the directives of the spirit (purpose).

In Resta's outlook to educate means to reinforce, in each individual, the preferential activity of improvement in order to complete nature's work via reason's work¹⁵. This is that given time of the educational act (or rather, of that self-fulfillment force called *educabilità personale* [personal educability]) that Resta calls *legge di convenienza perfettiva* (perfective convenience law)¹⁶. According to this law both humanity and education establish and develop themselves in a plan of gradual improvements.

In order to reconcile the real with the ideal, it is necessary that the individual puts forth as an effort of his lived life, the typical needs of the next phase, which however, are already present in a latent form in the current one. In other words, it is necessary to adapt, from time to time, the actual individual potential of making (of a particular age) to the ideal corresponding to that specific personal reality; that same ideal is, in fact, the perfect synthesis of knowledge and power and, at the same time, it should be the plan pursued by education. The *fatiche perfettive* (perfecting toils) which are possible at a given stage of evolution (or also continuous implementations of the highest good compliant with the actual capacity and quality of human development) are defined by Resta *corrispettivi o equivalenti antropogenetici dell'ideale* (anthropogenic equivalents of the ideal)¹⁷.

After defining the issue in these terms, Resta identifies two method principles which are unique of education: on one hand, education is a correlation between natural development and cultural development of man; on the other hand, it is wisdom and economy of perfecting, teleological efforts.

Resta's arguments emphasize the need to respect and strengthen the natural, subjective progression, the *fare pedagogico* (pedagogical doing), which coincides with increasingly advanced

13 See F. Rinaldi, *Raffaele Resta*, Demos, Genova 1950, pp. 48-49.

14 Resta's aim was to provide a metaphysical foundation for the problem of man's "perfective becoming". The Author, meditating on the form of God, comes to the following conclusion: only in Him there is the highest perfection, provided by the absolute order, by the complete homogenization of purposes, the immediate correspondence between thought and action, as well as eternal harmony. Therefore, the *attività preferenziale del meglio* (preferential activity of improvement) appears as the human reflection of the *legge divina dell'omogenesi dei fini* (divine law of homogenization of purposes).

15 See R. Resta, *Filosofia dell'educazione*, cit., p. 165.

16 See *ibid.*, p. 167.

17 See R. Resta, *Trattato di pedagogia: la pedagogia generale*, cit., p. 307.

forms of conscious, selective industriousness focused towards affirming the better, while respecting the morals. This activity requires correlations between the subject and the means in view of the end (that is, the ideal of life) and it must tend to explication of the personal ethic in the acts we make in everyday life.

Through the self-education process, the individual (which longs to fulfill his vocation and craves mastery over his or her own inner universe) becomes a *dominus*, a lord, no longer subject of him or herself and the world¹⁸. This is the full expression of freedom, made real expressed through «the exercise of self-control in the same form of the choice of the better»¹⁹.

Although we always remain in the “student status” (because we never stop learning), we at the same time climb closer to the “teacher status”. This natural course towards mastery (which is, basically, the whole of man’s existence), this adaptation to the better brought about with a step by step process, proves that individuals have an inborn predisposition to accept the teachings of the world and to become masters in turn²⁰.

The person feels the need to reduce its dependence on the world, to increase their autonomy and to comply with that ideal order that will allow them to achieve their personal “better”. At first, the subject wants to become a master of things and of existence. Then the individual feels a strong drive to act as a master. Taking off from thomistic presumptions²¹, Resta clarifies that *farsi maestro* (become a master) and *far da maestro* (act as a master) represent the dual practical activity of the law of individuality. It follows that the *legge di maestria* (law of mastery) is the *legge della pedagogia* (law of pedagogy), as becoming master of oneself and of the others is the peculiar norm of personal education, the form of human life.

4. Personal freedom and educational relationship

According to the Author, life is a *spinta all’immortalità* (thrust towards immortality), a principle of conservation and improvement of existence itself; it is not enslavement to the instincts but liberation, purification of the spirit. Man’s actions are never irrational actions but they can arise, at any time, driven by a “why”. The predisposition to the better is affirmed through judgement, that is, through the rethinking and amendment through integration, because the person at first criticises him or herself and only then aims towards the perfection of a Higher Being. It is an activity that requires an internal law of order, coinciding with the *io coordinatore* (coordinating self).

The self, according to Resta, is a centre of choice and measurement that moves freely to discover and dominate the universe. It is the most authentic expression of the “freedom of research”, regarded as a conquest and self-mastery, in order to assert the supremacy of the spirit over the body. The single, in its synthetic unity (typical of his personal being)²², is characterized by a particular *modus vivendi*: it has the power to implement or reject the endless stimulations coming from the inner world and the historical and cultural context to which they belong.

The relevance of these explanations is significant for the purposes of pedagogical discourse. Placing the emphasis on the self-control, individual autonomy, means living in a constructive educational relationship, which is deeply rooted in a precise awareness: the person (either teacher or learner) has absolute freedom to dispose of themselves and their own life project.

18 See *ibid.*, p. 298.

19 R. Resta, *Filosofia dell’educazione*, cit., p. 162.

20 See Id., *Trattato di pedagogia: la pedagogia generale*, cit., p. 311; Id., *I problemi fondamentali della pedagogia*, Soc. Editrice Dante Alighieri, Roma 1911, p. 150.

21 See Id., *La dottrina del maestro in S. Tommaso*, in «Rassegna italiana di pedagogia» 2 (1942), pp. 96-112.

22 According to Resta, the individual being is made up of the concrete inherence of some constituents: five analytical constituents – *corpo* (body), *energia* (energy), *coscienza* (conscience), *vita* (life), *io* (self) – and three synthetic ones – *individualità* (individuality), *stirpe* (lineage), *specie* (species). See Id., *Filosofia dell’educazione*, cit., p. 97.

The Resta thought is confident in free will, an essential prerequisite of moral responsibility²³. The elective faculty of consciousness must become, through education, the choice for the better, the loyalty to the existential values and at the same time the disaffection towards the axiological void.

The peculiar activity of self-control of the self consists in transforming the duty (deontology) in a specific purpose (teleology), aiming to the development of principles, ideals to strive for (axiology). It is up to the subject turn the potential into an actual action using their powers of discernment. That is, he is able to facilitate the transition from *dovere* (duty, imperative of doing) to the *volontà del dovere* (intention of doing what must be done).

Along the direction outlined, the preferential activity of the better is defined by Resta as a form of agreement between the *dovere* (duty, set by the metaphysical principle of existence) and *libertà* (freedom, generated by the metaphysical principle of subjectivity). Gradually, the effort of improvement must become skills, subjective mastery. The self-mastery, autonomy and moral freedom are to emerge as achievements perpetually stretched out to reach the Lord, the Absolute. These, in brief, are the concepts of the philosophy of education that Resta developed after years of study and that highlight his great philosophical and intellectual stature.

23 See R.V. Chiantella, *Il lavoro nella scuola e il suo fondamento metafisico e religioso*, in R.V. Chiantella, A. Chini, L. Gosio, E. Maggioni, A. Moscato, F.M. Volpati, *Gli aspetti essenziali di una vita e di un pensiero: studi in onore di Raffaele Resta*, Editori Aster, Bari 1956, p. 90.

Orazio Maria Valastro, *Il dispositivo autobiografico tra ricerca esperienziale trasformativa e pedagogia dell'immaginario*²⁴

Una ricerca empirica di tipo esperienziale trasformativa

Transversalità fantasmatica pulsionale e funzione socializzante dell'immaginario

Un dispositivo pedagogico finalizzato a fare l'esperienza dell'immaginario nella scrittura di sé, deve riconoscere e far diventare l'esperienza viva un processo di conoscenza vitale, aperto alle dimensioni poetiche e creatrici, emozionali e spirituali, delle donne e degli uomini. Se la pratica pedagogica dell'immaginario evidenzia la creazione individuale condivisa collettivamente (Jean, 1976), sostenendo la capacità di manifestare e considerare le rappresentazioni umane, implica al tempo stesso un allenamento dinamico alla percezione e alla coscienza del reale attraverso tutte le facoltà, privilegiando le funzioni vitali dell'immaginario che ci permettono di scoprire la vita e il mondo. È inoltre insita, in questa stessa pratica, l'intenzione educativa di contrastare il carattere generalmente elitario delle attività estetiche.

Fare l'esperienza della scrittura di sé in un contesto gruppale, mettendo insieme delle persone di origine sociale e culturale diversa che si riuniscono per fare qualcosa che ha una doppia valenza, estetica ed etica, non richiede a chi vi partecipa una formazione specifica e delle competenze letterarie, ostacolando, di fatto, un'adesione limitata o elitaria. L'allenamento dinamico alle funzioni vitali dell'immaginario se può favorire un ascolto sensibile di sé e dell'altro, e un'etica della reciprocità e dell'incontro, richiede tuttavia una consapevole attenzione alle pulsioni più elementari, quelle spinte emotive che alimentano il mondo fantasmatico ed emotivo del gruppo. L'allenamento alla comprensione di sé e dell'altro come pratica pedagogica che veicola una conoscenza dell'umano e del mondo, non essendo relegato in questa situazione a una semplice attività cognitiva rivolta alle relazioni intersoggettive, è un processo educativo che avvia un'esplorazione esperienziale dell'immaginario confrontando il gruppo con l'attività fantasmatica dell'immaginario pulsionale (Barbier, 1997).

L'attività creativa e trasversale che caratterizza la vita inconscia dei gruppi (Anzieu, 1993) ci rivela dei processi di difesa, alimentati da angosce arcaiche o propensioni istintive che ci fanno percepire il gruppo come una possibile minaccia, siamo timorosi per la presenza dell'altro, o una realtà da idealizzare, ci sentiamo protetti e sostenuti dal gruppo. Questo implica una conduzione del gruppo attraverso una modalità di accompagnamento che non deresponsabilizza i partecipanti, ma faciliti la possibilità di decifrare in modo consapevole le pulsioni di vita che sollecitano l'affermazione individuale rischiando di far prevaricare i propri bisogni e istanze personali, e quelle pulsioni di annichilimento che tendono all'opposto a ridurre la complessità in sé e al di fuori di sé stessi, estraniandosi dal gruppo. La condivisione di un metodo che permetta una circolarità delle narrazioni e delle scritture donate in modo reciproco, astenendosi dal giudicarle e sollecitando la presa di parola, l'ascolto e la condivisione, contiene l'attività fantasmatica dell'immaginario pulsionale del gruppo creando uno spazio d'accoglienza dove condividere dei momenti intensi di comunione affettiva e di riconoscimento della complessità del mondo attraverso l'altro.

Ecco allora che questo spazio circolare d'implicazione noetica, concepito come allenamento e percorso di una conversione del nostro sguardo sul significato della nostra esperienza del mondo, di una trasformazione accompagnata da un ascolto sensibile che rivela i valori

24 Questo contributo è il frutto della relazione «Poetiche del dissenso contemporaneo: il dispositivo autobiografico tra ricerca esperienziale trasformativa e pedagogia dell'immaginario», presentata al convegno Formare alla ricerca empirica in educazione, Convegno nazionale del Gruppo di Interesse della SIPED Teorie e Metodi della Ricerca Empirica in Educazione Società Italiana di Pedagogia, Alma Mater Studiorum Università di Bologna, 18 novembre 2016

emblematici di ogni persona, sospendendo qualsiasi giudizio rispetto all'esperienza dell'altro, organizza il concretizzarsi di una pratica pedagogica che permette di fare l'esperienza della funzione socializzante dell'immaginario. Il dispositivo pedagogico mette quindi alla prova le strutture antropologiche dell'immaginario (G. Durand, 2009) facilitando un allenamento dinamico alla comprensione simbolica ed esistenziale della relazione con noi stessi, gli altri e il mondo. Ogni individuo, per esprimere e realizzare sé stesso, ha necessità di un tempo e di uno spazio per esteriorizzarsi, agire e confrontarsi con situazioni differenti, e per interiorizzarsi, riflettere e meditare. Ha bisogno inoltre di un tempo e di uno spazio intermedio, dove poter mediare l'agire esterno e la presa di coscienza interiore. Facendo l'esperienza dei regimi diurno e notturno dell'immaginario, il primo domina e divide, il secondo dimostra comprensione e relazione, si mettono in atto la modalità eroica dell'agire manifesto, la modalità mistica della riflessione su sé stessi, e la modalità sintetica per assemblare in modo simbolico esperienze diverse, disseminando in modo ciclico emozioni e scoperte per scoprire nuove connessioni che attribuiscano senso alla nostra storia di vita.

Esplorando le funzioni vitali dell'immaginario in cerca di sé e di senso

La pratica della scrittura di sé è allo stesso tempo una creazione poetica, un'organizzazione metaforica del senso della nostra storia di vita, e una creazione mitica, come organizzazione delle energie drammatiche in costellazioni simboliche che strutturano la comprensione dell'esistenza. Rendendo la vita oggetto del nostro pensiero ci si situa in una sorta di distanziazione, condizione indispensabile di un processo di comprensione (Formenti, 1998) in quanto separazione temporale tra i processi mentali e il loro riconoscimento, tra la genesi del pensiero e il lavoro riflessivo della mente. Questa bilocazione cognitiva (Demetrio, 1994) rende possibile la funzione della scrittura che ci permette di sperimentare l'osmosi tra lo spazio intimo e quello esterno, ma il distacco dalla realtà quotidiana e dal mondo come distanziazione conoscitiva e illuminante che si apre su uno spazio profondo di riconoscimento e di comprensione di sé stessi e di ciò che è altro da sé, mette alla prova chi pratica la scrittura autobiografica rispetto a un'altra bilocazione tra coscienza poetica e mitica (Valastro, 2012).

Le fasi essenziali attraverso cui si articola il dispositivo autobiografico sono funzionali alla possibilità di fare l'esperienza della creatività poetica e mitica.

- In una prima fase si ricorre al disegno come forma di simbolizzazione astratta di sentimenti ed emozioni, comprensione simultanea d'immagini che rappresentano noi stessi o un particolare momento della nostra storia di vita, sollecitando la nostra coscienza immaginante (Bachelard, 1972) a creare e vivere l'immagine poetica. Le narrazioni che ne accompagnano il senso, e che diventano scrittura approfondendone il loro significato, anticipano un'attività che introduce all'organizzazione metaforica del senso delle esperienze vissute.

- L'Archétype-Test o Anthropologique-Test a nove elementi, sviluppato da Yves Durand dalla teoria delle strutture antropologiche dell'immaginario di Gilbert Durand (Y. Durand, 1988-2005), contraddistingue le attività di una seconda fase del processo creativo del dispositivo autobiografico. La valenza euristica di questo strumento sul piano dell'esplorazione e della comprensione dell'immaginario, ricorrendo a esercizi grafici e testuali di creazione simbolica che raffigurano delle figure archetipiche e prefigurano degli schemi affettivo rappresentativi, accompagna alla scoperta di una costellazione d'immagini trasposta successivamente in una storia narrata oralmente e per iscritto. Ogni elemento raffigurato e integrato in una storia di finzione, o rapportata all'esperienza vissuta, diventando il soggetto di ulteriori narrazioni e scritture autobiografiche, introduce alla comprensione intuitiva che ogni elemento del mondo e del cosmo infraumano, umano e sovraumano, può assurgere a soggetto della narrazione, accompagnandoci verso una comprensione simbolica dell'esistenza che è partecipe di una rappresentazione della vita

quotidiana, avanzando attraverso scenari generatori di vita o di morte, di felicità o di sofferenza.

- La terza fase del dispositivo autobiografico accompagna a creare una kairosbiografia per organizzare tutto il materiale grafico e testuale elaborato, orientando e strutturando il successivo lavoro di scrittura, finalizzato alla realizzazione di un'autobiografia. Questo strumento sollecita la dimensione esperienziale della vita per ricreare una narrazione compiuta, facilitando l'elaborazione di una scheda biografica che organizza i materiali evocativi, immagini e testi. Concependo un asse orizzontale dove collocare liberamente e in sequenza i temi narrativi svolti, esistenziali e simbolici, questi sono associati a un asse verticale nel quale rendere manifesta una personale dimensione simbolica dell'esperienza vissuta e strutturata seguendo una traiettoria che organizza i vissuti apicali individuati in una sequenza tematica differenziata, rapportata ad esempio a un sentimento peculiare o una particolare esperienza della nostra storia di vita.

Formando alla molteplicità di ritmi e tempi copresenti (Pineau, 2000) per raccontare una storia di vita, s'interviene sul proprio ritmo esistenziale ricomponendo l'interdipendenza dei ritmi biologici e psicologici, socio-antropologici e cosmici. L'obiettivo di questi esercizi è facilitare un'organizzazione del lavoro di scrittura e gestire la difficoltà avvertita nella pratica della scrittura autobiografica: situarsi fuori dalla coscienza ordinaria dell'esistenza per contemplare e risignificare il proprio vissuto. Facendo l'esperienza di un viaggio pedagogico sovrastando il flusso dell'esistenza, scegliendo di organizzare e riconciliare tempi e spazi dotati di significato senza seguire un ordine necessariamente lineare, si scopre una dimensione spazio temporale situata tra un tempo orizzontale, lineare e irreversibile, e un tempo verticale, eterno e cosmico.

Scritture di sé e poetiche del dissenso

La cerca mito-biografica di eroine ed eroi notturni

Osservare dall'esterno la vita che abbiamo vissuto, pone l'individuo all'esterno della trama globale della vita. La scrittura di sé, come l'opera d'arte, rivela passioni ed emozioni generando una relazione tra una molteplicità di vissuti e significati, permettendoci di avventurarci nel mistero dell'esistenza lungo un percorso di creazione e trasformazione estetica attraverso un gioco infinito di possibili selezioni ed eliminazioni, inclusioni e accostamenti di esperienze vissute. Il dispositivo autobiografico, accompagnando a fare l'esperienza di quest'avventura pedagogica, alimenta una cerca di sé e di senso per scoprirsi esseri coscienti del legame esistenziale e simbolico con sé stessi, gli altri e il mondo. Le scrittrici e gli scrittori autobiografi realizzano una ricerca esperienziale trasformativa che manifesta il bisogno contemporaneo di appartenenza sociale e la necessità di legarsi agli altri, quello che Clausse (1963) chiamava *reliance* e che Bolle De Bal (1996) distingue come *reliance* psicologica e sociale, verso sé stessi e gli altri, *reliance* verso il mondo, ecologica e culturale, cosmica e spirituale.

Ritroviamo in questa cerca di sé e di senso, nell'esperienza della scrittura, il quadrilatero narrativo (Demetrio, 2003) che orienta lo sguardo delle scrittrici e degli scrittori autobiografi, lo sguardo retrospettivo e introspettivo, contemplativo e proiettivo, che ci permette di riconoscere parti di sé disseminate, scoperte e ricomposte, ma è nell'allenamento dinamico alle energie drammatiche e delle strutture organizzatrici dei regimi multiformi dell'immaginario che scopriamo la cerca mito-biografica (Valastro, 2012-2016) del senso del tutto e della vita. Nelle scritture realizzate nel corso del dispositivo autobiografico, coesistono rappresentazioni mito-drammatiche di sé che generano una visione ritmica del mondo, tessendo e ordinando una simbolica del divenire in uno spazio creativo, sperimentando la possibilità di conciliare la successione e l'alternanza di polarità esistenziali antitetiche, di esperienze felici o sfavorevoli. Questa ricerca esistenziale si configura come un viaggio archetipico che suggerisce in modo inedito il mito contemporaneo del viaggio dell'eroe (Vogler, 2010), dove le scrittrici e gli scrittori autobiografi si confrontano con quelle

immagini (Pearson, 1992) che sostengono il processo di crescita della persona, individuato in quel cammino nel quale riusciamo a emanciparci dalle ansie e dalle paure per ripudiare la non-vita.

Alle prese con il processo dinamico che distingue universi mito-drammatici antitetici, cercando di mediare e armonizzare prospettive portatrici di una dicotomia vitale o intollerabile, ecco allora delinearsi una cerca di sé e di senso che avanza evocando emozioni e sentimenti messi in relazione con esperienze felici o tristi. Esperienze che ci fissano in un'immobilità esistenziale, con lo sguardo rivolto verso ciò che ci ha fatto soffrire o ci ha reso fiduciosi perché temiamo di apprendere dal dolore o abbiamo paura di non essere più in grado di vivere altri momenti felici, e sospinti da queste inquietudini proviamo ad abbracciare nuovamente la vita scegliendo immagini poetiche di cambiamento e narrazioni di trasfigurazioni per poterci alterare nel movimento della scrittura che partecipa alla composizione poetica dell'esistenza fondata sulla consapevolezza della complessità e delle contraddizioni della condizione umana per reincantare il senso del nostro rapporto al mondo.

Il dissenso poetico come amore verso la vita

L'aggravarsi del processo di destrutturazione del corpo sociale sostenuto dalla proliferazione generalizzata dell'immaginario neoliberale, con una politica illusoria di contrasto alle paure sociali diffuse che non argina l'ansia provocata dalla precarizzazione delle attività umane, ha generato un'assenza o un'insufficienza di sicurezza e fiducia che affligge le relazioni sociali. Tutto ciò non fa altro che fragilizzare le comunità (Bauman, 2004), e la solidarietà che le fonda a scapito della coesione sociale, si trasforma in sfiducia e intolleranza verso un nemico comune o si parcellizza riproducendo un mondo infelice nel quale non siamo pienamente consapevoli del legame del nostro destino personale con le condizioni collettive (Bauman, 2003) della nostra stessa esistenza. La consapevolezza della fragilità della nostra condizione di donne e uomini della modernità produce uno spaesamento, il bisogno di decifrare (Balandier, 1994) ciò che è infelicemente identificato o difficilmente identificabile, o eventualmente insoluto. Le scritture autobiografiche contemporanee rendono manifesta questa cerca di sé e di senso che avanza nel tentativo di comprendere il movimento dell'esistenza che lascia coesistere la continuità e la discontinuità della vita e delle sue molteplici forme nelle quali si manifesta. Quando è l'amore verso la vita a sollecitare questa ricerca esistenziale, mettendo in scena sé stessi e il mondo, si genera una trasfigurazione che ci permette di provare la gioia di creare nel tentativo di abbracciare la vita per riconoscere l'altro da sé e donarsi al mondo.

Questo viaggio nel movimento della scrittura di sé che ci situa al di sopra del flusso dell'esistenza, convoca a fare delle scelte, a operare una risoluzione etica (Kierkegaard, 2001) ogni qualvolta rientriamo nuovamente nella temporalità della nostra storia di vita attraverso un'immagine o un'emozione, un sentimento o un ricordo. Sono delle scelte che rivelano una coscienza riflessiva in grado di elaborare un amore verso la vita alternativo ai modelli di razionalità politica ed economica dominanti. L'immagine del funambolo ci restituisce il senso della trasformazione vissuta nel corso della ricerca esperienziale ed esistenziale alimentata dal dispositivo autobiografico, quando la fune tesa verso il lato opposto di questo avanzare sopra il flusso dell'esistenza, è convertita nell'amore verso la vita che ci permette di avanzare e abbracciarla nuovamente. Si possono riconoscere in questo percorso un'etica dell'amore verso la vita, un'etica dell'attesa, un'etica dell'alterità e del perdono.

- Un'etica dell'amore verso la vita che sostiene la possibilità di riabbracciare nuovamente il senso del tutto e della vita nel viaggio pedagogico della scrittura di sé.

- Un'etica dell'attesa alimentata dal sentimento contrastante di ansia e sollievo rispetto alla possibilità di lasciarsi alterare dall'esperienza della scrittura autobiografica, come esperienza di scoperta che ci permette di riconoscere e comprendere con uno sguardo differente sé stessi e il mondo.

- Un'etica dell'alterità che riposa nel sentimento ambivalente di accogliere e temere l'alterità costitutiva dell'altro da sé attraverso la comprensione dell'umanità che condividiamo.

- Un'etica del perdono come sentimento d'amore per la persona e come pratica concreta dell'alterità che permette di perdonare e perdonarsi, nella speranza di vivere relazioni serene.

Quest'amore verso la vita reclama un accesso alla vita stessa attraverso quelle scelte etiche che sono elaborate nel dare una forma estetica alla nostra esistenza, caratterizzando il sentire comune di donne e uomini capaci di pensare la relazione con l'altro radicata nella portata generativa di un'etica in gestazione.

Educare all'immaginario in una società cognitiva in crisi

Il dispositivo autobiografico che accompagna a un allenamento dinamico delle funzioni vitali dell'immaginario, favorendo un'attività creativa e un'intuizione empatica del vissuto, sollecita un viaggio esistenziale e simbolico di ricerca di sé e di senso, caratterizzandosi come un luogo dove la pratica educativa è finalizzata all'elaborazione di un'etica della reciprocità e dell'incontro che ci permettono di immaginare questo mondo per viverlo insieme con gli altri.

La ricerca empirica, in un'epoca in cui la crescente autonomia degli individui è in relazione con la crisi delle strutture sociali, ci suggerisce di ripensare la teoria autobiografica (Gusdorf, 1990-1991) che considera la pratica della scrittura di sé come un'attività estetica subordinata a una responsabilità etica del dover essere in quanto dimensione morale e atto esistenziale. Ritrovare sé stessi significa, in questa accezione, restare fedeli alla propria storia di vita, ma quando è l'amore per la vita a orientare la cerca contemporanea di sé e di senso, conciliando la sofferenza sociale e l'inquietudine esistenziale con la gioia di vivere e abbracciare nuovamente e pienamente la vita stessa, questa nuova presenza di sé a sé stessi e al mondo, manifesta piuttosto un voler vivere apprendendo dall'esperienza viva.

Quest'amore verso la vita, contrastato ma ricercato con animo poetico e mitico, implica altresì una rimodulazione della teoria delle strutture antropologiche dell'immaginario fondata sulla capacità umana di rappresentare e trasformare i grandi archetipi delle paure e delle angosce umane (Durand G., 2009), integrandola con la teoria mitanalitica (Fischer, 2014) basata sulla fabulazione genetica dove è il mondo che ci accoglie fin dalla nascita a sollecitare narrazioni mitiche per dare senso a tutto ciò che ci circonda. La valenza e la necessità di pratiche educative che accompagnano il desiderio di mettersi in cerca di narrazioni che diano senso al tutto e alla vita, mette alla prova dell'esperienza le teorie di riferimento sull'autobiografia e l'immaginario.

Da questa riflessione critica su alcuni presupposti paradigmatici è possibile pensare a una pedagogia dell'immaginario che prenda in considerazione questa coscienza mitica che permea la sensibilità delle scrittrici e degli scrittori autobiografi contemporanei (Valastro, 2012-2016). Nelle poetiche del dissenso che ambiscono a sottrarre il corpo autobiografico all'isolamento di un tempo e uno spazio esistenziale rinchiuso su sé stesso, generando una nuova presenza di sé nel mondo attraverso un immaginario pervaso dall'esigenza vitale dell'amore che ci lega all'altro e ci sollecita alla ricerca dell'incontro con l'altro, possiamo individuare una speranza antitetica alle barriere innalzate dalla paura nei confronti del diverso e della diversità. Dal desiderio di conoscere sé stessi e gli altri attraverso la capacità di comprendere l'alterità, scaturisce la speranza e la consapevolezza di tenere viva la capacità umana di mettersi in relazione con l'altro, di guardare oltre sé stessi.

Come possono queste analisi e riflessioni che nascono dall'esperienza della ricerca divenire un sapere funzionale alla pratica educativa? L'esperienza circoscritta alla situazione sperimentale della ricerca empirica oggetto di queste riflessioni, se rende manifesta la capacità di resistenza e autonomia della persona rispetto a orientamenti etici e processi sociali globali della nostra società, pone due importanti questioni. Possono essere riconfermati gli orientamenti etici manifestati quando, fuori da un contesto educativo specifico, ci si confronta con situazioni di crisi e

di conflitto? Ed è inoltre possibile contribuire a una pratica educativa che sia in grado di divenire un modello operativo che si integra con una didattica cognitiva per sostenere una crescita personale attraverso una pedagogia dell'immaginario attenta al benessere della persona e delle relazioni sociali?

Le esperienze educative realizzate nell'ambito del terzo settore, possono essere riprodotte per instaurare processi d'innovazione rispetto a quelli tradizionali che temono il rischio di mettere in difficoltà una società cognitiva. Un limite fondamentale all'emergere di saperi che nascono da queste pratiche educative, risiede nella capacità di coniugare degli interventi educativi di carattere micro-sociale con la dimensione macro-sociale dell'educazione. È tuttavia possibile individuare in questa esperienza alcuni elementi fondamentali per un'educazione del futuro (Morin, 2001) nell'ambito di una società cognitiva in crisi, iniziando dalla necessità di trasferire quei dispositivi pedagogici che migliorino e trasformino i sistemi educativi per insegnare a immaginare la condizione umana e la comprensione, per insegnare a praticare un'etica della reciprocità e dell'incontro, rivendicando le emozioni in una società che rimuove ogni relazione tra intelligenza e affettività e una modernità costruita sulla negazione dell'alterità.

RECENSIONI

A. Portera, C. A. Grant (eds.), *Intercultural Education and Competences. Challenges and Answers for the Global World*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne 2017, pp.270.

Il libro a cura di A. Portera e C. A. Grant è il “prodotto” accademico della conferenza internazionale *Intercultural Counselling and Education in the Global World*, tenutasi all’Università di Verona, nell’aprile 2013. Il convegno è stato organizzato dal Centro per gli Studi Interculturali dell’Università di Verona in collaborazione con la University of Toronto e varie associazioni, tra cui l’International Association for Intercultural Education (IAIE). Tanto conferenza quanto il volume *Intercultural Education and Competences* hanno inteso rispondere alle questioni poste dal Consiglio d’Europa e dal *Libro Bianco sul Dialogo Interculturale* (2008), con l’obiettivo di «vivere insieme in pari dignità».

Il Consiglio d’Europa, sin dagli anni ’70, ha prodotto un gran numero di documenti e dichiarazioni ufficiali sulle tematiche della convivenza civile. Una delle più significative pubblicazioni è proprio il *Libro Bianco* del 2008. A partire dall’analisi dello sviluppo semantico e concettuale avvenuto in Europa (a riguardo, cfr. anche Grant, Portera 2011), il documento delinea una distinzione concettuale e propone di andare oltre il termine “multiculturalismo”, adottando un “approccio interculturale”. In questo contesto, la solidarietà, il rispetto per ogni persona (di là dall’origine etnica, religiosa, nazionale) e la promozione della diversità culturale sono condizioni essenziali per lo sviluppo di società democratiche inclusive. Per gestire efficacemente la crescente diversità culturale determinata dalla globalizzazione, l’approccio interculturale è considerato il più appropriato modello di educazione. Inoltre, il *Libro Bianco* argomenta che, a tal fine, si richiede la creazione e l’estensione di spazi di dialogo a livello internazionale, così come l’acquisizione di “competenze interculturali”.

Proprio il tema delle competenze è quello principale intorno a cui ruota la struttura del libro curato da Portera e Grant. Gli autori si chiedono quali siano quelle più appropriate «in un tempo di crescente interconnessione tra i popoli, in cui la migrazione non è più un prerequisito per venire in contatto con altri gruppi etnici con religioni, norme e linguaggi differenti, e in cui la vita di una persona è direttamente o indirettamente condizionata da eventi contemporanei in altre parti del mondo» (Introduzione, p.IX).

Globalizzazione e interdipendenza riguardano ormai tutti gli esseri umani e stanno dando origine a società sempre più multietniche e multiculturali. Ciascuno vive ancora ‘localmente’, mentre le decisioni sono prese ‘globalmente’. Tuttavia, soprattutto nelle società cosiddette occidentali, assistiamo a spinte che vanno nella direzione opposta: la cultura del post-modernismo sembra promuovere un’umanità pervasa da individualismo e narcisismo, centrata su di sé e orientata ai beni materiali; vi è poi l’ideologia del neoliberalismo, che sta influendo anche sulla cultura scolastica, sui curricoli, sulle metodologie di insegnamento, dove la priorità sembra essere la logica del profitto basata sulla competitività di mercato (Bauman 1977, Soros 1988, Kincheloe 1999). Queste dinamiche hanno condotto a profonde crisi economiche, ambientali, politiche, sociali e culturali, ma le conseguenze più rilevanti possono essere individuate in campo educativo.

I temi discussi nel libro *Intercultural Education and Competences*, sviluppati lungo quindici capitoli, intendono offrire una possibile risposta a tali questioni. Tra gli argomenti che emergono, ricordiamo: le sfide della modernità liquida all’educazione (Z. Bauman); le competenze interculturali in educazione (A. Portera); le competenze per una cultura democratica (M. Barrett); il ruolo della mediazione interculturale (M. Catarsi); la giustizia sociale e il neoliberalismo in educazione (C. A. Grant); l’internazionalizzazione dell’educazione a livello terziario (V. Perselli e D. Moehrke-Rasul); il ruolo della ricerca riflessiva per lo sviluppo delle competenze interculturali tra gli adulti (G. Wilbur); l’apprendimento cooperativo nelle classi interculturali (Y. Sharan); il senso di appartenenza nelle scuole multietniche (P. Dusi e M. Steinbach).

La premessa a tutti i contributi di questo volume è che nei contesti multietnici e multiculturali c'è un bisogno urgente di ripensare i contenuti, i metodi e gli obiettivi educativi. La sfida è di superare le passate forme di dogmatismo, etnocentrismo e nazionalismo, senza cadere nella trappola del relativismo morale, dello spontaneismo e della standardizzazione. In questo senso, la migliore risposta al mondo che cambia sembra essere un approccio educativo interculturale (cfr. Introduzione, p.X).

Fabrizio Pizzi

S. Natoli, *I nodi della vita*, La Scuola, Brescia 2015, pp. 172.

Il volume di Salvatore Natoli, raffinato filosofo italiano non restio a confrontarsi con il valore fondativo della *paideia* nella cultura occidentale, prende avvio dall'efficace metafora ontologica del "nodo" per descrivere gli intricati percorsi della vita umana. Poiché gran parte del nostro sistema conoscitivo è strutturato in forma metaforica, è facile intuire che, anche in questo caso, la forma retorica prescelta consente di cogliere il significato delle cose con la sfumata precisione di un tratto che sa essere anche poetico.

È chiarito assai bene dall'autore che l'intento del saggio è quello di provare a dipanare con strumentazione concettuale i nodi dell'esistenza senza temere di ritrovarsi di fronte all'ambiguità e all'ambivalenza che gli intrecci non di rado custodiscono al loro interno. Come già magistralmente intuito dalla sapienza greca arcaica, la contraddizione è all'origine del sapere, e solo accettandone fino in fondo la presenza, è possibile attingere la profondità del conoscere nella sua interezza dialettica.

La vita è possibilità aperta alla misura della contraddizione, afferma Natoli, così come il nodo, nella sua doppiezza, consente di intrecciare utili legami oppure di costringere, imprigionare, soffocare. Ogni vita umana, insomma, è collocata in «un'ambivalenza che è appunto un nodo, e in cui sta la nostra esperienza del divino e di Dio» (p. 6).

Molte sono le occorrenze dell'esistere in cui l'autore coglie con acutezza la vitalità dell'intreccio/nodo dell'esperienza umana: la corporeità, l'amore, il dolore, la felicità, la dignità e il rispetto, la speranza, il destino, l'incontro con Dio. Così, presentandone una silloge di certo non casuale, Natoli si dedica a districare, filosoficamente, i nodi della vita, fornendo al contempo uno sguardo ampio sul soggetto e sul suo vivere nelle relazioni con il mondo.

Il corpo degli esseri umani esprime in modo esemplare il senso di questo legame antinomico tra scacco e possibilità. Esso è apertura al mondo e, nello stesso tempo, esperienza di finitezza. Vivere, pertanto, si rivela come apertura illimitata al possibile, ma anche come dolorosa necessità di scegliere quali possibili sono effettivamente tali in quanto realizzabili.

Assai evidenti le ricadute educative ed etiche di tale impianto antropologico: «Proprio perché l'uomo è l'apertura massima possibile vede, tra tutte le possibilità, quella possibilità estrema di non avere possibilità. Ma questo gli dà sapienza. Proprio per questo deve dare misura alla sua vita, deve scegliere le relazioni giuste, deve valorizzarsi al massimo, per il tempo che gli è assegnato» (p. 20).

L'educazione, quindi, si sostanzia in "educazione alla scelta". Essa ha il compito specifico di avviare alla competenza di sé e alla costruzione del senso di responsabilità individuale. Detto altrimenti, il soggetto deve fondare la sua esistenza su di un'ontologia della relazione in cui trovi posto la gestione equilibrata delle dinamiche del desiderio. Capita sovente, invece, che gli individui siano vittima dell'illusione di potenza del proprio desiderio, di un'energia che si manifesta come tentativo di espandersi infinitamente, dissipando la propria *energheia*. Ma in questa tensione estrema del sé, avverte Natoli, il soggetto rischia la dissoluzione, poiché finisce per sostituire alla relazione costruttiva con l'altro la prevaricazione, la violenza, la sopraffazione.

Ecco allora la necessità di recuperare un'etica del finito che sappia declinarsi secondo il canone della virtù, qui colta nell'accezione greca di *areté* (abilità). Il richiamo ad Aristotele appare inevitabile: il comportamento virtuoso è quello dell'individuo che ha raggiunto la «competenza del

desiderio», cioè conosce la giusta misura di potenza da utilizzare per la realizzazione del bene. La virtù permette di governare con equilibrio il proprio sé e, nello stesso tempo, contribuisce a migliorare le relazioni esistenti nel mondo, secondo una perfetta coincidenza di bene individuale e bene collettivo. Il tema della virtù, di cui l'autore sottolinea l'impropria identificazione con la contemporanea rivendicazione dei diritti e delle tutele, rinvia ad un'edificazione di sé che non assume affatto il carattere di rinuncia, ma, al contrario, quello di proficua declinazione della libertà individuale.

Essere virtuosi, in questa linea prospettica, corrisponde a dominare il desiderio senza rinunciarvi, a saper scegliere senza diventare preda dei condizionamenti esterni. «Il bene – afferma Natoli – non è l'astrazione, è la realizzazione di me, delle mie capacità fisiche, intellettuali, morali, corporee. Ma il bene è anche l'effetto di bene nei confronti del mondo, degli altri, perché, migliorando il mondo, di fatto, io miglioro le condizioni del mio stesso essere» (p. 83).

La dimensione relazionale, quindi, anche in questo caso si rivela sottesa all'intero quadro teoretico proposto dall'autore. È l'altro da sé che conferisce senso al proprio essere al mondo e che permette al singolo di non tradire la sua dimensione umana: solo rispettando la dignità dell'altro, conclude l'autore, l'individuo realizza sé stesso e, kantianamente, riesce a considerare l'altro come fine, mai come mezzo. Il bene, quindi, si sostanzia nella realizzazione armoniosa di ciò che si è, definendosi in ultima istanza come ciò che Aristotele definiva la “realizzazione dell'ente”. «La dignità – scrive Natoli – è il rispetto in noi e negli altri dell'umanità. È, quindi, il rispetto della loro unicità, della loro libertà, della loro finalità» (p. 117).

Amelia Broccoli

D. Giancane (ed.), *Rise il ruscello....*, Gagliano, Bari 2017, pp. 143.

Docente di Letteratura per l'infanzia e poeta egli stesso, Daniele Giancane con questa pubblicazione da lui curata compie una convincente operazione culturale, recuperando e sottraendo a un troppo prolungato oblio insigni poeti per l'infanzia, o comunque ad essa congeniali, oscurati dal genio rodariano e conseguentemente espunti da libri di testo e dalle antologie, nei quali sino agli anni Sessanta del secolo scorso occupavano con le loro composizioni poetiche una posizione di rilievo.

Giancane riconosce in Rodari un grandissimo scrittore e poeta, tuttavia osserva che con le sue rime e la sua opera saggistica ha ingenerato la convinzione, o forse l'equivoco, che la poesia per l'infanzia si risolva nella filastrocca, significhi unicamente gioco di parole, ritmo, pura sonorità. Ma la poesia autentica – nota lo studioso – non è soltanto giocattolo, dimensione ludica, facile rima, esaltate dalle innovative filastrocche rodiane, agili e musicali, sapientemente rimate e ritmate, percorse da una vena umoristica e da una sorridente intenzione pedagogica, caratterizzate da impegno sociale e civile. La filastrocca è un momento, un itinerario della grande poesia, la quale rivolgendosi all'infanzia raggiunge, a giudizio di Giancane, il suo momento più alto nelle composizioni in versi di grandi poeti vissuti a cavallo tra Ottocento e Novecento, capaci di parlare all'intera gamma dei sentimenti umani, di farne vibrare le corde, di suscitare emozioni profonde: tra essi precipuamente A.S. Novaro, A. Cuman Pertile, E. De Amicis, D. Valeri, R. Pezzani, M. Moretti. Autori che segnano una svolta rispetto alla precedente poesia per l'infanzia, didascalica, moraleggiate ed edificante, mediocre sul piano estetico-letterario, ma avversati e sminuiti, anche per i temi privilegiati (centrale quello della natura), dalla critica post-sessantottesca, con la sua spesso ironica polemica contro le pioggerelline e i richiami cimiteriali (si veda in materia il volume antologico curato da G. Vigorelli, *L'albero cui tendevi la pargoletta mano*, Mursia 1979). A ciascuno di essi il saggio, che si avvale dei contributi di studiosi raccolti attorno alla Cattedra di Letteratura per l'infanzia dell'Università di Bari, dedica un ricco e puntuale profilo, che ne ripercorre le vicende biografiche (spesso esemplari, come nel caso di Arpalice Cuman Pertile), per

poi analizzarne approfonditamente l'opera poetica. In particolare, nel paragrafo iniziale da lui steso, concernente la figura e l'opera di A.S. Novaro, il curatore, nel richiamare le valenze positive della poesia, coglie in essa anche un ultimo, generoso baluardo contro il rischio di disumanizzazione e l'impoverimento/imbarbarimento linguistico che connotano questa nostra epoca consumistica, tecnologica e digitale. E conseguentemente traccia le linee guida di una didattica della poesia correttamente intesa, precisando che la poesia non è rappresentazione né surrogato della vita, ma è vita essa stessa.

Tuttavia, se lo studioso ravvisa nel periodo compreso tra la fine dell'Ottocento e la prima metà del Novecento il momento in cui la poesia ha saputo rivolgersi più efficacemente all'infanzia, non ripropone però alle generazioni di oggi questi autori, ma piuttosto un modo di fare poesia, pur precisando che le tematiche su cui si sono esercitati sono tutt'altro che obsolete: il mondo incantato della natura, il richiamo al suo rispetto, l'attenzione agli umili, la celebrazione dei grandi sentimenti e degli affetti domestici, lo stesso amor di Patria...

Il saggio rompe cliché e schemi consolidati e restituisce all'attenzione della critica ma anche della scuola autori che hanno fortemente inciso sulla formazione e sul gusto di varie generazioni e che additano un percorso di autentica scrittura poetica da intraprendere o da recuperare anche oggi.

Angelo Nobile

G. Cristofaro, *Perché narrare le fiabe*, Anicia Roma 2016, pp. 175, € 19,50

Nata come intrattenimento per il mondo adulto, incarnando sogni, speranze, aspirazioni delle classi sociali subalterne, la fiaba è divenuta geloso patrimonio dell'infanzia di ogni latitudine, che in queste antichissime narrazioni ha rinvenuto temi, elementi, motivi e topoi rispondenti alle istanze di una personalità in formazione.

Innumerevoli gli studi sul patrimonio fiabesco. Cristofaro in questo lucido saggio privilegia l'approccio psicologico/psicoanalitico, richiamandosi ampiamente agli studi di Bettelheim, non senza accenti di viva originalità. L'indagine sulla fiaba è anche occasione per l'Autore per estendere la propria riflessione critica ad altri classici della letteratura per la gioventù e a recenti tendenze della scrittura per ragazzi, in una dilatazione di prospettive che ingloba anche il mondo dei cartoon.

Focalizzate le peculiarità distintive della fiaba e richiamata la sua importanza per la piena formazione e l'armonico sviluppo della personalità infantile, anche quale elemento di chiarificazione e di ordine nel caos interiore che contraddistingue la psiche del bambino, l'Autore affronta la relazione tra fiaba ed emotività infantile, individuando in queste narrazioni un possibile strumento di superamento di paure pregresse, così come un ponte tra culture diverse, stante la comunanza di temi, motivi, personaggi, sentimenti, aspirazioni nelle fiabe di tutte le etnie e culture. Di particolare interesse l'analisi di personaggi-ponte, da Giufà a Cenerentola, dal lupo ai folletti, che attraversano confini, religioni, razze e culture e che ritroviamo in infinite varianti nei racconti fantastico-fiabeschi di tutti i continenti.

Motivo ricorrente nella fiaba popolare è quello del cibo, preoccupazione costante per plebi rurali e urbane oppresse dall'indigenza e afflitte da cicliche carestie, del quale l'Autore coglie i molti significati metaforici. Il tema è occasione per una cognizione sul protagonismo del cibo all'interno di vari classici per la gioventù, da *Gian Burrasca* a *Mestolino*, da *Pinocchio* ad *Harry Potter*, e per puntuali notazioni pedagogiche e didattiche. Analogamente per quello della natura, e in particolare del bosco, elemento essenziale di molte fiabe.

Non poteva mancare un capitolo sul ruolo del femminile nella fiaba, con attenzione alla figura materna e alle relazioni madre - figlia, analizzate anche nell'odierna letteratura per ragazzi, nella quale Cristofaro evidenzia la presenza di protagoniste intraprendenti e determinate, che rivestono all'interno della narrazione una posizione di centralità e non di marginalità. Ragazze

spesso calate in contesti familiari difficili, problematici e conflittuali, opppositive all'autorità genitoriale, vissuta come eccessiva, coartante, immotivatamente proibente, che assumono atteggiamenti anticonformistici ed effettuano scelte trasgressive rispetto all'ordine adulto e alle convenzioni sociali. Né manca di rivolgere uno sguardo critico al recente fenomeno dell'irruzione dell'ideologia gender nella scrittura per l'infanzia, riproponendo l'annosa questione se le differenze maschili e femminili siano da ricondurre alla diversa struttura biopsichica o ai condizionamenti socio-culturali.

La trattazione offre anche occasione all'Autore di affrontare il tema del bullismo, piaga diffusa nelle nostre scuole, del quale individua antecedenti nelle figure di ragazzini prevaricanti e ribelli, quali Huck Finn e Tom Sawyer (cui andrebbe aggiunto il Franti deamicisiano, nel quale sono più propriamente riconoscibili i tratti distintivi del proto-bullo), all'interno di una galleria di monelli, da Pinocchio a Gian Burrasca a Pippi Calzelunghe, che hanno segnato una rottura con i personaggi stereotipati di tanta trascorsa narrativa per la gioventù.

Il saggio è completato da un'ampia bibliografia di riferimento, utile per opportuni approfondimenti.

Angelo Nobile

F. Stoppa, *La costola perduta. Le risorse del femminile e la costruzione dell'umano*, Vita e Pensiero, Milano 2017, pp. 198.

Da una prospettiva psicoanalitica lacaniana, l'autore avvia il proprio discorso rievocando il 1459, anno in cui Piero della Francesca dipinse la famosa *Madonna del Parto*, un'opera che immette nella tematica affrontata dal volume e sviluppata in sei capitoli: la maternità raffigurata rappresenta il momento più alto in cui la donna avverte la pregnanza del vuoto. Si tratta di una donna aperta al mistero che, pensando al suo bambino come ad altro da sé, è simbolo di una «diversità» di cui l'uomo ha bisogno. Riferendosi alla creazione della donna raccontata nel *Genesi* l'autore dice che «c'è quasi da sospettare che ci fosse bisogno di alleggerire il creato, arieggiare un ambiente che rischiava di diventare asfittico». Articolando una ricerca sull'identità femminile, oltre le resistenze di un certo femminismo e oltre i luoghi comuni, l'autore afferma che il danno provocato dalla costola perduta di Adamo si rivela in realtà un dono, un surplus di vita, una risorsa per l'uomo e per la società, in quanto diversità che si oppone all'autoreferenzialità maschile. La donna sembra *avere* qualcosa in meno, ma in realtà ha qualcosa di più sul piano dell'*essere*: ricordando la celebre opera di Klimt *Adam ed Eva*, l'autore chiarisce che la donna è colei che sa illuminare la strada e ha il potere di dischiudere gli occhi dell'uomo sul mondo fornendogli, attraverso il «dono della sostanza, la capacità di accogliere l'inatteso, di tracciare solchi da percorrere e aprire spazi di incontro». Protagonista del vuoto, dell'assenza e del silenzio, la donna è insostituibile, perché è in grado di riequilibrare le sorti dell'umano, offrendo all'uomo ciò che gli manca: il valore della cura. Pertanto, le risorse poste in essere dall'universo femminile contribuiscono alla costruzione di una comunità umana che, accogliendo al suo interno la propria incompletezza, è capace di dar vita a relazioni vitali e significative nel segno dell'accettazione e dell'apertura a dimensioni altre.

Enza Manila Raimondo

F. Manganaro - E. Vimercati (eds.), *Formare e tras-formare l'uomo. Per una storia della filosofia come paideia*, ETS, Pisa 2017, pp. 295.

Il volume, curato e introdotto da due storici della filosofia, raccoglie 15 saggi dedicati a un tema eminentemente pedagogico: la formazione dell'uomo e le sue declinazioni storiche dall'antichità greca all'età contemporanea. Si tratta pertanto di un'ampia panoramica storico-filosofica, svolta a più voci, del concetto di *paideia* e dei molti modi in cui essa si è articolata nel corso dei secoli, assumendo significati diversi: se nella cultura greca la *paideia* ha una finalità etico-politica (si vedano i contributi di Alessandro Stavru, Giuseppe Cambiano, Maria Silvia Vaccarezza), la cultura romana le assegna invece la qualifica di *humanitas*, un termine che sarà assimilato dalla cultura umanistica, con l'introduzione degli *studia humanitatis*, nel significato "passivo" di cultura acquisita (si veda il contributo di Elisa Romano). Con l'avvento del Cristianesimo, alla *paideia* viene affidato il compito dapprima di diffondere la dottrina cristiana e difenderne il messaggio, in seguito, in età medievale, quello di trasmettere la naturale ricerca del vero (si vedano i contributi di Emmanuele Vimercati e di Ariberto Acerbi). L'Umanesimo e il Rinascimento, ponendosi tra l'eredità classica e l'avvio della modernità, elaborano un concetto di formazione che risponde a una nuova idea di persona come "sintesi di particolare e universale" (si vedano i contributi di Sandro Mancini e di Flavia Marcacci), che confluirà nell'idea moderna e borghese di *Bildung*, un'idea di formazione dell'uomo incentrata su una razionalità economica (si veda il contributo di Michael Eckert). Questa idea di formazione come *Bildung* attraversa l'Ottocento tedesco e diventa, nell'orizzonte della filosofia hegeliana, sapere assolutizzante, idea che viene gradualmente oltrepassata da un nuovo paradigma pedagogico (si vedano i contributi di Markus Krienke e Michele Marchetto). Intrecciando tradizione e innovazione, tale paradigma si configura, all'interno della scuola fenomenologica, come "relazionale", poiché intende la formazione come un processo di tras-formazione che si attiva grazie all'incontro con l'Altro, in cui l'uomo trova se stesso riconoscendosi (si vedano i contributi di Guido Cusinato, Patrizia Manganaro, Massimiliano Marianelli). Dialogo, incontro, relazione tra io e tu come riflesso del rapporto con il Tu divino, sono cifre distintive della filosofia ebraica del Novecento, nella quale la *paideia* guadagna la ricomposizione tra *humanitas* e *communitas* (si veda il contributo di Irene Kajon): si tratta, a ben guardare, di una formazione capace di rispondere alle sfide poste oggi dalla nostra epoca tardo-moderna, segnata da indifferenza, ostilità, estraneità, autoreferenzialità. Guardando alla storia della filosofia intesa come *paideia*, il volume ci consegna un'idea di formazione che, al di là dei diversi contesti storici, politici e culturali, si prende cura della crescita dell'uomo, il quale, grazie alla solidarietà con la *humanitas* dell'altro uomo, considerato nella sua dignità di persona e cittadino, potrà tras-formare se stesso e il mondo dischiudendo nuovi auspicabili orizzonti di pace.

Livia Romano

PATI, L., *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*, Editrice La Scuola, Brescia 2016, pp. 190

Il volume di Luigi Pati si snoda attraverso un percorso di dieci capitoli, volti a delineare una *Pedagogia dello sviluppo umano*, in riferimento alle coordinate del *tempo* e dello *spazio*. Non si può considerare, infatti, la *crescita umana* a prescindere dalle dimensioni spazio-temporali, in cui il soggetto nasce e si forma. È qui che entra in relazione sia con i vari ambiti esperienziali sia con l'agire della guida adulta, investita di responsabilità educativa. Ne deriva la rilevanza di un rapporto comunicativo autentico, radicato nel riconoscimento del Tu.

Come dichiarato dall'Autore, l'obiettivo del volume è quello di *riflettere sul fluire dell'esistenza* (cfr. p. 6), rivolgendo l'attenzione alle *prime età della vita* (dall'infanzia all'adolescenza) e approfondendo il concetto di *compito educativo*, che va ben distinto dal compito evolutivo, di cui si occupa prettamente la riflessione psicologica.

Sulla base delle premesse culturali poste da J. J. Rousseau, A. Necker de Saussure, M. Montessori, M. Debesse e N. Galli, ai fini di una *Pedagogia dello sviluppo umano*, nel testo è ben sottolineato che *continuità e stabilità nel cambiamento scandiscono i momenti della crescita umana* (cfr. p. 12). Inoltre, si invita a *prestare continua attenzione ai compiti educativi specifici di ogni età* (cfr. p. 14). Ciò in quanto ogni livello di crescita presenta tratti peculiari, che richiedono cure mirate, per giungere a compimento.

Il *focus* della trattazione può essere rintracciato nel concetto di *differenziazione* personale e sociale. Difatti, è proprio il differenziarsi (dall'alterità, dal mondo materiale, dalle posizioni altrui) che rende possibile la costruzione di un'identità non gregaria ma singolare e propositiva. Ciò soprattutto oggi, in un momento storico in cui sembra affermarsi *un disagio valoriale, esistenziale e relazionale* (cfr. p. 34).

Dopo essersi soffermato sul *divenire umano fra tempo e spazio*, l'Autore propone cinque idee-guida, che aiutano a far luce sul rapporto tra il ciclo di vita familiare e le fasi dello sviluppo umano: *progettualità; passaggio* da un comportamento dipendente dagli adulti alla manifestazione delle prime condotte autonome; *processo di differenziazione*; l'affacciarsi del *preadolescente* al mondo degli adulti; il grado di *responsabilità* dell'adolescente, al fine di affrontare i nuovi compiti di sviluppo.

La riflessione pedagogica di Luigi Pati rinvia alla relazione tra l'individuo e la società, tra l'Io e l'universo circostante. A cominciare dall'età infantile, il minore gradualmente assimila lo stile di vita, le tradizioni, il modo di pensare, gli atteggiamenti peculiari della comunità di appartenenza, ossia tutto ciò che costituisce il patrimonio culturale. Il retaggio tramandato da una generazione all'altra (e che differisce notevolmente in base alle coordinate del tempo e dello spazio), comporta diversità anche in fatto di identità personale.

Nel corso dei primi stadi esistenziali, attraverso giochi di identificazione e differenziazione con le figure di riferimento, mediante una dialettica incessante tra movimenti di avvicinamento e tendenze di opposizione, poco alla volta, affiora nel soggetto il senso del sé.

Al riguardo, l'Autore mette in luce la funzione significativa svolta dagli educatori (a cominciare dai genitori) che, sulla scorta di una preparazione psico-pedagogica e metodologico-didattica, possono garantire al minore saldi punti di riferimento, nonché continuità.

L'alterità, però, non si esaurisce certo nel nucleo familiare. Con l'ampliarsi dell'universo soggettivo, con il moltiplicarsi delle esperienze, simultaneamente si estende anche il cerchio sociale, al cui interno il singolo si muove, interloquisce e interagisce. Senza dubbio l'ambiente *modella* il vissuto personale.

Gli educatori, allora, lungi dal favorire la totale dipendenza dell'educando nei loro confronti, sono tenuti ad accompagnarlo, al fine di porre in essere una relazione bilanciata. In tal modo al minore è conferita la possibilità di differenziarsi sempre più rispetto agli adulti che lo circondano, per giungere alla percezione del proprio essere come soggetto dotato di autonomia. Ciò tenendo conto che «ogni livello di crescita parte da un punto e conduce ad un altro. Il punto di avvio è rappresentato dall'età precedente e quello d'arrivo dall'età successiva. Un'età richiama la precedente e prepara la successiva. Il livello non nasce dal nulla» (p. 17).

Con l'entrare nel vivo della descrizione dei temi contenutistici, l'attenzione pedagogica, oltre ai *livelli di crescita* e alla *costruzione dell'identità*, è rivolta a notevoli e imprescindibili *items*: *benessere dell'infanzia e bisogni educativi; educazione spirituale del bambino; rapporto tra i bambini e la morte; crescita dell'uomo tra dipendenza e autonomia; conflitto come risorsa educativa per la crescita personale e familiare; educazione nell'età della preadolescenza e dell'adolescenza; oltre la crisi dell'autorevolezza e di identità* (caduta del senso dell'educare e fallimento dell'adulto come modello educativo – cfr. p. 162).

Il volume, affrontando questi aspetti pregnanti, si rivela di grande interesse, giacché cerca di rispondere alle domande emergenti nell'ambito del dibattito sull'educazione.

Nell'attuale contesto socio-culturale, tale ricchezza tematica può essere di grande supporto a quanti, nella loro prassi educativa, si trovano costantemente a rapportarsi con le nuove

generazioni. Essi, movendo dal presupposto che la *famiglia* va considerata come *luogo primario di educazione*, sono chiamati a costruire una *reale rete formativa territoriale*. Quest'ultima diviene realizzabile «soltanto attraverso il reciproco riconoscimento tra le varie istituzioni educative» (p. 169). Di qui la rilevanza di un'*autentica comunicazione educativa*, la cui riscoperta «si correla strettamente all'istanza della progettualità. Educare, al giorno d'oggi, significa soprattutto guidare alla elaborazione di un progetto di vita da perseguire, a situare la propria esistenza in un orizzonte di senso» (p. 176).

Claudia Spina

