

Pedagogia e Vita

Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici

Quadrimestrale 2018/2

Direzione

Antonio Bellingreri, *Università di Palermo*
Giuseppe Mari, *Università Cattolica, sede 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 Ketele, *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' Godon', *Università di Varsavia*; Michel Imbert, *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 Rajske, *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

L'educazione tra scuola e altri ambienti educativi

del numero monografico cartaceo di Pedagogia e Vita
Il «genio» femminile oggi: società, cultura, educazione
a trent'anni dalla Mulieris dignitatem, anno 76 (2018/2)

Rivista di problemi pedagogici, educativi e scolastici fondata da Mario Casotti - Serie 76 - 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 Crescenzo, 25 – 00193 Roma (e-mail pedagogiaevida@edizionistudium.it)

Abbonamento Annuale 2018 (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 Crescenzo, 25 - 00193 Roma oppure bonifico bancario a Banco di Brescia, Fil. 6 di Roma, IBAN: IT30N03111032340000000001041 o a Banco Postait07P0760103200000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 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).

riviste.gruppostudium.it

© Copyright by Edizioni Studium, 2018

Stampa: MEDIAGRAF - Novanta Pad. (PD)

ISSN 0031-3777

Indice

GIUSEPPE VICO <i>La sfida dell'educazione ieri e oggi</i>	6
GIUSEPPINA D'ADDELFIO <i>Essere donna: note sul pensiero pedagogico di Edith Stein e sulla sua amicizia con Hedwig Conrad-Martius</i>	15
ANNA MONIA ALFIERI <i>Il genio femminile e il servizio educativo della consacrata nella scuola</i>	28
SIMONETTA ULIVIERI <i>La scuola in mano alle donne! La "femminilizzazione" dell'insegnamento in Italia tra conformismo educativo e pedagogia della differenza</i>	35
SIMONA PERFETTI <i>Scuola digitale e didattica delle competenze. Riflessioni pedagogiche sulle giovani generazioni</i>	43
BARBARA TOMBA <i>Il ritorno alle virtù per una rinnovata relazione educativa. Il dirigente scolastico leader etico</i>	50
MONICA CROTTI <i>Il valore dello sport come agenzia educativa in adolescenza</i>	56
ANGELA ARSENA <i>Le agenzie educative e la Rete: la costruzione dell'identità digitale come nuova responsabilità pedagogica</i>	61
LUISA ZINANT <i>L'educazione tra scuola e altri ambienti educativi</i>	67

Giuseppe Vico, *La sfida dell'educazione ieri e oggi*

La storia dell'educazione dell'uomo non può prescindere, a parere di chi conduce queste riflessioni, da quel primo atto creativo dell'uomo e della donna e di quel primo rapporto dal quale noi proveniamo e sulla fenomenologia del quale ancora ci interroghiamo quando cerchiamo di gestire la nostra "erranza educativa" come esperienza profonda che ci orienta a vivere ciò che elaboriamo per convivere e per conferire un senso al tempo trascorso nella qualità delle relazioni educative.

Dio crea l'uomo e la donna e poi, un bel giorno, come nelle favole più belle, il buon Dio chiama Adamo: «Adamo, dove sei?». Con quel che segue.

Da questa chiamata, sintesi alta della misericordia di Dio, io penso possano iniziare la memoria e la storia dell'educazione dell'uomo.

Chiediamoci ancora: è possibile parlare dell'educazione colta nel grande flusso del tempo e delle interazioni sempre più complesse e incalzanti e, al tempo stesso, sorvolare sulle grandi sfide tra uomini e culture di ieri e di oggi? Dio chiama ancora Adamo? Adamo, oggi, cosa fa? È in grado di ascoltare e di rispondere a quell'«Adamo, dove sei?» senza nascondersi ancora per paura di mostrare il suo vero volto? Quanti credono ancora a quel richiamo di Dio ad Adamo? Quante diversità, differenze, distinzioni e quanto emerge di quella "eterogenesi dei fini" (Gianbattista Vico) e di quella «astuzia della ragione» di hegeliana memoria che segnano una scissione nell'interpretare la presenza dell'uomo nella storia. Il tempo e lo spazio fino a che punto sono ancora realtà accoglienti per il rapporto uomo-Dio e per le relazioni tra uomini?

A volte mi chiedo e gli studenti spesso mi interrogavano: «Prof. perché la storia ci induce a parlare ancora del male anziché del bene, delle azioni omicide invece dell'operare per il bene del prossimo, della quasi "inutilità" di educare perché una realtà sempre più confusa e lontana dal trascendente sembra avere ridotto la terra a luogo di attentati e di conflitti?».

Grandi uomini di tutti i secoli ci hanno invitato a «tornare alle cose essenziali», a distinguere bene tra il lecito e l'illecito, tra ciò che è a favore dell'uomo da ciò che invece considera l'uomo quasi oggetto tra oggetti, negando anche la speranza di tutti e di ciascuno di attingere livelli di vita dignitosa, da spendersi per il bene comune e nel ricordo del Dio misericordioso e "nascosto" al tempo stesso.

Le "cose", spesso macigni incuranti dei loro effetti semantici sembrano anch'esse ridotte a strumenti per pubblicità martellanti e lontane dalle esigenze della spiritualità umana che privilegia tempi e spazi di silenzio, di quiete proprio come metodo preventivo per trovare vie e strumenti per aprire alla verità e alla carità.

La nostra inerzialità ha tante attenuanti ma spesso veste i panni dell'educatore debole, impreparato, alla ricerca di surrogati pedagogici e costretto ad operare in contesti non ben organizzati e finalizzati.

Gli studenti mi ponevano quesiti sul «perché?» l'educazione non avesse attinto ancora risultati soddisfacenti. Io rispondevo così: «Anch'io mi pongo interrogativi: perché l'educazione subisce metamorfosi strada facendo e rischia sempre quando da soli o con altri giochiamo a fare finta di niente, di smarrire il senso del bello, del vero e del bene in attività ludiformi il cui scopo è solo quello di riempire vuoti di insignificanza». Altre volte ero e sono più radicale: «Perché sembra che l'uomo trovi gusto a trasformare l'evento educativo in un pesante fardello trascinato nella irresponsabilità generale?».

Forse a rendere l'educazione un "pesante fardello" siamo anche noi, piccoli esseri incollati ai propri interessi e alle proprie piccole cose. L'egoismo, più o meno mascherato fa a pugni con l'evento responsabilità. E chiediamoci: «Pensiamo ancora all'esemplarità? Ci stanno ancora a cuore le vite dei "grandi"? I grandi pensatori e i loro mondi simbolici e le loro esperienze vissute nelle strade delle città e nei falansteri delle rivoluzioni industriali. E quel Socrate dell'*ironia* e della *maieutica* il Gesù del «Lasciate che i fanciulli vengano a me» e su, su fino ai giorni nostri: in quella stupenda impresa di cambiare i connotati dell'umanità pensante e il senso del discorso pedagogico e di quello

interdisciplinare finalizzato a conoscere e valorizzare l'alunno e chi lo educa e lo istruisce e che fino dagli inizi della storia è stato indicato come «magister» e come «minister».

È possibile, senza sentirsi additare come “Matusa”, dare un volto nuovo e un'anima più profonda al progetto educativo? La nostra educazione ogni giorno si risveglia con il nostro aprire gli occhi e gli orecchi con quel grumo di piccoli affari o fastidi che ci attendono e chiedono una pur minima risposta su quei vissuti di sapore evangelico e di grande ricchezza pedagogica: «Sentinella quando manca all'alba?»; «Adamo, dove sei?»; «Prima che il gallo canti...!» e via dicendo. E quel *Vangelo secondo Matteo* di Pasolini con quel Cristo che accelera sempre il passo quasi a volere insegnare il dovere di una possibile armonia tra la volontà di non perdere tempo e l'impazienza di insegnare e di educare?

Viviamo come quei bambini che appaiono sempre troppo tranquilli... fino a che qualcuno non si avvicina a loro proponendo indirettamente di smuoverne il ritmo stagnante della vita! La nostra inerzialità ha tante attenuanti ma spesso veste i panni dell'educatore debole, impreparato, alla ricerca di surrogati ma pur sempre attento alla voce della coscienza. Viene per tutti la sera e quel richiamo così attento alle ore del giorno, alle fatiche dell'ascolto e delle risposte di chi non ostante tutto da solo non ce la fa e le ore dedicate alla sua educazione sembra che non siano mai sufficienti. Questo permanere sul compito di educare è sfida, sfida essenziale.

È tentativo di riempire le ore del giorno del senso bello dell'erranza umana, del fuggire, dell'imbarcarsi con quello spirito di avventura dell'Ulisse dantesco o si tratta invece o anche di «resa dei conti della storia?». Di quella storia che Jurgen Moltmann sintetizza così: «Mentre al nord del pianeta iniziava l'evo moderno e incominciava a svilupparsi il *mondo moderno*, nel sud, in Africa e nell'America Latina, nasceva il *Terzo mondo*. I due mondi sorsero in contemporanea e le cause che li hanno prodotti mostrano un carattere d'interdipendenza. È il periodo in cui rendendo schiavi gli africani e sfruttando il subcontinente americano si preparano le risorse necessarie per lo sviluppo del primo mondo.

La distruzione dell'Africa ebbe inizio con il commercio degli schiavi (...). È il periodo in cui il traffico viene organizzato a triangolo: armi e tessuti per l'Africa – schiavi dall'Africa in America, - oro/argento/piombo, zucchero, cotone, tabacco dall'America verso l'Europa. Complessivamente si calcolano in 20 milioni gli africani ridotti a schiavitù e in 50 milioni quelli che persero la vita mentre venivano catturati o trasportati verso la nuova destinazione¹.

Avvicinando quelle genti e camminando con loro la stessa strada per qualche giorno si scoprono mondi ricchi di pazienza, di tacita sofferenza e un bagaglio assai prezioso di bisogni e desideri non ancora espressi e sempre in attesa dell'occasione migliore. Quanta ricchezza spirituale è stata spesa per alleviare povertà, ingiustizie e sofferenze e, oggi, a distanza di secoli il mondo sembra ricaricarsi di violenza e di indifferenza. Quali sfide lanciare quando la TV ci presenta squarci di città con mamme, papà e bambini in letargo da anni o decenni tra macerie, bombe chimiche, bombardamenti continui. Quale influsso sulle emozioni e sui sentimenti dei nostri alunni alla vista di tanto scempio di vite? Gli interrogativi si susseguono e non dobbiamo lasciarci indurre ad un pessimismo contemplativo.

Nei momenti nei quali il mondo sembra spalancarci le sue finestre qualche pensiero corre alla storia di questo mondo così pieno di cose belle e anche di cose brutte, di conquiste e di disfatte per l'umanità intera: morti, distruzioni, fughe, l'erranza umana, il bisogno profondo di migrare per sfuggire alla violenza e alla morte. Proprio in un tempo in cui abbiamo proclamato nel 1948 la nostra Costituzione e la Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo (1948), il secolo XX come “Secolo del fanciullo” e i Diritti delle varie forme di diversità e di differenza. Senza dimenticare, per quanto concerne l'Italia, la giusta riforma della *Scuola media unica dell'istruzione obbligatoria* (L. 1859 del 31/12/ 1962): tutti a scuola fino al compimento del quattordicesimo anno secondo quanto previsto dalla Costituzione. La sfida diventa sempre più corale. Non soffre di solitudine e

¹ J. MOLTMAN, *L'avvento di Dio. Escatologia cristiana*, Queriniana, Brescia 1998, pp. 236-237.

preadolescenti e famiglie colgono i colori di un futuro migliore. Viviamo in un tempo in cui, suggerisce Gustavo Zagrebelski, «La vita detta le sue leggi al diritto».

La sfida dell'educazione trova orizzonti sempre più ampi e con richieste nuove e urgenti: la risposta degli «Apostoli della carità» è sempre stata puntuale, motivata, pronta a sacrifici indicibili e apprezzata per la qualità delle ispirazioni e delle realizzazioni e anche per la continuità di ispirazione religiosa e laica. Stupisce la *quantità* e la *qualità* delle iniziative realizzate e che ormai hanno una storia e dalle quali provengono «narrazioni» di alto valore pedagogico, sociale e educativo e sempre desti sui nuovi rischi e pericoli che ogni giorno sembrano imporsi ancora una volta là dove uomini, storia e natura giocano con il destino dei poveri e degli oppressi.

Manca una sintesi seppur provvisoria di queste risposte socioeducative elaborate in un orizzonte etico e religioso e nella consapevolezza che le diagnosi risultano sempre più facilitate dallo sviluppo e dall'articolarsi dei Servizi sociali così anche per le terapie da mettere in atto. La sfida dell'educazione dovrebbe orientarsi soprattutto verso quegli uomini, donne e bambini che ogni giorno si risvegliano e si ritrovano nella povertà e nel rischio della vita. Più che mai c'è bisogno di educazione soprattutto per formare coscenze pronte sulle sfide «impossibili». Proprio dall'orizzonte di queste «sfide impossibili» emergono uomini, donne e bambini che scommettono sulla loro vita e trovano associazioni, volontari, persone altamente ispirate che arrivano come manna dal cielo a dare conforto e a scrivere pagine ricche di amore e di cura per l'altro in un orizzonte dal quale emergono anche maggiori solidarietà, equità, giustizia e aiuti concreti. Più che mai c'è urgente bisogno di educazione!

Questa sfida sembra quasi invincibile e il mondo è in gran parte latitante sui nuovi rischi. La sfida dell'educazione in questo campo appare latitante e forse non è neppure sufficiente invocare e sperare in nuove iniziative «contro» questo o contro quello. Rischiamo di sciupare l'anima delle sfide dell'educazione e di adeguarci alla cultura del lasciar fare e a quella degli educatori un po' miopi e dei genitori a corto di cultura della speranza e fragili nel gestire interazioni tra personalità e vissuti di età, di epoche e di mentalità diverse. La sfida dell'educazione deve tenere conto di tutto ciò che il nostro mondo sa interpretare ed elaborare per dare vita a interazioni, viaggi per conoscenze reciproche e per rigenerare territori da troppo tempo abbandonati ma pur sempre pronti ad aprire i loro confini. Togliere alle frontiere quel sapore di amaro e aprire orizzonti per donare ai «poveri cristì» la solidarietà di chi intende camminare con loto.

Affiora spesso il ricordo di quel maestro, Alberto Manzi e di quella sua trasmissione televisiva: «Non è mai troppo tardi!». Eravamo alla metà del secolo XX e gli esiti dell'Attivismo pedagogico (1870-1945) con i suoi grandi protagonisti, lasciava in eredità didattica e di ricerca del bene comune alla società e alla scuola realtà e testimonianze il cui esempio e la cui traducibilità sul piano didattico e su quello dell'«educativa di strada» si dimostrò subito foriera di sviluppi non solo più assistenziali ma esempi di alto significato sociale, psicologico e pedagogico. Quanto è rimasto di quel tempo? Quante vite salvate, quante realtà «speciali» superate in nome di una esistenza più libera e dignitosa.

In alcuni momenti delle nostre esperienze di vita ci troviamo di fronte all'interrogativo: Chi sfida chi? La sfida dell'educazione da Socrate ai giorni nostri, passando attraverso la grande rivoluzione del Cristianesimo, ha teso costantemente a difendere e a formare l'uomo nella sua dignità, nella sua dimensione relazionale e in quella etico-politico-religiosa del cittadino responsabile intenzionato a rendere la società sempre più giusta e attenta alla formazione di uomo libero, responsabile e cosciente del proprio destino e della propria condizione di «persona situata» nel mondo e in posizione di «radicamento» e di «trascendimento» della quotidianità e dei progetti educativi a fare i conti sulle emergenze e sulle urgenze.

Il quotidiano deve essere sorretto da «idee forti», da pensieri e azioni finalizzati a cambiare i connotati delle Terre e degli uomini senza risorse materiali e spirituali e dove, nonostante tutto, qualcosa si muove e la bella notizia fa il giro del mondo e risveglia coscienze e istituzioni spesso assonnate o in preda a nuovi deliri.

È vero, qualcosa si muove e l'educazione, demone anche del nostro tempo, sembra risvegliarsi e rigenerare dalle sue valenze ontologiche e teleologiche cammini di speranza senza delusioni finali. Momento bello e decisivo nel quale prendono forma e contenuto tante idee e aspirazioni che noi abbiamo coltivato per anni senza neppure pensare che un giorno qualcuna di quelle idee e di quelle aspirazioni ci avrebbe indotti a sfidare, ad accettare sfide, a indurci a meditare per fare tesoro del tutto e per avvertire che la nostra spiritualità si arricchisce ed è pronta a sfidare, a prendere il volo dai cuori dei giovani e dei non più giovani per evitare che il rapporto educativo non si sciupi nel sciupio di coscenze abbandonate a se stesse o costrette spesso fuggire «lontano», in una cultura indefinita con un lontano ritorno alla gioia del viaggio, dell'erranza umana con sbocchi, se non di felicità, almeno di buona accoglienza.

Dove andare per trovare condizioni positive di educazione e di formazione?

Tutti abbiamo provato che si può anche partire senza salire su un treno o senza decollare con un aereo per terre lontane. Si sceglie anche per l'impegno nella vita di un bambino o in un progetto educativo nel nostro quartiere, nella vita del nostro oratorio. E penso ai diversi oratori dove ho trascorso molto del mio tempo fino alla fine dell'adolescenza. E ricordo curati esperti nelle sfide. Curati di campagna con la chiave dell'oratorio sempre in tasca e sguardi e parole che ci penetravano e ci inducevano a dire, a parlare dei nostri problemi. Tutte sfide che ci rendevano malinconici, un po' polemici nelle sfide che, secondo l'età, ci rendevano esperti di ironia sulla commedia umana e sulla vita di paese.

In queste imprese tra il sogno e la realtà non si è mai soli e col procedere della vita ci si rende conto che, sia la verità, sia la costruzione di qualcosa di vero e di bello, sono una costruzione sinfonica (Balthasar) di spessore caritativo e, quindi, educativo e proiettata all'ideazione di un progetto più o meno rivoluzionario. Il tutto nel solco e alla luce di *parole nuove* e di esemplarità alte ad opera di quelle mani e di quelle voci entro le quali vivere la sfida educativa e meditare sulla rigenerazione di tessuti sociali appaganti e, al tempo stesso, coinvolgenti in un cammino di radicamento e di trascendimento (Mounier). In armonia tra loro e nella prospettiva di dare vita a quell'evento di rinascita globale tra più persone in prospettiva di sfida all'inerzialità, alla banalità del bene e del male, alle incallite indecisioni, ai fenomeni di terrorismo intorno ai quali proprio in questi giorni celebriamo anniversari tanti caduti (Aldo Moro, Giuseppe Impastato...).

Il Concilio... I laici... Il Sessantotto... "Né Dio, né Stato, né servi, né padroni"... "Il sesso è mio e me lo gestisco io!".

Oggetti di studio e desideri di qualche barlume di verità che si tramutino in realtà dinamiche, ricche di senso e segni tangibili di qualcosa che smuove l'inerzialità e che inizia ad una sfida a più voci e ad una articolazione di elaborazioni e di interventi in prospettiva di promozione della spiritualità umana, soprattutto dei giovani. È importante avvertire, mi suggeriva Suor Annunziata responsabile dell'*'Orphelinat Catholique* di Fianarantsoa (Madagascar), quando l'anima rischia di sciuparsi e di dare vita a circoli viziosi sui "perché?" della vita. Il senso e il fine dell'educazione dell'uomo ci interpellano e ci richiedono, come mossa iniziale rigenerante, quel silenzio caritativo evangelico che è premessa di manifestazione di qualcosa che va oltre le nostre sfide e insegna a meditare sulle ragioni ultime della vita stessa.

I miei ottant'anni sono stati costellati di sfide e di controsfide, di prese di posizione e di eventi di prossimità nei quali la mia posizione è quasi sempre stata di richiesta di aiuto, di riconoscimento del valore delle parole altrui e di prese di posizione sempre bisognose di un tocco di sensibilità, di solidarietà, di impegno comune.

Difficile resistere alle tentazioni delle scalate solitarie. C'è sempre stato qualcuno a ricordarmi l'amore di Dio e del prossimo. Che fortuna! Ed erano gli anni in cui vidi tre volte il film con Paul Newman: *Lassù qualcuno mi ama!* e ne riportai risonanze alte per lungo tempo fino a pensare che forse l'eccessivo distacco degli uomini dal Cielo dà vita a condizioni esistenziali e culturali nelle quali il senso della lontananza da Dio e della smarrita speranza nella sua misericordia ci svuota il tempo e ci induce alla ricerca di surrogati in una erranza dalla quale Cristo si guarda bene dall'abbandonare quei muratori che hanno Lui come amico e difensore. Quanta sfida

dell'educazione anche nel film *Cristo tra i muratori*: migranti, sempre loro, al loro approdo in America. Quanti migranti nel nostro mondo e quante tesi sulla loro accoglienza e sulla loro permanenza in terra straniera.

La sfida dell'educazione sembra assai timida nel prendere posizione contro emarginazioni, respingimenti e nei confronti di tutto quel mondo, ben lontano dallo spirito «*Chiesa in uscita* (Dimensione missionaria); dalla *Chiesa in dialogo* (dimensione poliedrica e non sferica dell'agire ecclesiale); dalla *Chiesa ospedale da campo* perché la Chiesa non è un fortino chiuso in sé di cui la teologia rappresenta l'armamentario difensivo soprattutto in termini dogmatici e moralistici, ma deve essere capace di irradiare nel mondo l'amore di Dio e la sua infinita misericordia»².

Quanti progetti e quanti sogni nel cassetto. Mi confidavo e trovavo compagni di viaggio altrettanto bisognosi di qualcosa, sempre qualcosa di essenziale, quasi mai bisogni colmabili con la bacchetta magica e con presuntuose e affrettate ricette. I miei familiari e i miei curati mi indicavano strade verso i desideri e mi educavano a cogliere la differenza educativa tra il volere molto e l'accontentarsi anche del poco che la vita offre. E io, migrato in Piemonte dal mare di Liguria, a frequentare la quinta elementare, incontrai una maestra che segnò la mia vita con il bene che ogni giorno mi porgeva ed io ogni giorno narravo a mia madre l'avventura educativa con quella maestra che nei momenti in cui dovevamo «sapere» qualcosa di inusuale si rivolgeva a me e diceva: «Vediamo se il Giuseppe, che viene dal mare, sa dirci una risposta!».

Ed io parlavo e i miei compagni (tanti di loro non avevano ancora visto il mare!) stavano in silenzio. E poi tutti a esplorare boschi e vallate alla ricerca di «terra creta» per costruire i solidi geometrici e capire che per lanciare sfide educative bisogna conoscere l'ambiente e tutto ciò che anche la natura offre di bello e di utile. Stare insieme e camminare nell'ascolto della maestra che, passo dopo passo, narrava in brutta copia i momenti della nostra erranza didattica.

Un giorno Aldo Agazzi, uomo esperto di sfide in campo pedagogico ed educativo, ci disse: «La sfida è il dono che riceviamo da chi ci ha preceduti». Dopo anni, leggendo *L'opposizione polare* di Romano Guardini, mi soffermo su questi suoi pensieri: «Non dunque ordinamento di materiale preesistente, ma emissione di novità. Un pensiero creativo non viene esperito come elaborazione di dati, ma come un intimo emergere, un affiorare; un'azione creatrice come qualcosa che sgorga dall'interno, un'opera creata come qualcosa di presentato a nuovo. I risultati di un simile generare – pensieri, forme, azioni – portano il carattere del nuovo. Essi, prima, non c'erano; non si possono derivare da quanto preesisteva. Osservandoli, sentiamo che qualcosa è cominciato. Una sorgente è entrata in azione. Essi sono là con l'*originarietà* che non ha nessuna opera di natura finora nota. Imbattendoci in essa, restiamo stupefatti; ci si domanda che cosa sia; da dove venga. Ma non ci si domanda se sia possibile, perché ormai esiste e possiede una possibilità e verità essenziale»³.

Come un pensare nuovo a partire dalla cosa che incalza: «Ogni cosa esiste una volta sola. Vivere significa creare. E tanto più viva è la vita, quanto più è creatrice. Tanto più originale, quanto più c'è di sorgivo in essa, di primitivo zampillante dal fondo creativo. Vita è fecondità. E tanto più è viva la vita, quanto più è grande la sua forza di presentare ciò che ancora non esiste; (...) Tanto più viva è la vita, quanto più puramente nuovo è ogni attimo; quanto più tutto è inizio, anche la vita stessa, la sua forma, situazione ed esperienza vissuta»⁴.

«Fare del limite la legge della perfezione... intenzionarsi alla forma attraverso il limite. Il futuro si inaugura mediante l'accettazione del limite»⁵.

«Proprio in educazione si sperimenta che c'è qualcosa della vita che sorpassa sempre i limiti del prima e del poi. Tutto nella vita è già trascendenza. Già il fenomeno *centro* comporta trascendenza (p. 75). La vita si protende oltre se stessa, si sorpassa, sta fuori di se stessa e sa di essere tanto più

² Cfr. C. GIULIODORI (a cura di), *ORDO SAPIENTIAE, per un dialogo fecondo tra teologia e saperi*, Vita e Pensiero, Milano 2017, pp. XXI-XLI.

³ R. GUARDINI, *L'opposizione polare. Saggio per una filosofia del concreto vivente*, Morcelliana, Brescia 1997, p. 58.

⁴ *Ibi*, p. 59.

⁵ *Ibi*, p. 234.

forte e più libera, quanto meno resta in sé chiusa; quanto più è superba l'altezza verso cui sale sopra a se stessa; quanto meglio può osservare la vita dall'alto; quanto più sovranamente dispone di sé; quanto più riesce ad abbracciare di passato e ad anticipare di futuro...»⁶.

«In tale autotrascendenza sembra radicarsi l'atteggiamento attivo o per dire meglio aggressivo, in opposizione a quello contemplativo»⁷.

Anche Emanuele Mounier ha pagine forti sul sacrificio necessario nella vita umana e sulle sfide di quegli anni della seconda Guerra mondiale e sulle risposte alle sfide con sullo sfondo anche il dolore per la figlia gravemente disabile. Tra l'altro annota: «Il dolore non ha volto, non ha un nome certo, non serve a niente, e, tuttavia, voi vedrete che il dolore è più tangibile dei volti, è più sicuro degli amici, è più fecondo dei nostri lavori»⁸.

E la *Gaudium et spes* indicava come portare avanti il discorso morale: «Nell'intimo della coscienza l'uomo scopre una legge che non è lui a darsi; ma alla quale invece deve obbedire e la cui voce che lo chiama sempre ad amare ed a fare il bene o a fuggire il male. Quando occorre dice alle orecchie del cuore: fa questo e fuggi quest'altro. L'uomo ha in realtà una legge scritta da Dio dentro al mio cuore; obbedire è la dignità stessa dell'uomo e secondo questa egli sarà giudicato. La coscienza è il nucleo più segreto e il sacrario dell'uomo, dove egli si trova solo con Dio, la cui voce risuona nell'intimità propria. Tramite la coscienza si fa conoscere in modo mirabile quella legge che trova il suo compimento nell'amore di Dio e del prossimo»⁹.

Quante volte, nei miei ottant'anni abbastanza intensi e connotati dalla fortuna concessami dal buon Dio di potere interpretare e elaborare risposte spesso in difficile equilibrio tra l'intenzione di lasciar perdere (anch'essa una sfida) e il bisogno di farmi valere: sfida col tempo risultata sempre problematica soprattutto sulle lunghe scadenze.

Oggi vi confido che la «sfida» di cui fin qui ho trattato è lo snodo della vita, vissuta con l'avvertenza di trascendere e di abituarsi per tempo ad accettare gli esiti della sfida più importante: quella di entrare in se stessi con cuore e ragione sgombri di pesantezze inutili e alla luce di un fine. La sfida migliore è quella che ciascuno lancia a se stesso quando si avvede che la cosa più bella è sempre quella di salvarsi con altri e, in momenti cruciali della vita, di mettersi alla prova della scelta intelligente e ricca di prossimità del «lasciare perdere...», del cercare ad ogni costo la quiete dopo la tempesta anziché la sfida ad oltranza. L'educazione si gioca tutta su questi parametri di equità e uguaglianza per attingere la consapevolezza di quella «cura» che sa creare momenti di pace e sa seminare esempi di giustizia e di solidarietà. Occorre costruire spazi e tempi di riflessione e di cordialità. Il cordiale rapporto con gli altri apre al silenzio e all'ascolto e rifugge al tempo stesso dal chiasso e dalle esperienze povere di speranza educativa.

Proprio le sfide dell'educazione prendono quasi sempre le mosse da situazioni pesanti, da vissuti di violenza, da comunicazioni fredde e da linguaggi grossolani e saccenti. Quanti mutismi elettori per rimuovere qualche verità scomoda. Ci troviamo dentro un agglomerato di pulsioni, passioni, emozioni e sentimenti sempre un po' esagerati e i bambini e i giovani sono i primi a non entrare nelle sfide fini a se stesse, a ricercare opportunità formative e a dare vita ad una loro visione della sfida nell'orizzonte del rispetto dell'identità personale e della dignità di ciascuno.

Oggi, nella società e nella scuola, cosa sta succedendo?

Da un lato: nulla di nuovo sotto il sole. Dall'altro: sta avvenendo quello che la società e noi tutti abbiamo fatto in modo che avvenisse. La caduta etico-religiosa del senso della sfida, la crisi della strategia educativa della prevenzione, un vero e proprio assalto del consumismo, della droga e dello sfruttamento minorile per azioni contro la dignità di se stessi e degli altri. «Mi metta un 6 e si inginocchi!»: c'è da riflettere anche sulla caduta educativa, sulla scuola lasciata sola, sulla non riconosciuta dignità del personale.

⁶ *Ibi*, p. 76.

⁷ *Ibi*, p. 58, 59, 234, 76, 70.

⁸ E. MOUNIER, *Lettere sul dolore. Uno sguardo sul mistero della sofferenza*, BUR, Milano 2007, p. 102.

⁹ *Gaudium et spes*, n. 16.

Perché pensiamo che senza di noi i nostri figli e i nostri alunni non sappiano sfidarsi e sfidarci. Il senso della sfida entra di diritto nelle esigenze essenziali della vita e nelle varie relazioni d'aiuto presenti nella vita di strada, nell'intimità familiare, nella scuola come realtà educativa, nella formazione ai vissuti devianti e nei risvolti penali di tante vite già alle prese con armi, droga, vita mafiosa e malavita.

Quanti abbandoni quando la scuola non interessa più e la scelta della vita di strada si sostituisce al «valore» dello «stare insieme», all'amore della verità, della carità e della bellezza nell'impegno con figure adulte significative. Ecco la sfida intorno alla quale noi tutti possiamo pensare qualcosa e trarre materiale per sfidare anche forme e contenuti dei nostri insegnamenti e dei nostri silenzi. Non ci troviamo di fronte a fenomeni nuovi. La realtà ci invita a riflettere e a dare un senso al rapporto educativo e a riandare alla storia della pedagogia e alle teorie dell'educazione: non per assimilarne contenuti e forme ormai anche superati ma per portarne in luce i principi fondamentali della razionalità pedagogica e gli orizzonti di senso dello stare insieme spiritualmente.

Forse, nella diatriba un po' stucchevole intorno alle classifiche che spesso stiliamo tra il presente e il passato, ci troviamo spiazzati da una nenia funeraria sul presente. Portiamo così acqua al mulino dell'ansia dei giovani: una emergenza che pare costituirsi solo in direzione di discesa negli abissi. L'assuefazione al male, al non riflettere sembrano non espressioni di emergenze in positivo o in negativo ma espressioni di un profondo timore allorché si tratta di prendere posizione e di non lasciar correre tutto. Perché non educarci anche un po' a ripartire di tanto in tanto da zero?

La sfida contro la «sfida della non educazione» sarebbe cosa un po' vuota, esperienza non pienamente appagante se venisse meno la componente culturale di cui dai tempi di Socrate ad oggi abbiamo testimonianze forti e indimenticabili. La storia... nelle sue varie articolazioni tiene viva la testimonianza delle sfide di ieri e di oggi e sembra prepararne altre, più appaganti, meno impersonali, più coinvolgenti e generatrici di atti creativi da parte di educatori preparati e intenzionati a vivere le sfide in favore della speranza con una spiritualità ricca di eticità, desta sul passato e ben finalizzata verso il futuro.

Si tratta di un'epica pensata, scritta e messa in scena da chi sa per saggezza personale e professionale che in ogni momento della relazione educativa si attua l'approssimarsi al fine e che solo un fine credibile e attingibile dà vita alla sfida più bella: quella di fare memoria e di testimoniare ad oltranza come hanno scelto di fare tante persone uscite vive dai vari stermini del secolo Ventesimo. Dopo anni di silenzio sono stati protagonisti di testimonianze alte e indimenticabili anche nella nostra Università e nella nostra Facoltà.

La Senatrice a vita Liliana Segre, Goti Bauer, Nedò Fiano e altri ci hanno donato non solo ciò che restava in loro della Shoah dopo decenni di silenzio ma hanno saputo elaborare nuove forme e modalità di «testimonianza» per aiutarci a capire e ad agire sul modo in virtù del quale l'educazione del nostro tempo possa e debba costituire frontiera contro rigurgiti di razzismo.

Scrive Liliana Segre: «Per dirla con parole antiche (Giambattista Vico) i rischi di una deriva autoritaria sono sempre dietro l'angolo. Lui, l'autore dei corsi e ricorsi storici, aveva visto lungo. Arrivo subito al punto consegnando a voi, che siete su un'isola, un "messaggio in bottiglia": il mio primo atto parlamentare. Intendo infatti depositare nei prossimi giorni un disegno di legge che istituirà una Commissione parlamentare di indirizzo e controllo sui fenomeni dell'intolleranza, razzismo e istigazione all'odio sociale».

Critica i programmi di storia del Novecento e la carenza di conoscenze sulla Seconda guerra mondiale... E così conclude: «Se vogliamo impastare i numeri con la memoria direi che siamo passati, in un solo "interminabile decennio, dalla difesa della razza (1938) alla difesa dei diritti (1948). Il futuro deve essere orientato diversamente nel solco dei diritti inalienabili. Ecco perché, concedetemi la citazione, a cinquant'anni dal suo assassinio, Martin Luther King diceva che occorre piantare il melo anche sotto le bombe: è questo il momento giusto!¹⁰.

¹⁰ L. Segre, *Una Commissione contro il razzismo*, in *La Repubblica*, sabato 5 maggio 2018, p. 31.

Possiamo includere anche queste parole nella grande sfida contro ogni odio e ogni guerra che proprio in questi giorni continuano a sconvolgere vite e a seminare gramigna di non-speranza e di inutile educazione a sfidare la faziosità e gli estremismi. Cogliamo però anche la sfida che ci viene indicata da coloro che, vicini alla morte o nella memoria dei tanti nuovi stermini che avvengono nel nostro tempo, non demordono dal coltivare e progettare cultura della pace, della fratellanza, dell'antirazzismo, della lotta alle povertà. Primo Levi ci invitava a meditare sull'indifferenza con parole alte sia sul piano della memoria storica sia su quello del linguaggio poetico: «...e meditate che questo è stato!», venendo così a smentire coloro che avevano vaticinato la morte di ogni forma di poesia dopo Auschwitz.

Quanto dobbiamo ancora imparare proprio da quell'accettare la sfida della non educazione che ogni giorno anche nelle nostre lezioni in aula fa capolino e ci richiama alla riflessione sulla tanta saggezza che lo studio può generare anche negli alunni difficili, negli ambienti refrattari, nelle occasioni sciupate di intervento formativo. La scuola è ambiente educativo di apprendimento!

Sottolineare tali questioni in presenza degli studenti è sempre atto educativo e formativo sul quale ciascuno deve fare i conti; confrontarsi e meditare sul non sapere nulla o molto poco sul recente passato o sulla quotidianità nella quale viviamo e intendiamo ascoltare le voci e dire la “nostra” senza sciupare frammenti di esistenze che già lottano per la loro unità dell’educazione e per la loro formazione integrale. Proprio i giovani vogliono spostare montagne...intendono conferire dignità e senso alla loro erranza. Sta a noi presentare loro opportunità per cogliere la realtà in modo oggettivo, il divenire del mondo, la forza etico-civile-religiosa della loro esistenza allorché quest’ultima appare, a volte, assai vicina all’ultima spiaggia.

Anche in questi casi la nostra spiritualità deve ancora richiamarci all'estrema sfida di un ultimo perdono. Non perdonismo! Cosa sarebbe la vita senza la sfida educativa della speranza del perdono! Di quel perdono tanto e tante volte evocato proprio nelle situazioni-limite e che Paul Ricoeur, dopo attenta e lunga riflessione con la ragione e col cuore, definisce: «Un oblio felice!».

“Perdono” sul quale Etty Hillesum nel suo *Diario 1941-1943* riflette sulla necessità o meno di perdonare un giorno gli aguzzini dei campi di sterminio>>.

E Francois Varillon nel suo libro *Beauté du monde et souffrance de l'homme* così si esprime sul perdono come estrema sfida: «Solo percorrendo interamente la sua direzione verticale si può giungere a percepire che l'altezza del perdono è voce dell'amore che ha vinto la morte (...) Il rifiuto del perdono è un peccato che non può essere perdonato»¹¹. Parole forti! Ma dobbiamo anche educare a pensare che solo l'impegno su idee forti può migliorare e rigenerare i talenti della convivenza.

Su queste riflessioni vorrei in conclusione richiamare l'attenzione sulle sfide che ci attendono e che noi stessi potremmo forse lanciare. La sfida siamo noi, qui dentro, ora, a lezione, nei nostri momenti di solitudine e di relazione educativa: «Cosa vogliamo? Cosa siamo disponibili a donare? A cosa vogliamo rinunciare in un mondo sempre più povero di prospettive, di adulti pronti a rischiare, di giovani alla ricerca delle radici perdute dei loro mondi e in parossistica attesa di un mondo migliore?».

Cosa possiamo e cosa vogliamo fare? La buona commedia umana necessita di registi, di attori, di comparse ricche di creatività e di intenzioni rigenerative. Il resto è retorica. Il mondo, ve lo dice un ottimista quasi incallito, non dà tregua; l'egoismo umano continua a tessere ragnatele di sfruttamento e di diseducazione. Subentrano assuefazione alla frustrazione e alla corruzione. Guadiamoci attorno: lo spettacolo non è certo dei più edificanti. E non c'è solo la droga e i giovani sembrano volare sulla loro adolescenza e imboccare subito l'autostrada verso mondi migliori che adulti con pochi scrupoli mettono in scena nella corale disaffezione alla legge, ai principi, alle relazioni oneste, alle cose serie della quotidianità.

Chi e come sfidare?

¹¹ F. Varillon, *Beauté du monde e souffrance de l'homme*, Le Centurion, Paris 1980, pp. 165-169, p. 303.

Io credo alla formazione spirituale, all'attenzione all'integralità della persona, al risveglio del territorio, alla rinascita dello spirito dell'educazione: la commedia umana dei nostri giorni finisce per non sapere più distinguere tra esistenze giovanili ed esistenze adulte. Siamo persone in carne ed ossa con tante disponibilità e tante ritrosie: forse il tempo non fugge più. Riduciamo tutto a fragili emozioni di fatti che devono durare poco. Non reggiamo alle piccole imprese che richiedono un minimo di contemplazione e di sacrificio personale. Forse abbiamo livellato gran parte della nostra ricchezza spirituale e sciupato il dono di quella parola che conta quando si tratta di raccogliersi anche solo qualche istante sul perché di scelte e di ripensamenti.

Claudio Giuliodori scava oltre l'apparente realtà: «Aprire vie sapienziali è quindi un compito che investe anche gli scienziati (...) Serve pertanto una rinnovata alleanza tra la teologia, la filosofia e i diversi ambiti del sapere per trovare assieme la via della sapienza. È necessario sviluppare un nuovo *ordo sapientiae* perché “l'uomo con la luce della ragione sa riconoscere la sua strada, ma la può percorrere in maniera spedita, senza ostacoli e fino alla fine, se con animo retto inserisce la sua ricerca nell'orizzonte della fede. La ragione e la fede, pertanto, non possono essere separate senza che venga meno per l'uomo la possibilità di conoscere in modo adeguato se stesso, il mondo e Dio”»: «Stare nel mondo con la novità del Vangelo» (Betori)¹² e prepararsi così a cogliere la sollecitante distinzione educativa tra vicinanza fisica delle persone dalla loro spiritualità¹³.

¹² G. BETORI, *Agli albori dell'umanesimo cristiano*, in C. GIULIODORI (a cura di), *ORDO SAPIENTIAE* per un dialogo fecondo tra teologia e saperi, Vita e Pensiero, Milano 2017, p. 13.

¹³ Cfr. C. GIULIODORI (a cura di), *Introduzione a ORDO SAPIENTIAE. Per un dialogo fecondo tra teologia e saperi*, pp. XXIII-XXIV.

Giuseppina D'Addelfio, **Essere donna: note sul pensiero pedagogico di Edith Stein e sulla sua amicizia con Hedwig Conrad-Martius**

Nell'avvio del movimento fenomenologico, databile all'inizio del secolo scorso e localizzabile nel cosiddetto "Circolo di Monaco e di Gottinga", le allieve di Husserl hanno avuto un ruolo non marginale. Hanno portato all'intento di *andare alle cose stesse* una specifica luce: ho già argomentato in un precedente testo pubblicato su questa Rivista¹⁴, come lo specifico di una *fenomenologia al femminile* può essere rintracciato nell'interesse eidetico, cioè non naturalistico o empiriologico, per il tema della *struttura dell'anima umana*, considerata nella sua interna articolazione fino a quella che ho proposto di denominare – dinanzi ai testi di Hedwig Conrad Martius, Edith Stein e Gerda Walther – *profondità aperta dello spirito*. Riprendendo l'insegnamento del *caro e venerato maestro*, queste autrici si soffermano sui *gradi*, ovvero sulle stratificazioni costitutive di quel particolarissimo ente che chiamiamo "persona": la corporeità, intesa come corpo animato vivente (il *Leib* che è più del semplice corpo oggetto, *Körper*); la dimensione psichica e la dimensione spirituale. In questo progressivo approfondirsi di caratteristiche e potenzialità, che trovano nell'ultimo strato la loro dimensione più autentica, l'ente persona porta a compimento le tendenze già presenti in grado inferiore in altri viventi, pur costituendo rispetto ad essi una incomparabile novità.

Sulla strada tracciata da questo insegnamento, ciascuna fenomenologa a suo modo ha posto in luce l'inscindibile legame che in ogni persona umana si dà tra corpo, psiche e spirito. Particolarmenete interessante per la pedagogia è la descrizione della *struttura della persona umana* offerta da Stein¹⁵: della persona dell'altro, lei scrive sin dal suo scritto *Sul problema dell'empatia*, incontriamo innanzitutto il corpo vivo, *Leib* (che è più del semplice corpo oggetto, *Körper*); intuiamo dai gesti e dalle espressioni di quel corpo vivo che vi è poi una dimensione interna, coincidente in primo luogo con la realtà psichica: riprendendo Tommaso d'Aquino e Aristotele, Stein chiama questa ulteriore dimensione *anima del corpo*. Ma, fermandoci a questo livello, non abbiamo ancora colto l'essenziale della persona; infatti, nei vissuti della psiche si annuncia qualcosa di ancora diverso, ancora più profondo: è lo spirito, da lei pensato come la dimensione più interna dell'anima, propriamente interiore. In modo inedito, Stein la denomina *anima dell'anima*. Dai suoi scritti pedagogici emerge con chiarezza che è in tale dimensione che propriamente avviene l'educazione, nel suo vincolo essenziale con l'avvenimento della persona¹⁶, ovvero – per usare una sua felice espressione – con la *messa in forma di sé*.

In tale sfondo, obiettivo di queste pagine è concentrarsi in modo particolare su un aspetto della riflessione propriamente pedagogica di Edith Stein sulla struttura della persona: la sua riflessione sul femminile. Infatti, tra le conferenze tenute dalla fenomenologa per la formazione delle insegnanti, alcune sono proprio dedicate alla ricerca della *natura propria* e della *vocazione* della donna.

Se dunque nel mio precedente lavoro sul "genio femminile" nella scuola di Husserl, ho inteso evidenziare alcuni profili della fenomenologia che possono esser visti soprattutto alla luce di prospettive femminili, ora si tratta di vedere viceversa quali profili dell'esistenza femminile emergono alla luce della fenomenologia. Si tratta di fare il percorso inverso – come indicato dal viceversa – anche se, in effetti, per farlo dobbiamo ricorrere ad una prospettiva fenomenologica femminile, appunto quella di Edith Stein. Tale prospettiva ci aiuta a riconoscere che il genere umano si articola in due specie, *muliebre* e *virile*: come vedremo, questo non annulla la singolarità irripetibile di ogni persona, ma anzi la rende possibile.

¹⁴ G. D'Addelfio, *La differenza femminile alla scuola della fenomenologia. A partire da Hedwig Conrad-Martius*, in «Pedagogia e Vita», 2/2018, pp. 53-68.

¹⁵ *La struttura della persona umana* il titolo del corso di lezioni da lei tenute tra il 1932 e il 1933 presso l'Istituto di Pedagogia Scientifica di Münster. Per un approfondimento: A. Ales Bello – N. Zippel (a cura di), *Ripensando l'umano. In dialogo con Edith Stein*, Castelvecchi, Roma 2015.

¹⁶ A. Bellingreri, *L'evento persona*, Scholè, Brescia 2018.

Un’ultima notazione introduttiva che dice subito del modo in cui condurrò l’analisi: leggendo i testi di Stein ho compreso che, per descrivere il significato dell’esistenza femminile nel suo pensiero, non basta concentrarsi sui soli testi da lei dedicati al tema della donna, ma occorre allargare lo sguardo alla produzione di quegli anni. A tal fine, mi soffermerò in queste pagine sul legame affettivo e intellettuale tra Hedwig Conrad-Martius e Edith Stein. Ritengo infatti che la concezione elaborata da Stein del *femminile* non possa essere compresa che a partire dalla sua riflessione eidetica sull’anima e, innanzitutto, sugli strati della persona umana, nella cui elaborazione l’influenza dell’amica e collega è stata decisiva.

1. Breve storia di una lunga amicizia

Le vicende fondamentali della vita di Edith Stein sono oggi molte note. È quindi risaputo che uno degli eventi catalizzatori della sua conversione al cattolicesimo fu quella notte dell'estate del 1921 in cui la giovane studentessa venuta da Breslavia si trovò a leggere la *Vita di Santa Teresa d'Avila scritta da lei stessa*, proprio a casa dei coniugi Conrad-Martius. Edith volle la collega Hedwig al suo fianco come madrina nella celebrazione del suo Battesimo, nel giorno di capodanno del 1922, e lei le diede per l'occasione il suo abito nuziale.

Qualche anno addietro, quando Edith era giunta a Gottinga insoddisfatta di quanto la psicologia era riuscita a insegnarle sull'anima umana, Hedwig Conrad-Martius, che era da qualche anno impegnata proprio nell'approfondimento fenomenologico del tema, era una figura di rilievo del “Circolo di Monaco e Gottinga”. In effetti, la pensatrice si stava trasferendo nel Palatinato: poiché era molto difficile per le donne in quegli anni progredire nella carriera universitaria, aveva deciso di trasferirsi da Gottinga a Bergzabern, per dedicarsi alla conduzione di un frutteto, ma anche per continuare lì i suoi studi. Nella casa di Bergzabern sarebbero stati ospitati anche incontri del seminario husseriano.

Nei primi anni in cui Edith si era addentrata negli studi filosofici, tra le due giovani donne il legame affettivo e intellettuale o, meglio, nei termini della loro antropologia fenomenologica, propriamente *spirituale*, si era stretto fortemente. Anche successivamente allo scioglimento del Circolo, dovuto anche alle vicende legate al primo conflitto mondiale, le due donne continuarono ad essere un punto di riferimento l'una per l'altra. Non è quindi un caso se all'aiuto della collega Edith fece ricorso più volte per la stesura di un suo importante testo, iniziato nel 1931: *Potenza e atto. Studi per una filosofia dell'essere*.

Potenza e atto è un testo che costituisce uno snodo decisivo nel percorso speculativo di Stein. Era stato scritto nel tentativo – il secondo in effetti – di ottenere la docenza universitaria¹⁷. Il tentativo si rivelò fallimentare, ma fu comunque importante per l'autrice cimentarsi nella stesura di quest'opera, in quanto la progressiva rielaborazione di essa costituì occasione di approfondimento di quelle questioni ontologiche che l'avrebbero portata alla composizione di *Essere finito essere eterno*.

Nell'avvio di *Potenza e atto*, si legge che le ricerche in esso presentate «sono il risultato degli sforzi compiuti per comprendere il metodo di San Tommaso»¹⁸. Dopo la conversione al cattolicesimo, l'autrice aveva infatti cominciato a dedicarsi allo studio di Tommaso, su incoraggiamento del padre gesuita Erich Przywara, studioso del tomismo.

Contemporaneamente Edith Stein, entrata nel Carmelo, aveva iniziato a insegnare al Liceo e Scuola Magistrale delle Domenicane di Spira; vi rimase fino al 1932, quando ottenne il primo e

¹⁷ Il primo era stato intrapreso subito dopo il conseguimento del dottorato. Ne è testimonianza quanto scritto da Husserl nel febbraio del 1919: «La signorina dott. Stein ha raggiunto una preparazione filosofica ampia e profonda e le sue possibilità per la ricerca scientifica autonoma e per l'insegnamento sono assolutamente fuori di dubbio. Nel caso in cui la carriera accademica dovesse venire aperta alle donne, potrei raccomandare molto caldamente la signorina al primissimo posto per l'ammissione all'abilitazione» (E. Husserl, *Raccomandazione per l'abilitazione di Edith Stein*, in W. Herbstrith, *Edith Stein. Vita e testimonianze*, Città Nuova, Roma 1987, p. 77).

¹⁸ E. Stein, *Potenza e atto. Studi per una filosofia dell'essere*, Città Nuova, Roma 2003, p. 51.

unico (brevissimo per i motivi tristemente noti) insegnamento universitario presso l’Istituto di Pedagogia Scientifica di Münster. Negli anni dell’insegnamento a Spira, la pensatrice ebbe dai superiori l’incarico di occuparsi della formazione dei docenti. Così la sua attività educativa si realizzava anche nelle diverse conferenze a questi rivolte, che oggi costituiscono i suoi saggi pedagogici; tra essi vanno annoverati anche gli scritti sulla donna.

La concomitanza tra lo studio di Tommaso, condotto con metodo fenomenologico, e l’impegno in ambito educativo e pedagogico rappresenta un aspetto di grande interesse del pensiero steiniano che andrebbe approfondito.

In questo momento, basti qui notare che in quegli anni, Stein si trova, come già era stato per Conrad-Martius, ad affrontare il tema del rapporto tra essenza ed esistenza e a riprendere la tradizione della metafisica occidentale, in chiave fenomenologica. In una lettera datata 1936, Edith Stein, divenuta Suor Teresa Benedetta della Croce, scrive infatti alla collega: «Se il mio lavoro ha ragion d’essere, essa si trova nel legame con la tradizione e cerca di gettare un ponte che potrebbe servire a qualcuno»¹⁹; inoltre si dice grata dell’aiuto che “Hetty” le ha dato in tale direzione ed esprime la precisa volontà di riallacciarsi alle sue opere.

Le lettere tra le due studiose (datate tra il 1932 e il 1936)²⁰ rappresentano, oltre che testimonianze di affetto e familiarità, anche il debito di gratitudine di Edith nei confronti dell’amica che l’ha accompagnata nel recupero della tradizione metafisica. In un’altra lettera, si rammarica dell’impossibilità di vedersi e discutere insieme – come probabilmente erano solite fare con i loro scritti – il testo *Dialoghi metafisici*, opera di Conrad-Martius ampiamente citata in *Potenza e atto*. Per lettera, “Benedicta” chiede ad “Hetty” l’opportunità di leggere le pagine da lei scritte su materia e spirito, su sostanza e anima; le chiede anche sulle sue ricerche sui gradi dell’essere e anche sul libro sulle piante (che poi citerà esplicitamente in *Essere finito, essere eterno*); racconta di aver studiato senza interruzione i testi che le ha inviato: dice di sentirsi molto vicina a lei, di essere alle prese con gli stessi problemi, antropologici e ontologici.

Tra le lettere ce n’è una per noi di particolare interesse: è datata novembre 1935 e in essa suor Teresa Benedetta della Croce scrive all’amica, dopo averla ringraziata per i testi inviati, di averle a sua volta inviato un libro che pensa le farà piacere leggere: si tratta del libro di Gertrud von Le Fort, *La donna eterna*, uscito l’anno prima. Esso è composto, come viene spiegato nella lettera, da tre saggi: *La donna eterna*; *La donna nel tempo*; *La donna fuori dal tempo*. La Nostra scrive anche all’amica che l’autrice sarebbe molto felice di poter ricevere da lei il suo libro sulle piante; la incoraggia quindi a farlo perché riconosce una grande affinità tra gli scritti di questa donna e le loro prospettive.

Nata nel 1876 a Minden, in Westfalia, Gertrud von Le Fort fu una scrittrice con un’ampia formazione filosofica, convertita al Cattolicesimo nel 1926. Era stato il p. Przywara a presentarla ad Edith Stein. Nei suoi scritti – tra cui il più celebre è forse *L’anima al patibolo*, cui si ispirò anche G. Bernanos – presentò figure di donne che ebbero un ruolo cruciale nella salvezza degli altri, donne che vissero donandosi, spesso come spose e madri. Così, portò avanti una riflessione sulla femminilità nel suo legame con la maternità: parlò di una *maternità spirituale e collettiva*²¹, ma soprattutto indicò che la maternità non va intesa come destino ineluttabile della donna, evidenziando i danni dell’assolutizzazione di questo ruolo. Inoltre, nel testo che Edith invia

¹⁹ Ead., *La ricerca della verità. Dalla fenomenologia alla filosofia cristiana*, Città Nuova, Roma 1993, p. 130. L’esigenza è espressa più compiutamente nel celebre testo destinato alla raccolta per il settantesimo compleanno del maestro: *La fenomenologia di Husserl e la filosofia di San Tommaso d’Aquino. Tentativo di confronto* (ibi, pp. 61-90).

²⁰ Le lettere in questione sono contenute nel testo: *La ricerca della verità. Dalla fenomenologia alla filosofia cristiana*, cit., pp. 118-131.

²¹ Cfr. Si potrebbe istituire qui un interessante paragone con il concetto di “maternità sociale” elaborato all’inizio del Novecento da Maria Montessori e, prima ancora, da Ellen Key e da molte figure femminili impegnate nell’educazione nel primo Novecento. (Cfr. A. Cagnolati, a cura di, *Tra natura e cultura. Profili di donne nella storia dell’educazione*, Aracne, Roma 2008; T. Pironi, *Femminismo ed educazione in età giolittiana. Conflitti e sfide della maternità*, ETS, Pisa 2010).

all'amica, si legge che la donna, quando diviene *schiava dei metodi astratti dell'uomo*, cade nei medesimi errori, pericoli e unilateralità in cui cade l'uomo, in modo doppiamente fatale per lei in quanto donna²².

Pare che la scrittrice tedesca scrivesse, tenendo sul tavolo una foto di Edith Stein che la ritraeva nel giorno della sua vestizione carmelitana²³. Il suo modo di descrivere la donna è, in effetti, particolarmente affine a quello che emerge dagli scritti pedagogici steiniani.

3. Esiste una *natura femminile*?

Come accennato, negli anni dell'insegnamento a Spira, Stein si trova a parlare a donne impegnate nella formazione delle ragazze; per questo avverte l'esigenza di comprendere il significato del lavoro della donna, dell'educazione delle bambine e delle ragazze, quindi della femminilità come tale, anche confrontandosi con il movimento femminista, che si sta progressivamente diffondendo in Europa. Pare, tra l'altro, che fosse un tema che da anni aveva interpellato la sensibilità e l'impegno della pensatrice, se già le compagne di liceo la chiamavano “la suffragetta”²⁴. Entrò in effetti a far parte dell'organizzazione dell'Associazione Prussiana per il Diritto Femminile al Voto, anche se successivamente se ne distaccò.

Nelle diverse conferenze sulla donna, Stein segue due itinerari diversi, che si richiamano a vicenda. Da una parte, svolge un'ampia lettura delle Sacre Scritture, presentando la donna come compagna e madre, sull'esempio di Maria: su questo aspetto non è qui possibile soffermarsi²⁵. Dall'altra, la considerazione della donna è fatta attraverso un'analisi fenomenologica, particolarmente preziosa per gli scopi della presente riflessione.

L'analisi fenomenologica permette di chiarire cosa significhi, propriamente ricondotta a se stessa, l'espressione *natura propria* della donna e, quindi, *vocazione*. Tale analisi nasce dalla considerazione di alcune domande – che sono, viste nella loro profondità, domande di senso – ricorrenti anche nel senso comune, nell'atteggiamento naturale: si può parlare di una particolare *vocazione* professionale della donna? O di molte professioni femminili?

La studiosa osserva che le esponenti più radicali del movimento femminista hanno risposto negativamente alla prima domanda, pretendendo per la donna la possibilità di accesso a tutte le professioni, quindi a tutti i tipi di istruzione: l'obiettivo principale diventa il raggiungimento di una parità tra donne e uomini. Viceversa, gli oppositori di questo movimento hanno risposto che esiste per la donna un'unica attività capace di rispondere *alla sua naturale* – l'aggettivo è usato qui solo come sinonimo di *biologico* – vocazione: prendersi cura della sua prole, della sua famiglia e della sua casa. Ci sono poi coloro che, quando parlano dell'esistenza femminile, si accontentano dei luoghi comuni e parlano di “sesso a debole” senza una reale riflessione sulla donna. Esistono poi dei romantici che hanno un ideale di donna eterea, non in grado di reggere il contatto con la dura realtà.

Tutte queste posizioni sono insufficienti e manchevoli. In particolare, la prima, pur pregevole sul piano dell'emancipazione da tante forme di deprecabile asservimento delle donne agli uomini, finisce col negare l'esistenza di particolari caratteristiche femminili, costringendo la donna ad una assimilazione all'uomo, cioè ad una nuova forma di schiavitù – come notava anche von Le Fort. A ben guardare, infatti, non si tratta di mirare alla parità tra uomo e donna, che va giustamente affermata e rivendicata come parità di opportunità, ma ciò diventa la condizione perché possano emergere differenze e specificità. Tutti gli sforzi teorici e pedagogici di Stein sono tesi a far emergere la peculiarità della donna e lo specifico valore del suo contributo alla vita delle persone, delle famiglie, delle comunità e dell'intera società

²² E. Salvini, *Ada e le altre. Donne cattoliche tra fascismo e democrazia*, FrancoAngeli, Milano 2013, pp. 39-40.

²³ D. Modrone, *Il volto umano e religioso di Edith Stein*, “Città Cattolica”, 1/1973, pp. 215-230.

²⁴ E. Stein, *Storia di una famiglia ebrea. Lineamenti autobiografici: l'infanzia e gli anni giovanili*, Città nuova, Roma 1992, p. 149.

²⁵ Ne ho parlato in: *In altra luce*, cit., pp. 111 ss.

La fenomenologa pertanto articola una severa critica verso chi vorrebbe acquisire consenso presso le donne «con l'esca di parificazione radicale all'uomo»²⁶: abboccando a quest'esca, la donna corre il rischio di cadere nelle medesime *unilateralità*, per dirla ancora con von Le Fort, cui cade l'uomo che la vuole ridurre a sé, ovvero di perdere la propria specificità femminile. Ciò – annota Stein e l'osservazione pare a noi oggi attualissima – accade quando si considerino le differenze tra i sessi esclusivamente come «frutto della storia, condizionato da fattori esteriori»²⁷.

Tuttavia anche la posizione di chi riduce l'esser donna a semplici dati naturali/biologici risulta, con gli occhi della fenomenologia, inaccettabile: della donna viene svilita la *natura intellettuale* e, soprattutto, *spirituale*. È chiaro che quando Stein dice *natura spirituale* fa assumere al termine “natura” un altro significato, affatto diverso da quello che ha nel senso comune, dove significa esclusivamente qualcosa di “fisico”, “biologico” (nel quale effettivamente non può consistere la verità della persona): è il significato proprio che la parola “natura” nell'atteggiamento fenomenologico, laddove esso recupera la tradizione metafisica. Natura significa qui *essenza propria*: quel termine di compimento che permette di pensare una data realtà in cammino verso la sua specifica realizzazione²⁸.

È per questo che per Stein la risposta alle domande di senso sull'esistenza femminile, che già si agitano nell'esperienza quotidiana, non si può trovare in considerazioni di scienze empiriche, come l'anatomia e la fisiologia, che presuppongono la distinzione dei sessi come *dato di fatto*, e non si interrogano sull'essenza di questa distinzione. L'autrice sta qui svolgendo – come altrove nella sua opera – una critica agli approcci materialisti e positivistici alla conoscenza della persona.

L'analisi fenomenologica, nel suo gettare un ponte verso il tomismo, le permette di aprire una nuova prospettiva sull'esistenza femminile. Ma l'incontro tra tomismo e fenomenologia è stato per lei tutt'uno con l'incontro con Hedwig Conrad-Martius. Occorre allora in modo più specifico l'attenzione a quei temi che l'amicizia con “Hetty” l'aveva condotta ad approfondire.

4. Il valore dell'*haecceitas* di anima e corpo

Nell'ultimo capitolo di *Potenza e atto*, è svolto un esplicito e serrato confronto con i *Dialoghi metafisici* di Hedwig Conrad-Martius. Come l'autrice stessa sintetizza: «l'analisi della materia ci ha esibito lo spirito e attraverso un'analisi dello spirito, ancora, siamo stati ricondotti alle forme materiali»²⁹. Da questo emerge la necessità di approfondire la struttura ontica della persona cercando di comprendere più precisamente il reciproco richiamarsi di materia e spirito nella persona, ovvero «la *compenetrazione* tra il non-spirituale con lo spirito vivente»³⁰.

La domanda di Stein diventa allora che cosa sia veramente l'anima della persona: questa è la domanda che la collega più anziana si era posta anche se – precisa subito in nota, come per prenderne in questo le distanze – l'aver parlato di “esseri corporei-spirituali” e di esseri “corporeo-psichico-spirituali” non ha permesso a Conrad-Martius di mettere bene in evidenza cosa sia l'anima. Nei *Dialoghi metafisici*, infatti, spirito e anima finiscono con l'esser posti come l'uno accanto all'altro. Per Stein, invece, occorre precisare che la persona umana non *ha* un'anima e un corpo: non si tratta di un possesso estrinseco, di due realtà disgiunte che la persona si trova a possedere; piuttosto la persona è *fatta di anima e corpo*: nella compenetrazione di anima e corpo si manifesta il suo essere. Si tratta di una precisazione importante tanto per evitare di cadere in dualismi dannosi soprattutto per l'educazione, quanto per delineare lo spazio teorico in cui si delinea la riflessione sulla donna. Stein ci aiuta a vedere con chiarezza che, nell'essere umano, i diversi strati si danno

²⁶ Ead., *Problemi dell'educazione della donna*, in *La donna. Il suo compito secondo la natura e la grazia*, Città Nuova, Roma 2012, p. 165.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ M. Heidegger, *Sull'essenza e il concetto della physis. Aristotele Fisica B1*, in *Segnavia*, Adelphi, Milano 1987, pp. 193 ss.

²⁹ E. Stein, *Potenza e atto*, cit., p. 237.

³⁰ *Ibi*, p. 238 (corsivo mio).

sempre in un'indisgiungibile unità: la persona «è una cosa materiale, un essere vivente, un essere animato e una persona spirituale»³¹.

Ogni persona, quindi, è «risultante da *questo* corpo e da *quest'anima*»³². È in questo sfondo che Stein parla di un'*'anima dell'anima*, distinta dalla semplice psiche: lo spirito è il centro più intimo della dimensione interna, il principio formale dell'anima. Pertanto, si può dire che soprattutto lo spirito è ciò che rende *quel* corpo, *Leib, corpo animato vivente*.

È in questa prospettiva che Stein argomenta l'unicità di ogni persona: «ciò che qualifica l'anima umana, non come anima in generale e neanche come anima umana in generale, bensì come anima di questo essere umano non si lascia smembrare, non si fa comprendere concettualmente, bensì, al massimo, si lascia denominare *con un nome proprio*»³³. Ogni nome proprio è, in tal senso, unico. Stein recupera così – e riprenderà ancora il tema in *Essere finito, essere eterno* - il valore di quella che la filosofia medioevale chiamava *haecceitas*³⁴.

Riprende poi anche un altro tema sviluppato nei summenzionati *Dialoghi*: il confronto tra la struttura della persona umana e quella di angeli e demoni; in tal modo Stein mette in luce che solo la persona umana è un essere determinato, dotato di un corpo che lo appesantisce ma contemporaneamente lo rende autenticamente capace di *elevazione*³⁵. Proprio su questa base, ella critica ogni visione solo *naturalistica* dell'essere umano. L'essere persona coincide con il possedere potenzialità che possono passare all'atto e questo passaggio è, come già in H. Conrad-Martius, un *distaccarsi* dallo sfondo della natura fisica.

Stein non manca di sottolineare che le persone finite rimangono sempre al di sotto della *semplicità* della vita divina: l'essere umano, proprio perché esiste come unione inscindibile di anima e corpo, ha un nesso non eliminabile con la materialità – con quella che nei *Dialoghi metafisici* è descritta da Conrad-Martius come *pesantezza* – cui si lega la condizione di *caduta* dovuta al peccato originale. Ne segue che la persona umana è sempre *in statu viae*, quindi in un cammino in cui può arricchirsi e crescere, andando più in profondità rispetto alla mera sopravvivenza fisica.

Entrambe le autrici parlano in tal senso di una *doppia nascita* dell'essere umano, intendendo che per l'essere umano sempre si dà una *nascita dal basso* in virtù della quale la persona risulta legata al regno animale; eppure può anche darsi – potremmo giungere attraverso la capacità di libertà che si sviluppa grazie all'azione formativa – *una nascita dall'alto*, a livello spirituale, grazie alla quale soltanto la persona davvero si realizza e si compie³⁶.

Soprattutto le pagine di *Potenza e atto* aiutano a precisare questa nascita nello spirito come *massa in forma di sé* che si attua come un passaggio dal proprio non essere al proprio essere più specifico e qualificante, irriducibilmente personale. Si tratta infatti per ciascuno del passaggio, graduale e non facile, dalla superficie alla profondità, dalla periferia al nucleo centrale del proprio

³¹ Ead., *La struttura della persona umana*, Città Nuova, Roma 2000, p. 68.

³² Ead., *Potenza e atto*, cit., pp. 240-241.

³³ *Ibi*, p. 261.

³⁴ Cfr. F. Alfieri, *La presenza di Duns Scoto nel pensiero di Edith Stein. La questione dell'individualità*, Morcelliana, Brescia 2014.

³⁵ Quest'ultimo termine, che sarà decisivo in *Essere finito essere eterno*, è presente nei *Dialoghi metafisici*: con esso Conrad-Martius indica un mettersi in movimento verso l'alto, che è riconoscibile già nel moto delle piante che si schiudono alla luce del sole; tuttavia si dà elevazione, pienamente e propriamente, si può parlare in riferimento all'essere umano e precisamente dinanzi al suo esercizio, propriamente spirituale, di libertà.

Va osservato che anni dopo, quando il dialogo fisico tra le due donne sarà tragicamente interrotto, Conrad-Martius preciserà ulteriormente la sua indagine sulla natura dell'anima umana echeggiando la struttura della persona umana elaborata da Edith Stein: parlerà di un'anima differenziata in ambiti: la dimensione corporeo-psichica (*leib-seelich*); poi una dimensione più profonda, che è in primo luogo affettiva (*affektiv-seelich*) e poi spirituale (*geisting*) (Sull'argomento si vedano: A. Alese Bello, *Fenomenologia dell'essere umano. Lineamenti di una filosofia al femminile*, Città Nuova, Roma 1992; Ead., *L'universo nella coscienza. Introduzione alla fenomenologia di Edmund Husserl, Edith Stein, Hedwig Conrad-Martius*, Ets, Pisa 2003). Evidentemente il dialogo tra le due aveva continuato a svolgersi: *nello spirito*, che Edith Stein intende, con Teresa d'Avila, come una dimora in cui possono continuare ad abitare le persone che hanno incrementato, e continuano ad accrescere, il nostro essere personale.

essere.

Ora proprio il nucleo è il luogo dell'*haecceitas* della persona. «Esso è qualcosa di individuale, ossia qualcosa di numericamente qualitativamente unico»³⁷. Per Stein, il nucleo non si sviluppa, come invece il corpo; piuttosto *si dispiega*³⁸.

Tale dispiegamento del nucleo però non è scontato: la persona può arricchirsi e crescere nel suo cammino. Ma non è detto che lo faccia. L'essere delle persone finite d'altra parte – prosegue l'analisi steiniana – è in larga parte mutevole, perché potenziale e le potenze di ciascuno possono svilupparsi o, appunto, non svilupparsi. Infatti, mentre la persona infinta è atto puro e mentre negli spiriti puri, privi della pesantezza del corpo, non vi è alcuna vita attuale che non sia conseguenza diretta del loro nucleo personale, le persone umane possono anche vivere modi di vita che non rispecchiano il nucleo più profondo e rimanere in una forma di vita per molti aspetti *impersonale*.

Così il pieno dispiegamento del nucleo personale appare come una meta da conquistare: fatto che interpella direttamente l'educazione. Dall'educazione dipende che ciascuno diventi davvero ciò che di più pieno e più vero può essere.

5. Un genere, due specie.

Da quanto detto finora, si può scorgere come la scuola della fenomenologia insegni a guardare la persona umana come un intero fatto di corpo e anima: insegnava a guardare lo spirito come parte più profonda, nucleo generativo, dell'anima *nel corpo* e il corpo come una realtà *della persona*. Pertanto possiamo dire che, alla scuola di Husserl, la corporeità della persona non è mai solo un fatto biologico³⁹.

Per i fenomenologi, il corpo della persona è essenzialmente *corpo vissuto dall'interno*, ovvero un corpo per il quale si possa usare l'espressione *il mio corpo*. Inoltre, viene dai fenomenologi descritto come è il *punto zero* dell'esperienza di ogni persona: è per ciascuno il punto a partire da cui si dischiude l'esistenza del mondo e degli altri.

Stando alla lezione della fenomenologia allora, va osservato che, poiché la coscienza è intenzionalità e poiché ogni coscienza è incarnata in un corpo e il corpo è sempre sessuato, allora anche della *vita spirituale*, di quel nucleo nel cui dispiegamento ne va di un'esistenza davvero *personale*, va pensato il carattere sessuato.

In altri termini, poiché ogni corpo vissuto è sessuato, originariamente sessuata risulta ogni intenzionalità, ovvero ogni capacità spirituale di aprirsi al mondo e dare senso. Così Conrad-Martius, suggerisce a Stein che «il mondo nell'anima della donna si costruisce diversamente da quello dell'uomo»⁴⁰. Analogamente, Stein stessa osserva in primo luogo che la *specie uomo*, intesa come essere umano, si articola in due specie *virile* e *muliebre* (specificando anche che perché si possa esprimere pienamente la specie umana non basta una sola delle due specie⁴¹); di conseguenza, afferma che per uomini e donne l'intera struttura dell'essenza personale rende evidente innanzitutto un'impronta specifica diversa e che la diversità è data appunto dall'esser uomo o donna: «non solo il corpo è strutturato in modo diverso, non solo differenti sono alcune funzioni fisiologiche particolari, ma tutta la vita del corpo è diversa, il rapporto dell'anima con il corpo è differente e nell'anima stessa è diverso il rapporto dello spirito alla sensibilità, come il rapporto delle potenze spirituali fra loro»⁴².

Ora, lo spazio teorico per l'elaborazione della concezione della donna viene da Stein disegnato, in modo specifico, già nell'opera nata in dialogo con Conrad-Martius. Infatti, in *Potenza e atto*, la

³⁷ E. Stein, *Potenza e atto*, cit., p. 232.

³⁸ Ibi, p. 379; Ead., *Introduzione alla filosofia*, Città Nuova, Roma 2001, p. 184.

³⁹ Cfr. V. Melchiorre, *Corpo e trascendenza*, Marietti, Genova 1987.

⁴⁰ E. Stein., *Potenza e atto*, cit., p. 262.

⁴¹ Ead., *Problemi dell'educazione della donna*, cit., p. 199.

⁴² Ibi, p. 204.

considerazione dell’essere vivente conduce anche al tema della sua genesi e al significato stesso del termine “genere”: seguiamone i passaggi.

In primo luogo, viene osservato che considerare lo sviluppo di un essere umano, seguendolo in avanti o all’indietro, conduce sempre a porsi il tema dell’origine, della genesi, quindi a interrogarsi sul processo all’interno di un essere vivente, sul cui fondamento entra nell’esistenza un altro essere vivente, ovvero sul processo di generazione.

Ne segue che il genere può essere definito come *l’interezza delle generazioni che conducono a un ceppo di organismi*, ovvero tutto ciò che potrebbe essere abbracciato da un albero genealogico idealmente completo.

Inoltre, è possibile raggruppare parte degli esemplari di un genere sulla base di una caratteristica che li rende riconoscibili appunto come membri di quel genere. Nel caso dell’essere umano, questa caratteristica coincide con il principio autonomo di *messa in forma* di sé, la vita spirituale. Ma poiché lo spirito è sempre in un’anima che vive in unità con un corpo e i corpi possono essere maschili o femminili, allora gli esseri umani sono poi differenziati nelle due distinte specie *virile* e *muliebre*. Da ultimo, si specificano ulteriormente in individui: questa volta non come esemplari, ma appunto come detto, quali persone irripetibili.

Ecco pienamente dispiegata la nuova prospettiva sul femminile aperta dalla fenomenologia: «nei tratti essenziali, la struttura dell’anima è identica sia in lui, sia in lei; tuttavia va riconosciuta un’evidenza originaria: l’anima è immersa in un corpo differente, «dalla cui forza e dalla cui salute – anche se non unicamente e incondizionatamente – dipende; d’altra parte, dall’anima il corpo riceve il proprio essere in quanto corpo – vita, movimento, forma e figura e senso spirituale»⁴³. Parlare di specie muliebre o virile, come modi di darsi di un unico genere, allora, apre un modo di vedere la persona davvero alternativo a tutte le visioni che danno per scontato il fatto del cosiddetto “binarismo sessuale” come pura costruzione sociale (espressione di violenza, da dover decostruire o semplice caso contingente, da poter ignorare). Essere maschio o essere femmina è il modo d’esser persona primario e inaggirabile. Il divenire persona della persona è però, a partire da questo dato originario, tutto da conquistare - come si è detto. E con esso il divenir donna o il divenir uomo.

6. Le caratteristiche essenziali dell’esser donna e il senso del suo lavorare

È solo nello sfondo teoretico delineato che l’autrice può soffermarsi sui tratti caratteristici dell’esser donna, a partire dalle differenze corporee: «Solo chi è accecato dalla focosa parzialità della disputa può negare la realtà evidentissima che il corpo e l’anima della donna sono strutturati per un particolare scopo»⁴⁴. La possibilità della generazione è la base di un rapporto con il corpo che, nella donna, è più intenso rispetto all’esperienza maschile; per questa stessa ragione, al centro dell’anima femminile vi è l’affettività e il suo modo di conoscere è più intuitivo che analitico, sempre orientato verso ciò che è vivo, concreto, personale.

Approfondendo il modo in cui l’anima è ciò che qualifica la persona umana, come anima di *questo* essere umano, riprendendo i diversi gradi di generalità con cui è possibile usare il termine anima, Stein fa anche riferimento all’anima di alcune classi o tipi di persone: l’anima del lavoratore, l’anima dell’artista, l’anima del bambino e, appunto, anche l’*anima della donna*.

In una delle conferenze, in particolare, Stein si domanda se davvero si può parlare di anima femminile e innanzitutto domanda: “Ogni anima umana è qualcosa di unico, nessuna identica alle altre. Come si può perciò parlare di esse in generale?”⁴⁵ E ancora si chiede, dinanzi all’enorme varietà di donne che incontriamo nella quotidianità della vita, se è possibile ricondurle ad un qualcosa di unico. In osservanza al metodo fenomenologico, sceglie allora di condurre un’analisi presentando una serie di tipi di donna Tratti dalla letteratura, molto diversi l’uno dall’altro, per comprendere se è possibile cogliere in essi una specie femminile generale. La Ingunn dell’*Olaf*

⁴³ Ead., *Vita muliebre cristiana*, in *La donna*, cit., p. 109.

⁴⁴ Ead., *Ethos della professione femminile*, Ibi, p. 51.

⁴⁵ Ead., *Vita muliebre cristiana*, cit., p. 101.

Audunssøn di Undset, la Nora di *Casa di bambola* di Ibsen, la Ifigenia nella versione di Goethe, la conducano rintracciare il «nucleo profondo dell'anima femminile» nella tensione a «far dispiagare e maturare nel modo migliore la propria umanità addormentata, con quella particolare impronta individuale che le è richiesta; [...] e insieme eccitare e spingere gli altri alla perfezione e alla maturità. Questo è il bisogno più profondo della donna, bisogno che si manifesta sotto molti aspetti, anche nelle deviazioni e nelle degenerazioni. [...] È un bisogno specificamente femminile, e non semplicemente umano»⁴⁶.

La considerazione del corpo della donna, le esistenze femminili considerate, insieme al riferimento alle Sacre Scritture, conduce Stein ad affermare che innanzitutto l'orientamento verso le persone e la preoccupazione per la loro crescita come persone è ciò che caratterizza in modo essenziale la struttura dell'anima delle donne⁴⁷.

Nelle donne Stein riconosce altresì così quella che la pensatrice chiama una spiccata *tendenza metafisica*. Con quest'ultima espressione, si fa riferimento al fatto che, quando una donna vede la realtà, coglie, in generale, con maggiore immediatezza dell'uomo il contesto più ampio in cui le parti sono inserite, quindi il rimando dalle parti alla totalità: mentre l'anima maschile appare più portata verso l'astrazione e la specializzazione, l'anima femminile è segnata da una intenzionalità più, per così dire, *d'insieme*, da un orientamento verso il tutto.

D'altra parte, considerando le due determinazioni dell'esistenza femminile emerse dall'analisi delle Sacre Scritture – essere compagna e madre – Stein negli scritti dedicati alla formazione delle insegnanti osserva che non si tratta di caratteristiche vincolate all'esperienza del matrimonio e della maternità fisica: ovunque la donna «si trovi ad essere al fianco di un essere umano solo, particolarmente se questi è in stato di bisogno, fisico o spirituale, e ovunque prenda parte con amore e comprensione, consigliando, sovvenendo, ella è compagna nel viaggio dell'esistenza; [...] ovunque aiuti una creatura umana a svilupparsi, a trovare la propria strada, a raggiungere il proprio compimento: fisico, psichico, spirituale, ella è madre»⁴⁸. Ecco tornare il tema della maternità spirituale, quindi collettiva, propriamente sociale.

7. Lavoro e formazione della donna

In coerenza con la visione antropologica delineata, quando considera il tema del lavoro femminile, Stein osserva che ci sono lavori professionali sono possono essere vissuti in modo immediato come spazi per sviluppare le energie interiori di una donna e il suo farsi compagna e madre: l'insegnamento è senz'altro tra queste⁴⁹, ma lo sono anche le professioni sociali, i lavori intellettuali di traduzione e di edizione, che presentano uno specifico carattere di servizio al legame tra le persone; per queste ragioni anche la professione medica appare all'autrice particolarmente adatta a una donna (sebbene, come è noto, questa idea non fosse affatto diffusa nella mentalità europea del primo Novecento).

Approfondendo ancora la sua analisi, la studiosa ad una notazione di grande interesse: a ben guardare *tutte le professioni* possono essere svolte da una donna in modo autenticamente femminile, ovvero come opportunità per il dispiegarsi del proprio «essere donna»: con l'attenzione servizievole alla persona nella sua completezza, alle relazioni e ai contesti.

⁴⁶ *Ibi*, pp. 108-109.

⁴⁷ L'autrice osserva acutamente che tale orientamento verso la persona deve essere *retto*, altrimenti la donna può cadere in pericolose degenerazioni dei suoi tratti peculiari. Nei diversi saggi sulla donna, individua queste degenerazioni nel valutare troppo la propria persona, che si traduce in *vanità*, nello smodato interesse verso gli altri, che si traduce in *curiosità*, nelle inclinazioni eccessive di attaccamento di alcune donne nei confronti delle persone che sono affidate alle loro cure, in cui può scorgersi l'intento di *sequestrarli*.

⁴⁸ *Ibi*, p. 117.

⁴⁹ L'insegnamento viene infatti descritto come capacità di avere un amore imparziale, materno per tutti. Anche per i discepoli non amabili, difficili, insopportabili, e anzi per loro in particolare, perché ne hanno più bisogno (*Valore della femminilità e sua importanza per la vita del popolo*, in *La donna*, cit., p. 287)

D'altra parte la pensatrice riconosce che anche i talenti personali e le inclinazioni singolari di ciascuna, possono orientare le scelte professionali; un simile riconoscimento la conduce ad un'affermazione chiave del suo pensiero sul genio femminile: «*Nessuna donna è solo donna*; ciascuna ha le proprie inclinazioni e i propri talenti naturali come gli uomini»⁵⁰.

In coerenza con il valore dell'*ecceità* di ogni realtà personale, la Nostra arriva così ad affermare che ogni professione “maschile” può venir esercitata da alcune donne e ogni professione “femminile” da alcuni uomini⁵¹.

Alla base di queste considerazioni c'è anche una precisa idea lavoro, da lei inteso (e sappiamo anche vissuto) come luogo della realizzazione della persona nella valorizzazione delle sue caratteristiche più proprie. L'autrice parla di un *Berufsethos*, di un *ethos* professionale, come di un *principio strutturante* della persona, riscontrabile quando il lavoro non è solo fonte di guadagno occasione per disegnare «un'impronta caratteristica, unitaria, quando cioè si tratti di qualcosa che non solo è richiesta dall'esterno – per la lealtà stessa del lavoro, o per prescrizioni esteriori – ma di qualcosa che sgorgherà chiaramente dal profondo»⁵². Da ricordare che in tedesco la parola *Beruf* significa innanzitutto *vocazione*, chiamata: per Stein ciascuna persona è *chiamata* ad un compito nella società per doti e formazione e, soprattutto, da Dio.

E anche su questo punto una lettura parallela del testo *Potenza e atto* può essere d'aiuto, in quanto da queste pagine emerge che, affinché la persona sia davvero *sostanza spirituale*, deve *dispiangersi in un contenuto*, che le dia una qualità; ciò significa che la vita dell'io è un manifestare, un estrinsecare, nell'esteriorità l'interiorità, le proprie qualità specifiche e singolari. In tal senso, si può parlare di una vocazione della persona, di ogni persona singolare, quindi anche della donna, ma intendendo con ciò il pieno dispiegamento di ogni donna singolare.

Pertanto, per Stein, l'attività professionale extradomestica *non è contraria all'ordine della natura e della grazia*. Piuttosto, ciò che può renderla contraria a tale ordine è il fatto che diventi di ostacolo alla vita familiare, al bene di quella «comunità educatrice formata dai genitori e dai figli»⁵³. Ma – osserva acutamente la pedagogista – ciò vale tanto per l'attività professionale della donna, quanto per quella dell'uomo.

Sul lavoro femminile, ella osserva che il progresso economico e i mutamenti sociali hanno semplificato le mansioni domestiche ed aperto la possibilità che le energie della donna si possano esplicare anche in altri campi. Tuttavia Stein annota che molte donne non possono scegliere, ma sono state costrette ad adattarsi al lavoro extradomestico dalla crisi economica e dalla guerra: esse vivono la condizione lavorativa, di conseguenza, come una dura necessità che poco ha a che fare con la loro realizzazione personale, con la genuina *messa in forma di sé*. Questo stato rischia di opprimerle e atrofizzare la loro natura propria. Spesso le donne sono inoltre «schiazzate sotto il doppio peso del lavoro professionale e dei doveri familiari»⁵⁴ – una descrizione di quella che gli studi sociologici contemporanei definiscono *doppia presenza* – con il risultato di non poter serenamente sviluppare le attitudini di cura, perché «l'eccessivo carico di lavoro fa perdere il giusto atteggiamento dell'anima»⁵⁵. Si tratta anche in questo caso di osservazioni che possono dire tanto al nostro tempo, soprattutto perché mirano a superare ogni ideologica parzialità e ogni dogmatismo.

Sulla base di questa articolata descrizione del senso peculiare dell'esser donna, nei saggi pedagogici, vengono tracciati gli indirizzi di metodo di una educazione *al femminile*, che cioè sia per il bene delle donne, permettendo loro di far fiorire pienamente le loro potenzialità. Questa teoria del metodo educativo viene delineata nel rispetto di una triplice esigenza: lo sviluppo dei valori umani, lo sviluppo della sua femminilità, lo sviluppo della sua individualità. Si noti: «non sono fini separati, come la natura dell'individuo umano concreto non è divisa in tre; sono un solo fine: la

⁵⁰ Ead., *Ethos della professione femminile*, cit., p. 56 (Corsivo mio).

⁵¹ Ead., *Vocazione dell'uomo e della donna*, in *La donna*, cit., p. 95.

⁵² Ead., *Ethos della professione femminile*, cit., p. 50.

⁵³ *Ibidem*

⁵⁴ *Ibi*, p. 63.

⁵⁵ *Ibi*, p. 64.

natura umana nel suo carattere specifico, femminile e individuale»⁵⁶.

Ora, proprio perché ogni donna è donna in modo peculiare, molto articolata è la visione della formazione *al femminile*, non vincolata al lavoro domestico o alla vita religiosa. Con accenti che paiono non appartenere al suo tempo⁵⁷, Suor Benedicta sostiene la necessità che le ragazze siano formate anche alla partecipazione sociale e alla vita nello Stato, perché potranno dare un contributo specifico, come donne, alla vita delle istituzioni. Più in generale, la pedagogista pensa la scuola come una comunità che non ha come scopo fornire un sapere nozionistico ed enciclopedico, ma quello di consegnare *beni spirituali*, quindi dare a ciascuno la possibilità di sviluppare la propria capacità di giudizio e i propri talenti specifici. Non si dimentichi che per lei educazione si dà quando l'educando viene accompagnato e aiutato nel suo diventare «un essere umano autentico e autenticamente se stesso»⁵⁸.

Quanto detto per l'educazione della donna vale, in effetti, per ogni persona: «aver fede nel proprio essere e avere il coraggio di attuarlo; e aver fede anche in una vocazione individuale a una precisa attività personale, udire questa chiamata ed essere pronti a seguirla. [...] egli dev'essere davvero persona, deve camminare per la propria strada, deve compiere la propria opera»⁵⁹.

Proprio la considerazione della donna illumina tutto ciò in modo specifico ed efficace: in ogni persona corpo e anima sono «un tutt'uno inseparabile»⁶⁰; ogni persona quindi partecipa della natura umana appartenendo alla specie femminile o maschile, e arrecando poi alla *natura humana* un'impronta individuale, cioè il suo modo originale di esser uomo o di esser donna. Ciascuna persona individuale dà forma specifica al genere umano come concretizzazione particolare della virilità o della femminilità.

Capiamo allora che significa davvero che *nessuna donna è solo donna*: è persona. In altri termini, Stein non può dimenticare valore del nome proprio. Così è possibile riconoscere e voler formare un'anima femminile, dedicandosi altresì ad ogni anima umana come qualcosa di unico, come ad un mistero unico, ad una «particularità ineffabile»⁶¹, sapendo che la particolarità della donna non va ipostatizzata ma colta e curata nella concretezza vivente di ogni singola donna.

La riflessione sulla donna in Edith Stein è molto articolata e richiama molti aspetti della sua antropologia pedagogica. Emergono soprattutto due aspetti che l'atteggiamento di ricerca fenomenologico – che ella non ha mai abbandonato – le ha permesso di porre in luce. In primo luogo, la necessità di superare un possibile faintendimento dell'atteggiamento naturale, ovvero quello secondo cui quando si parla di una *vocazione della donna in quanto tale*, necessariamente vien meno il suo «diritto alla personalità individuale»⁶². Ho osservato come per lei l'intera struttura dell'essenza personale rende evidente un'impronta specifica diversa e la diversità è data innanzitutto e originariamente dall'esser uomo o donna: innanzitutto non significa esclusivamente. In tal senso, si può dire che ciascuno, lungo tutto il cammino di messa in forma di sé, imprime poi alla *natura humana* un'impronta individuale, un originale esser uomo o donna.

In secondo luogo, la consapevolezza che la piena realizzazione della specie umana, nelle sue distinte specie maschile e femminile, e nella concreta esplicitazione che ciascuno e ciascuna daranno, è affidata al lavoro formativo, ovvero dipende dall'opera di chi sceglie in modo consapevole e libero di «fornire il materiale di cui l'anima ha bisogno per mettere in attività le sue

⁵⁶ Ead., *Problemi dell'educazione della donna*, cit., p. 209.

⁵⁷ Su questo tema si veda: L. Cantò, *Sguardo essenziale. Antropologia e teologia in Edith Stein*, Edizioni OCD, Roma 2005, pp. 103-111.

⁵⁸ E. Stein., *Verità e chiarezza nell'insegnamento e nell'educazione*, in *Formazione e sviluppo dell'individualità*, Città nuova, Roma 2017, p. 12.

⁵⁹ Ead., *Problemi dell'educazione della donna*, cit., p. 221.

⁶⁰ Ead., *Vita muliebre cristiana*, cit., p. 118.

⁶¹ Ead., *Potenza e atto*, cit., p. 263.

⁶² Ead., *Vita muliebre cristiana*, cit., p. 113.

energie: porre la volontà e l'intelletto davanti a compiti determinati, mettere l'anima in contatto con ciò che è atto a suscitarne i moti profondi e a riempire interiormente l'anima»⁶³.

C'è infine un altro aspetto che va qui sottolineato, come una traccia ancora da seguire, che merita ulteriori approfondimenti filosofici e pedagogici. Parlando della donna, E. Stein parla sempre contemporaneamente dell'uomo, alludendo alla reciprocità del loro diventare persone; e il fatto stesso che distingua due specie della specie umana, suggerisce che l'esser donna è da pensare come un concetto relazionale, rispetto all'esser uomo, e viceversa. Così, parlando di un'educazione per il femminile, per il bene delle donne, traccia le linee di un'educazione che, come tale, è già anche per il bene degli uomini, al fine della loro piena realizzazione.

La nuova prospettiva aperta dalla fenomenologia sul femminile (nuova rispetto alle considerazioni empiriche o empiriologiche) è, infatti, contemporaneamente una nuova prospettiva sul maschile. Il lavoro formativo, soprattutto oggi, chiede di essere ripensato anche a partire da questa, ancora per molti aspetti inesplorata, intuizione di senso.

⁶³ *Ibi*, p. 114.

Anna Monia Alfieri, **Il genio femminile e il servizio educativo della consacrata nella scuola**

La lettera apostolica *Mulieris Dignitatem* è un punto fermo riguardo al pensiero della Chiesa sulla persona umana nella sua completezza.

Infatti, la lettera non è soltanto un approfondimento del “genio femminile” attraverso l’esperienza millenaria della Parola di Dio e in particolare del Vangelo e del Nuovo Testamento; è una riflessione e un richiamo alle caratteristiche spirituali e psicologiche dell’essere uomo e dell’essere donna.

Il Papa afferma con chiarezza: «dalla notazione biblica emerge la verità sul carattere personale dell’essere umano. L’uomo è una persona, in eguale misura l’uomo e la donna: ambedue, infatti, sono stati creati ad immagine e somiglianza del Dio personale» (n. 6)

La ricchezza di Dio, per manifestarsi, ha scelto il genio maschile e femminile. La nostra mente è limitata e non riesce ad abbracciare con un solo sguardo questa ricchezza. Ecco il perché della *Mulieris Dignitatem*: offre una particolare attenzione a quel riflesso di Dio che è l’essere donna, senza perdere di vista il tutto.

Il tema è dunque ricco e inesauribile: parlare del genio femminile significa prendere in considerazione la genialità del Creatore che si riflette nell’altra metà del Cielo, attraverso alcuni esempi particolarmente significativi. Per la necessità di approfondire, si deve procedere in qualche modo a cerchi concentrici, che presentano come sfondo l’immagine di Maria di Nazaret, grande educatrice del Figlio, la Maestra per eccellenza, proprio perché Madre, e quindi Donna, che ha come elemento caratterizzante il donarsi gratuitamente. Dono gratuito di sé come risposta a un dono ricevuto: lo Spirito di Dio.

La riflessione sulla donna educatrice e maestra di ogni bontà, fatta a immagine, insieme all’uomo, del Creatore, trova una particolare vitalità rispetto alla donna consacrata. In questo caso, la tensione totalizzante verso Dio, amato con tutto il proprio essere, consente alla donna uno sguardo più profondo sul rapporto di libertà basato sull’amore, che Dio stesso desidera instaurare con ogni persona umana, maschio o femmina che sia. Il binomio amore-libertà è un fondamentale dell’essere umano, creato “maschio e femmina” a immagine di Dio.

Amore e libertà sono costitutivi del rapporto educativo. Solo chi ne è “maestro” può formare, indirizzare, sostenere, consigliare. La consacrata educatrice coniuga questi due aspetti in modo singolare: l’amore totalizzante per Dio coincide con la necessaria libertà da tutto ciò che non è Lui e con la libertà di accogliere tutto ciò che a Lui conduce.

Questo è un aspetto fondamentale dell’educazione: il “vero bene” di cui il bambino-ragazzo-giovane desidera essere l’oggetto è lo stesso amore liberante che Dio offre alla creatura. È un amore di madre e di padre. Non è un laccio, una catena; non è una illusione di onnipotenza. Amore e libertà hanno nutrito la Chiesa nascente e continuano oggi a farla crescere attraverso il servizio dell’educazione e della “cultura del cuore”. La donna consacrata è umile strumento di questo mistero di speranza: l’educazione è il cantiere della persona umana, della donna e dell’uomo. L’educazione è la palestra della libertà e dell’amore.

In che modo si esprime il genio femminile, di cui parla Giovanni Paolo II nella *Mulieris Dignitatem*, da parte della donna consacrata educatrice? Per comprendere questa realtà, ritengo utile riferirmi ad un prezioso quanto poco conosciuto documento della congregazione per l’educazione cattolica: “Le persone consacrate e la loro missione nella scuola”, datato 28 ottobre 2002. Questo riferimento mi consentirà alcune riflessioni sul tema della consacrata educatrice nella scuola e mi

condurrà ad alcune conclusioni particolari inerenti la situazione odierna nella scuola pubblica cattolica italiana.

È evidente che in uno sguardo mondiale, oltre che europeo, il documento considera la consacrata in azione nella scuola come testimone dell'amore di Gesù di Nazareth verso tutti, soprattutto se peccatori, fragili, piccoli, in una visione antropologica che pone al centro la relazione di reciproco amore delle persone tra loro e di queste verso l'Altro. L'uomo non è un'isola e la dimensione relazionale fa intimamente parte dell'accompagnamento che una religiosa consacrata pone in essere in quanto ha nel cuore la Trinità come modello di relazione autentica, nell'accoglienza discreta delle problematiche familiari degli alunni. “In questa linea è importante che il segno della fraternità possa essere percepito con trasparenza in ogni momento della vita della comunità scolastica” (48). La crisi odierna delle vocazioni affievolisce questo aspetto. È necessario quindi che tutta la comunità scolastica, formata oggi prevalentemente da laici, esprima in qualche modo la fraternità dello spirito iniziale dei fondatori, naturalmente in rete con altre agenzie educative del territorio.

La presenza della comunità e delle consacrate educatrici nella scuola, coadiuvate da un gruppo di laici inseriti nel carisma dell'Istituto, orienta gli alunni alla ricerca di senso, li educa alla libertà dai condizionamenti e preparano l'apertura al trascendente. Pertanto “è necessario verificare il modo di proporre i contenuti delle varie discipline cosicché gli alunni possano sviluppare tali domande e ricercare adeguate risposte. Inoltre, i ragazzi ed i giovani vanno sollecitati a rifuggire dall'ovvio e dal banale, soprattutto nell'ambito delle scelte di vita, della famiglia, dell'amore umano” (53). A questo scopo formativo di base, la religiosa consacrata nella scuola considera l'insegnamento della religione cattolica e gli itinerari differenziati di educazione religiosa come una proposta culturale importante, a maggior ragione se nell'ambito di una scuola cattolica. Non si dimentichi infatti, che la prospettiva del documento, come della maggior parte dei documenti della Chiesa, è mondiale.

L'offerta educativa delle consacrate, unitamente agli altri educatori cristiani della scuola, sa “cogliere e valorizzare la dimensione vocazionale intrinseca al processo educativo. La vita è, infatti, un dono che si realizza nella risposta libera a una chiamata particolare, da scoprire nelle circostanze concrete di ogni giorno. La cura della dimensione vocazionale orienta la persona a interpretare la propria esperienza alla luce del progetto di Dio” (55). A questo proposito diventa fondamentale – per le religiose educatrici nella scuola cattolica (che all'estero è supportata dallo Stato per la libertà di scelta educativa) – “condividere le responsabilità non soltanto nella gestione delle opere dell'Istituto”, in termini di supplenza, “ma soprattutto nell'aspirazione a vivere aspetti e momenti specifici della spiritualità e della missione dell'Istituto” stesso (57). Le persone consacrate trasmetteranno in modo vitale il carisma educativo che le anima ai laici che si sentono chiamati a condividerlo e aiuteranno tutta la comunità educante a maturare una mentalità ispirata ai valori evangelici.

Un discorso serio e importantissimo riguarda i docenti. La qualità di questi ultimi è “fondamentale nel creare un ambiente educativo propositivo e fecondo” (59). Le comunità religiose che gestiscono scuole cattoliche propongono itinerari di formazione per insegnanti, “nei quali è opportuno evidenziare la dimensione vocazionale della professione docente per far prendere coscienza di essere partecipi della missione di educare e santificare propria della Chiesa”. A questo punto è chiaro che i docenti devono poter scegliere di restare nelle scuole cattoliche...situazione che *non* si verifica in Italia, unico Paese in Europa, con la Grecia, a non favorire la libertà di insegnamento a parità di condizioni economiche, in una buona scuola pubblica paritaria (cattolica o no).

Ma la mancanza di libertà tocca, in Italia, lo stesso alunno e la sua famiglia. Il documento lo rivela drammaticamente, in quanto presenta come scontata una situazione che non lo è affatto. Chi è la persona di cui si parla? È solo il ricco o anche chiunque desideri aderire al progetto di una scuola che si presuppone facente parte del Servizio Nazionale di Istruzione? “Le persone consacrate sono

attente a salvaguardare nel progetto educativo la priorità della persona, collaborando a qualificare in tal senso le scelte concrete riguardanti l'impostazione generale della scuola e della sua proposta formativa. Ogni alunno va considerato nella sua individualità tenendo conto dell'ambiente familiare, della storia personale, delle qualità e degli interessi". Ma senza libertà di scelta educativa, l'alunno italiano povero non godrà di questi benefici. E giustamente il documento conclude: "Questo compito esige una dedizione totale e la gratuità di chi vive il servizio educativo come una missione. La dedizione e la gratuità contribuiscono a qualificare l'ambiente educativo scolastico come ambiente vitale in cui la crescita intellettuale si armonizza con la crescita spirituale, religiosa, affettiva e sociale". Gratuità, ma soltanto per chi ha mezzi economici...

La sensibilità e la passione per la libertà nell'amore, da parte di religiose educatrici, soprattutto italiane, che operano nella scuola non potranno restare mute di fronte alle "povertà che anche oggi affliggono i giovani, le famiglie e interi popoli. Questa sensibilità può diventare fonte di profondi cambiamenti in senso evangelico, inducendo a trasformare le logiche di eccellenza e di superiorità in quelle del servizio, del *prendersi cura degli altri* e formando un cuore aperto alla solidarietà" (69).

Infine, il dramma dell'esclusione dei poveri dalla buona scuola pubblica paritaria in Italia viene evidenziato dal documento con chiarezza: "Nell'ambito scolastico è talvolta presente una pianificazione del progetto educativo funzionale a gruppi sociali più o meno agiati, mentre l'attenzione ai più bisognosi è decisamente in secondo piano. In molti casi le circostanze sociali, economiche o politiche non lasciano miglior alternativa (69). Se il povero viene escluso dalla scuola cattolica in Italia, è bene che le religiose educatrici nella scuola ne siano profondamente scosse. Come porre rimedio a questa ingiustizia? Facciamo alcune considerazioni e proponiamo una soluzione scientifica.

1. Il diritto di apprendere e la responsabilità educativa della famiglia

Lo Stato non può reggere finanziamenti aggiuntivi per la scuola. Proprio per questo motivo la soluzione, per evitare il tracollo della scuola pubblica, sia statale che paritaria, è il *costo standard di sostenibilità per allievo*, che è cosa diversa dal costo medio ricavato empiricamente dalla serie storica delle spese sostenute, derivanti anche da una gestione poco efficiente.

Come si è cercato di dimostrare scientificamente e in maniera più ampia e argomentata altrove⁶⁴, è necessario porre al centro lo studente, individuando un *costo standard di sostenibilità* (declinabile in convenzioni, detrazioni, buono scuola, *voucher*, ecc.) da applicare ad ogni allievo della scuola pubblica italiana, sia statale che paritaria, compresa nel Sistema Nazionale di Istruzione. In questo modo si realizzerebbe la libertà di scelta educativa in un pluralismo formativo, non soltanto a costo zero, ma con un miglioramento dell'offerta educativa. L'aspetto decisivo del costo standard, infatti, sta nel riconoscere concretamente *la titolarità, in ambito educativo e formativo, della persona e della famiglia* e nell'accrescere il potere della domanda rispetto all'offerta scolastica garantita.

Il finanziamento alle scuole – tramite la famiglia - trova fondamento non nel sostegno diretto a "imprese private", ma nel fatto che *lo Stato ha riconosciuto costituzionalmente e con la L. 62/2000 il diritto dei genitori alla scelta educativa in una pluralità di offerta formativa pubblica e garantita*, che può essere, come per la Sanità, a gestione statale o non statale. Infatti, "pubblico" non è sinonimo di "statale".

Il costo standard, riconosciuto come "quota capitaria" spettante all'alunno e alle famiglie, che lo assegnano alla scuola prescelta, si fonda sul *diritto inviolabile della libertà di scelta educativa*.

⁶⁴ A. M. Alfieri - M. Grumo - M. C. Parola, *Il diritto di apprendere. Nuove linee di investimento per un sistema integrato*, Giappichelli, Torino 2015.

Come dire che il finanziamento spetta all'allievo e alla famiglia e, di conseguenza, è assegnato alle scuole pubbliche – statali o paritarie - in quanto servizio scelto dalla famiglia stessa.

Ripercorrendo le modalità di finanziamento della scuola in Italia, emergono l'incapacità di consentire la libertà di scelta educativa della famiglia e la tendenza a utilizzare misure palliative con finanziamenti sporadici alla scuola pubblica paritaria, concessi non in quanto scuola scelta dalle famiglie in nome della loro titolarità educativa, bensì in relazione alla natura giuridica della scuola stessa (Onlus, fondazione, ente non commerciale, cooperativa, ecc.). Inoltre, negli anni seguiti all'emanazione della legge sulla parità, gli interventi di finanziamento sono stati assai incerti nei tempi di erogazione e nel *quantum*. Nel corso degli ultimi dieci anni, le risorse destinate alle scuole paritarie – complessivamente poco più dell'1% della spesa Miur per l'istruzione, a fronte di una percentuale di allievi dieci volte superiore – non solo non sono sostanzialmente aumentate, ma hanno subito vari tagli. È invece evidente che la scuola pubblica paritaria non solo non rappresenta un costo, bensì risulta un finanziatore eccellente che fa risparmiare allo Stato circa 6 miliardi di euro annui.

Un aspetto interessante è che le rette versate dalle famiglie che scelgono la scuola pubblica paritaria sono di gran lunga inferiori alla corrispondente spesa che lo Stato sostiene per un allievo della scuola pubblica statale. Si può ricordare in merito il Decreto del 26 giugno 2014 del Ministero dell'Economia sul pagamento dell'Imu, che ha introdotto il Corrispettivo Medio (CM), dichiarando che, se esso è inferiore o uguale al costo medio per studente, l'attività didattica può ritenersi svolta con modalità non commerciali e, quindi, non assoggettabile a imposizione. Le scuole paritarie gestite da enti non commerciali, che richiedono rette inferiori al costo medio sostenuto dallo Stato per i vari gradi scolastici, possono quindi godere della esenzione Imu. Per verificare la sussistenza di tale requisito è stato utilizzato un criterio innovativo: il confronto tra le rette medie chieste alle famiglie dalle scuole paritarie e il “costo medio per studente” sostenuto dallo Stato per gli alunni della scuola statale. Un confronto che ha confermato il dato.

Già dal 14 gennaio 2017, con decreto del Presidente del Consiglio è stata approvata – a norma del decreto legislativo n. 216 del 2010 – la “Nota metodologica relativa alla procedura di calcolo per la determinazione dei fabbisogni standard ed i coefficienti di riparto dei fabbisogni stessi per le funzioni fondamentali dell'istruzione, del territorio, dell'ambiente, dei trasporti, nonché per altre funzioni generali delle province e delle città metropolitane”. D'ora in poi, quindi, si dovrà individuare e tener conto dei costi standard, anche nell'ambito dell'istruzione pubblica.

2. Spesa per studente per tipo di scuola

Uno sguardo fuori d'Italia ci è consentito dalla rilevazioni dell'Ocse e mostra che: a) Norvegia, Finlandia, Slovacchia e Svezia sono i Paesi dove l'accesso alle scuole gestite sia dallo Stato che da privati è ugualmente garantito dal punto di vista del finanziamento per singolo studente; b) Francia e Danimarca sono nella media Ocse e Ue, con un *gap* di circa 4.000 dollari a favore delle scuole statali; c) Italia, Regno Unito, Usa e Lussemburgo registrano un crescente *gap* di finanziamento pubblico alle scuole paritarie (6.700-13.800 dollari)⁶⁵. L'analisi conferma l'eccezionalità italiana in termini di disparità e di discriminazione della famiglia all'atto della scelta fra scuola pubblica statale e scuola pubblica paritaria.

L'andamento delle iscrizioni negli ultimi anni rivela inoltre come la fatica delle famiglie a sostenere il costo della retta stia determinando un calo importante di allievi nella scuola paritaria, con la

⁶⁵ Cfr. OECD, *Education at a Glance 2014*, Tabella B3.3, p. 249 (elaborazioni M. Laganà). I dati del 2011 sono in dollari convertiti per parità di potere d'acquisto. La classificazione Ocse non consente di distinguere le scuole primarie dalle secondarie, né le scuole che in Italia sono definite paritarie.

diminuzione di oltre 120.000 alunni tra il 2010-11 e il 2015-16, confermando quanto il vincolo economico incida sempre più sul pluralismo formativo e sulla libertà di scelta educativa.

Peraltro, si constata che l'aumento degli alunni con disabilità e stranieri nelle scuole pubbliche paritarie risulta costante e particolarmente significativo nella scuola primaria e secondaria di II grado, come riconosce lo stesso Miur: «Osservando il sistema scolastico tenendo conto della gestione, emerge che, nel decennio considerato 2005-2015, gli alunni con disabilità nelle scuole statali sono aumentati del 40,6%, arrivando, nell'a.s. 2014/2015, a circa 219 mila unità. Per le scuole a gestione non statale si è registrata una crescita del 30,8% rispetto all'a.s. 2004/2005; nelle scuole paritarie, in particolare, il numero degli alunni con disabilità sale del 62%»⁶⁶, nonostante che i finanziamenti ministeriali e degli enti locali per la disabilità siano insufficienti. Inoltre, negli ultimi cinque anni la quota di non italiani iscritti in istituti paritari è cresciuta del 16,6%. Tale aumento si verifica nonostante non siano previsti contributi statali per l'integrazione degli studenti stranieri.

Alla luce dei dati disponibili, il costo standard di sostenibilità per studente, fattore di efficienza e sostenibilità, si riconferma come il solo anello mancante che, consentendo alla famiglia di scegliere, può innescare una sana concorrenza tra le scuole del Sistema Nazionale di Istruzione, sotto lo sguardo garante dello Stato. Ben venga, pertanto, anche la detrazione fiscale nel breve periodo, purché si perfezioni speditamente verso il costo standard per allievo, introducendo il quale sarà possibile accompagnare le scuole verso la riqualificazione delle risorse e l'acquisizione di competenze di riorganizzazione amministrativa e gestionale, per rendere sostenibile la buona scuola di qualità, ma senza sprechi.

3. Costo standard di sostenibilità per studente: caratteristiche e cifre

Il costo standard va inteso come “portafoglio a disposizione dell'allievo”, come quota capitaria che permetta una scelta libera della scuola senza costi economici aggiuntivi per la famiglia. Non si tratta di aggiungere una nuova spesa per lo Stato, ma di impiegare in modo più efficace e moderno quella attuale. La proposta libererebbe risorse pubbliche per addirittura 17 miliardi di euro all'anno, pari a un risparmio di imposta annuo per ogni cittadino di circa € 400, peraltro ricollocabili in altra forma nel sistema scolastico. Costo standard non significa rendere uniforme la scuola, ma, al contrario, considerarne l'autonomia e le specificità.

Il parametro di finanziamento costo standard deve essere:

- correttamente finalizzato, cioè capace di sostenere le sfide (attuali e future) della “buona scuola”: quindi non può coprire solo le urgenze;
- diverso per ogni grado di scuola;
- diverso per ciascuna tipologia di studente; per gli alunni portatori di handicap occorrerà prevedere uno specifico costo standard che tenga conto delle difficoltà loro e dei loro docenti;
- costruito non in astratto, ma partendo da bilanci di esercizio concreti e da processi “viventi” delle organizzazioni scolastiche italiane;
- costruito sulla base di processi (standard) complessivi che non includono solamente il momento formativo in sé, ma tutta la relazione educativa con lo studente e con la famiglia;

⁶⁶ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – Servizio Statistico, “L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità a.s. 2014/2015”, novembre 2015, pp. 5-6.

- capace di indurre nelle scuole naturali atteggiamenti (virtuosi) di sana imprenditorialità (sviluppo di adeguate iniziative di raccolta fondi privata e di attività integrative non curricolari);
- un parametro di “sostenibilità delle scuole” e non di “sopravvivenza”: gestire realtà scolastiche costrette a vivere in condizioni di costanti perdite economiche porta inevitabilmente i gestori a concentrarsi sull’aspetto economico, anziché su quello educativo;
- tale da favorire gli assetti scolastici più efficienti e soprattutto gli studenti più bisognosi e fragili;
- costruito assumendo anche una qualche forma (limitata e relativa) di partecipazione alla spesa da parte delle famiglie italiane che accedono al servizio pubblico scolastico, statale e paritario, tenendo comunque sempre conto della presenza di cittadini meno abbienti, come già avviene per la sanità.

Il costo standard dovrebbe essere continuamente affinato (specie durante la prima fase di sperimentazione), e tenere conto anche dei diversi livelli di qualità e innovazione raggiunti dalle diverse scuole. Esso comprende tutti i costi per una buona scuola: assicurazione, docenti retribuiti secondo il Ccnl statale, dirigenti, collaborazioni, manutenzioni ordinarie, accantonamento manutenzioni straordinarie, interessi passivi, riscaldamento, pulizia, personale di coordinamento, progetto lingua straniera, progetto disabilità, progetto Dsa, comunicazione, segreteria, amministrazione, cancelleria, formazione del personale docente, investimento standard in tecnologia, interessi passivi per investimento acceso per la tecnologia, progetto integrazione alunni stranieri, manutenzione spazi esterni scolastici, ecc. Restano esclusi dal calcolo: mensa, trasporto, attività extracurricolari (che restano a carico delle famiglie), eventuali costi di costruzione di una scuola nuova, interventi di manutenzione straordinaria eccedenti lo standard (che restano a carico delle amministrazioni locali).

La Tabella 1 mostra i possibili costi standard calcolati (nell’anno scolastico 2014-15) per diverse tipologie di scuola⁶⁷.

Tabella 1 – Quantificazione del costo standard per alunno in alcune tipologie di scuola

Tipologia di scuola	Classe senza alunni disabili		Classe con alunno disabile	
	Famiglia non bisognosa	Famiglia bisognosa	Famiglia non bisognosa	Famiglia bisognosa
Scuola dell’infanzia efficiente (più di 3 sezioni)	3.201,73	4.573,91	3.758,71	5.369,58
Scuola dell’infanzia non efficiente (fino a 3 sezioni)	2.881,56	4.116,52	3.382,84	4.832,63
Scuola primaria efficiente (più di 5 classi)	3.395,84	4.851,19	3.952,81	5.646,87
Scuola primaria non efficiente (fino a 5 classi)	3.056,25	4.366,07	3.557,53	5.082,18
Scuola sec. di I grado efficiente	4.878,23	6.968,90	5.494,33	7.849,04

⁶⁷ Cfr. A.M. Alfieri - M. Grumo - M.C. Parola, *Il diritto di apprendere*, cit.

(più di 3 classi)				
Scuola sec. di I grado non efficiente (fino a 3 classi)	4.390,41	6.272,01	4.944,90	7.064,14
Biennio Liceo scientifico efficiente (più di 5 classi)	4.300,51	6.143,58	4.948,39	7.069,13
Biennio Liceo scientifico non efficiente (fino a 5 classi)	3.870,46	5.529,22	4.453,55	6.362,21
Triennio Liceo scientifico efficiente (più di 5 classi)	4.516,47	6.452,10	5.164,35	7.377,64
Triennio Liceo scientifico non efficiente (fino a 5 classi)	4.064,82	5.806,89	4.647,91	6.639,88
Biennio Liceo classico efficiente (più di 5 classi)	4.300,50	6.143,58	4.948,38	7.069,12
Biennio Liceo classico non efficiente (fino a 5 classi)	3.870,45	5.529,22	4.453,54	6.362,21
Triennio Liceo classico efficiente (più di 5 classi)	4.588,45	6.554,93	5.236,33	7.480,47
Triennio Liceo classico non efficiente (fino a 5 classi)	4.129,61	5.899,44	4.712,70	6.732,42
Biennio Liceo linguistico efficiente (più di 5 classi)	4.300,50	6.143,58	4.948,38	7.069,12
Biennio Liceo linguistico non efficiente (fino a 5 classi)	3.870,45	5.529,22	4.453,54	6.362,21
Triennio Liceo linguistico efficiente (più di 5 classi)	4.516,47	6.452,09	5.164,34	7.377,63
Triennio Liceo linguistico non efficiente (fino a 5 classi)	4.064,82	5.806,88	4.647,91	6.639,87

Gli importi in tabella saranno versati dallo Stato in base al numero di studenti effettivamente iscritti alla scuola. Si noti che il costo individuato per ciascun corso presenta delle proprie specificità, al contrario dell'attuale spesa pubblica dello Stato per gli allievi che frequentano la scuola statale, che risulta omogenea e asettica. Così, corsi professionali e istituti tecnici, per le loro specifiche esigenze tecnologiche, avranno costi diversi rispetto a quelli sostenuti per i licei. Senza dubbio, comunque, la serietà e l'efficienza delle scuole attirerebbe gli sponsor e le donazioni di materiale scientifico di altissimo livello.

L'introduzione del costo standard di sostenibilità per allievo, e la conseguente attuazione della libertà di scelta educativa, garantirebbe anche un risparmio certo per le casse pubbliche, persino nell'ipotesi che lo Stato italiano decidesse di spendere per l'istruzione di tutti gli studenti il costo

standard per studente pieno, escludendo una qualsiasi compartecipazione delle famiglie (v. Tabella 2).

Tabella 2 – Sostenibilità e risparmio pubblico in regime di costo standard di sostenibilità studente

Ipotesi (con la compartecipazione delle famiglie)	A	Spesa attuale (2014-15)	Spesa in regime di costo standard
Spesa pubblica per la scuola statale		€ 54.648.000.000,00	
Risorse destinate alle scuole paritarie		€ 521.000.000,00	€ 38.347.989.316,26
Totale spesa pubblica attuale		€ 55.169.000.000,00	€ 38.347.989.316,26
Risparmio annuo			€ 16.821.010.683,74
Ipotesi (senza compartecipazione delle famiglie)	B		
Spesa pubblica per la scuola statale		€ 54.648.000.000,00	
Risorse destinate alle scuole paritarie		€ 521.000.000,00	€ 50.457.880.679,29
Totale spesa Pubblica attuale		€ 55.169.000.000,00	€ 50.457.880.679,29
Risparmio annuo			€ 4.711.119.320,71

In estrema sintesi, è la contemporanea presenza di tre libertà – di insegnare, di istituire scuole e di scegliere i luoghi dell’istruzione – che conferisce carattere pluralistico al sistema scolastico delineato dalla Costituzione. Le prime due libertà apparirebbero svuotate di contenuto senza la terza, quella cioè della scelta della scuola pubblica – statale o paritaria - da frequentare.

Simonetta Olivieri, ***La scuola in mano alle donne! La "femminilizzazione" dell'insegnamento in Italia tra conformismo educativo e pedagogia della differenza***

Introduzione

A lungo il monopolio dell'apprendere/insegnare si è concentrato in mani maschili. A lungo sia sulla cattedra che sui banchi sedevano ragazzi, maestri e professori. L'ingresso delle donne nell'insegnamento segna uno storico punto di passaggio, un cambiamento avversato e contrastato. Un momento importante per le donne, che non ne fa più delle educatrici del privato come madri, zie e nonne, ma delle educatrici che agiscono a livello pubblico, delle salariate delle istituzioni comunali o governative, delle donne emancipate dall'istruzione ricevuta che parlavano e agivano di fronti ad allieve ed allievi, interagendo con colleghi, dirigenti e ispettori, unendosi in leghe sindacali in difesa dei loro diritti. Non a caso per questo loro salire in cattedra, a lungo sono state denigrate e sottovalutate, chiamando "maestrine" le maestre elementari quasi fossero delle ignorantelle saccenti, oppure accusando le professoresse di essere delle vestali del mondo e della cultura borghese, lontane dalla realtà e dai bisogni di istruzione del popolo, così come vengono dipinte in *Lettera a una professoressa*. In altre parole, le donne sono entrate progressivamente nel mondo della scuola e ne hanno assunto il monopolio occupazionale, ma questa conquista di un territorio svalutato socialmente e sottopagato economicamente si è trasformata in una sorta di segregazione formativa e occupazionale, che ha messo "la scuola in mano alle donne", ma ha chiuso le donne in questa occupazione formativa, ritenuta adatta a loro, in quanto mestiere da donne, espansione pubblica del mestiere domestico della cura e della crescita di bambini e ragazzi.

E' evidente che il sottovalutare sempre di più la cultura e chi la tramanda, ha dietro di sè un pensiero che la postula come un momento inutile e improduttivo, un luogo di donne, di giovani e di bambini, un mondo ludico e di passaggio, prima di entrare nel mondo vero del lavoro, della finanza e della politica. Le insegnanti e i giovani, insieme al concetto stesso di formazione e istruzione subiscono la stessa forma di svilimento e di sottovalutazione. Qualcuno arriva alla considerazione che le scuole in occidente sono forme di parcheggio e di conformizzazione utili a contenere il mondo giovanile e le sue inevitabili turbolenze ormonali ed emotive. Le insegnanti mal retribuite ma convinte della loro missione culturale, servono quindi a contenere i danni e ad assicurare un certo grado di appartenenza e di identità.

Eppure, la vivacità e l'intelligenza che si sprigiona dalle nostre scuole e dai nostri giovani fanno sperare anche altro...

1. Le insegnanti: maestre e professoresse

Le donne entrano ufficialmente come insegnanti nel sistema scolastico italiano nel 1859 con la legge Casati, che prevede sia la formazione delle maestre attraverso apposite scuole, sia il loro ingresso nella professione come docenti nelle Scuole Elementari Femminili, ma le radici dell'ingresso di massa delle donne nell'insegnamento di base e della femminilizzazione del corpo docente in quel settore, stanno nel contemporaneo sorgere dello stato unitario e nel suo bisogno di personale laico da sostituire al clero, spesso ostile alla nuova configurazione politica del paese. Ovviamente non mancarono religiosi di ispirazione giobertiana o liberale che sostennero e lottarono per il nuovo corso unitario, ma in linea generale soprattutto al sud e in genere nelle campagne il clero era restio ad accettare il nuovo stato, soprattutto dopo il 1870, con la presa di Roma e il conseguente dissidio tra Stato e Chiesa.

Nell'arco del primo quarantennio unitario le donne, le maestre, vanno a costituire la stragrande maggioranza dell'intero corpo docente elementare, e l'entusiasmo con cui si dedicano a questo primo lavoro intellettuale extradomestico desta tanta più meraviglia quanto più lo si raffronta alla situazione di grave disagio ambientale e di discriminazione economica in cui si trovavano ad

operare rispetto ai loro colleghi maschi. Le scuole secondarie, al contrario, rimangono strettamente nelle mani dei professori. Un'interpretazione estensiva della legge Casati e il mutato atteggiamento culturale di fronte all'istruzione superiore femminile permettono a poche volenterose giovani l'accesso ai licei e alle università di Stato, ma il primo folto gruppo di professoresse si forma negli Istituti Superiori di Magistero femminile di Roma e di Firenze, istituiti dal ministro De Sanctis, e trova principalmente impiego nelle scuole normali che formavano le maestre elementari e in quelle professionali femminili, anziché nel liceo, roccaforte della formazione della futura classe dirigenze che rimane rigidamente a docenza maschile.

Lo stato liberale tuttavia non impedisce di fatto l'ascesa delle donne verso l'insegnamento e l'istruzione, tant'è che alcune arrivano anche all'insegnamento universitario, ma sono pochi esempi rispetto ad una cultura professionale di impianto fortemente maschile; estremamente esigui sono anche gli spazi che le insegnanti riescono a ritagliarsi all'interno delle associazioni professionali dei maestri e dei professori.

Una decisa presa di posizione contro il lavoro femminile è invece espressa dal fascismo, la cui linea politica era quella di combattere la disoccupazione maschile dando agli uomini la priorità nell'assegnazione dei posti di lavoro e nella stessa retribuzione, e cercando di impedire un doppio salario in famiglia con una serie di misure tendenti ad allontanare le donne dal mondo del lavoro. Compito della scuola e dell'istruzione era tra l'altro era tra l'altro quello di "ristabilire la soggezione della donna rispetto all'uomo". È ovvio che in questa tempesta culturale trovino spazio le disposizioni di legge contro il lavoro delle donne e in particolare contro il loro rapporto con l'istruzione, sia da alunne e che da docenti. Ad esempio, nel 1927, le donne vengono escluse dall'insegnamento delle lettere, della filosofia, e della storia nei licei, l'anno seguente si stabilisce che le studentesse debbano pagare doppie tasse per poter frequentare scuole superiori e università, inoltre le insegnanti vengono estromesse dai concorsi per la Dirigenza scolastica negli istituti di istruzione secondaria.

Le restrizioni attuate verso le insegnanti sono di una gravità inusitata rispetto al periodo liberale che, seppure con cautela e con qualche prudenza, aveva lasciata aperta la scuola all'ingresso femminile; sono misure che denotano un ostracismo sia contro il lavoro extradomestico femminile, sia contro la volontà delle donne di crescere culturalmente, riproponendo modelli e schemi di vita arcaici, basati su una presunta inferiorità e diversità di tutte le donne, iscritte nella sfera biologica della riproduzione.

La femminilizzazione dell'insegnamento ha quindi avuto origine con la nascita della stessa scuola italiana, ma l'esperienza fascista dimostra che non può essere considerata un fenomeno lineare, in quanto cambiamenti politici e/o problemi economici possono creare inversioni di tendenza che conducono all'espulsione delle donne sia dal mercato del lavoro scolastico in qualità di insegnanti, sia dallo stesso sistema scolastico come allieve. Se, ad esempio, si leggono attentamente i dati delle percentuali femminili tra gli insegnanti medi nella prima metà del secolo, si può notare che nel periodo antecedente alla prima guerra mondiale le donne rappresentano circa un quarto del totale, sono più di un terzo all'epoca della Riforma Gentile, scendono a meno di un terzo nel periodo fascista a causa della legislazione restrittiva, sono quasi la metà durante la guerra, probabilmente perché molti uomini vengono chiamati alle armi, e superano di poco la metà del totale agli inizi degli anni Cinquanta.

In altre parole sembra che la pressione esercitata dal regime fascista per allontanare le donne da particolari ambiti dell'istruzione (superiore e universitari), per escludere da certi insegnamenti "formativi" nella scuola secondaria e per negare loro l'accesso alla funzione di dirigente scolastico abbia configurato un certo tipo di scuola con livelli di presenze maschili docenti più forti nei gradi superiori, e nella dirigenza, una scuola che è sopravvissuta al lungo, almeno fino al Sessantotto. È in quell'occasione che molte sperequazioni di classe, ma anche di sesso vengono ridiscusse e messe in crisi prima dal movimento degli studenti e poi dall'analisi del movimento neofemminista, le cui avanguardie sono costituite dalle studentesse e dalle insegnanti più giovani.

Se si leggono in maniera analitica i dati, ci si accorge che il boom dell'ingresso delle studentesse nella scuola secondaria superiore e nell'università arriva negli anni Settanta, così come il ruolo autoritario della scuola nel suo aspetto centralizzato e burocratico, del dirigente scolastico inteso come *longa manus* del potere scolastico centrale e periferico, dell'insegnante nel suo rapporto classe e con il singolo/a discente viene messo in crisi dalla categoria dei docenti, almeno dalle fasce più politicizzate e socialmente impegnate, proprio in quegli anni. In questo quadro si venne a collocare ad esempio, con forti valenze politico-sindacali, la lotta per l'unicità della funzione docente e per il superamento della gerarchizzazione dei docenti dei vari livelli (scuola dell'infanzia, elementare, media e superiore), una gerarchizzazione che poneva ai livelli più bassi di qualificazione e retribuzione i settori a frequenza infantile, secondo l'ottica che non riteneva necessaria una buona qualificazione professionale per i bambini. E non è un caso che proprio quei settori nei quali la didattica veniva considerata frutto di un istinto vocazionale o improntata a finalità etiche fossero quelli a maggiore femminilizzazione.

Nel 1945 il riconoscimento del diritto di voto politico femminile chiudeva la partita con il passato e con il fascismo, quasi assorbendo in sé ogni altra attenzione dei partiti italiani verso le donne. Il voto fu il riconoscimento per la loro partecipazione alla Resistenza e alla guerra di liberazione in qualità di staffette, partigiane, organizzatrici della vita in retrovie. Diritto dovuto che non mancò di suscitare polemiche a dir poco smemorate della lunga storia che la richiesta di voto da parte delle donne aveva dentro di sé. Il fascismo aveva davvero spezzato ogni legame con le vicende emancipazioniste precedenti.

Le uniche mediazioni istituzionali tra partiti antifascisti e il governo ufficiale, relativamente alle donne e al loro rapporto con la scuola, furono due decreti legge, il primo del giugno 1944, l'altro dell'aprile 1945, che rimuovevano le discriminazioni del regime fascista. Furono abrogate le norme che impedivano alle donne di insegnare storia e filosofia nei licei e di partecipare ai concorsi per i relativi incarichi nelle scuole. Ai legislatori sfuggì una discriminazione riguardante le maestre: la graduatoria distinta che risaliva al fascismo e che obbligava a reperire personale sulla base di due graduatorie parallele, ciascuna con un proprio punteggio interno (quella degli uomini, essendo più breve, si esauriva rapidamente, mentre le maestre con punteggi superiori ai colleghi restavano in coda alla graduatoria e perdevano posto). Si arrivò ad abrogare questa norma solo nel 1956 prima che la questione fosse posta in Parlamento dopo una lunga mobilitazione dell'Unione Donne Italiane - UDI.

Nel secondo dopoguerra, abolite le discriminazioni, il fenomeno dell'ingresso femminile nell'insegnamento riprende a tutti i livelli, fino a divenire in alcuni settori macroscopico. Questa presenza vede prioritaria nell'insegnamento al femminile la funzione di *maternage*, quale luogo della diversità femminile intesa però come inferiorità culturale, in quanto legata alla "natura" femminile, contraddistinta da qualità sociali svalutate, come la dolcezza, la solidarietà, l'espressione degli affetti, l'emotività, la serenità, quasi che la passione per la conoscenza, espressa dalle giovani docenti fosse qualcosa di irrazionale da svalutare. Una diversa considerazione politica del lavoro come professione trasforma l'atteggiamento delle insegnanti nel nuovo modello della doppia presenza attraverso cui contemperano famiglia e lavoro.

Nella borghesia una delle occupazioni preferite per le proprie figlie è quella di insegnante, prima e largamente nelle scuole elementari, poi, con sempre maggior interesse, nella media inferiore e superiore. La ricerca di un titolo di studio utile all'ingresso in un'occupazione retribuita spiega d'altra parte il successo che tra le ragazze incontrano scuole a contenuto professionalizzante, rispetto a scuole per «signorine» di cultura generica e ornamentale e mirate solo a rendere le donne più adatte "al buon governo della casa". Certo le motivazioni che spingono le giovani verso l'insegnamento non coincidono più perfettamente con quelle del passato. Oramai si va incrinando lo stereotipo dell'insegnamento come "maternità estesa", le donne sono indotte alla professione soprattutto dalla possibilità di lavoro *part-time* che essa offre, che permette di conciliare il lavoro domestico per la famiglia con quello extradomestico. Tuttavia, le maestre elementari rimangono più a lungo legate al concetto di vocazione e ad una visione perbenistico-intimista della loro

professione. Il fatto che esse si occupino di bambini, "giustifica" per così dire il fatto che svolgano un lavoro all'esterno della casa, ma che rappresenta un'estensione della missione materna.

I genitori indirizzano la scelta scolastica delle figlie, avviandole verso istituti e licei di tipo classico e letterario, perché vedono nell'insegnamento e nella scuola un luogo di lavoro con minore competitività, con orari settimanali brevi e quasi del tutto posti nella fascia antimeridiana, dove le presenze maschili sono sempre più ridotte e dunque potenzialmente meno "pericolose" di altri ambienti di lavoro e dove il rapporto con gli allievi e allieve ripropone un rapporto privato, materno, "naturale" della donna. Questa convinzione, tipica dei ceti medi, attraversa tutti gli anni Cinquanta e Sessanta e, nonostante la frattura creata nel costume e nel rapporto tra i sessi nel Sessantotto, rimaneva ancora presente nelle aree più decentrate e meno emancipate del Paese. Scriveva a questo proposito Mario Gattullo all'inizio degli anni Settanta:

"La divisione sociale del lavoro all'interno della famiglia nucleare [...] ha sulla composizione in maggioranza femminile del corpo insegnante conseguenze notevoli: la cura della casa e dei figli distoglie più le donne che gli uomini, tendenzialmente, dall'interesse professionale (e politico) per il lavoro scolastico; nella stessa direzione agisce pure il possibile anche se non frequente carattere aggiuntivo del reddito della moglie rispetto a quello del marito, soprattutto nelle famiglie della borghesia".

Del resto la progressiva femminilizzazione dei diversi gradi della scuola, dall'elementare, che aveva visto un'alta presenza di maestre, alla media inferiore e gradualmente a quella superiore, finisce per togliere prestigio sociale a una professione già fortemente penalizzata a livello economico e messa in crisi sul piano dell'identità professionale e della formazione ricevuta dal movimento studentesco, che a partire da *Lettera a una professoressa*, uscita nel 1967 e durante tutti gli anni Settanta, a ondate successive, pone in discussione la scuola "di classe" e accusa i docenti di favorire, con il sistema di selezione che utilizzano, la classe dirigente, la quale tende a riprodursi e ad auto perpetuarsi.

Gli uomini, soprattutto se laureati, di fronte a questa situazione si allontanano dall'insegnamento; molti sono i motivi che li inducono a prendere altre strade: la maggiore retribuzione offerta da altre professioni, il prestigio e l'autorealizzazione, insomma il raggiungimento di una più rilevante gratificazione, e il timore latente, ma ormai parte preponderante nell'immaginario collettivo, di andare a svolgere un "mestiere da donne". Solo nella realtà di provincia, dove la società vive secondo ritmi e modelli più antichi, dove i posti di lavoro intellettuale sono pochi e circoscritti all'ambito governativo e statale, la figura dell'insegnante maschio, sia maestro o professore, gode ancora di un qualche prestigio.

Dunque, anche nell'insegnamento vale la costante, già rilevata da Evelyne Sullerot, secondo la quale nei settori lavorativi da cui gli uomini si allontanano, perché meno prestigiosi economicamente e come status, subentrano le donne: ma ciò significa anche che le professioni a forte grado di femminilizzazione non vengono dequalificate alla presenza delle donne, bensì sono già sottovalutate come ruolo sociale quando gli uomini le abbandonano. Secondo la studiosa francese, non è semplice giudicare se le donne hanno fatto o non hanno fatto veramente dei progressi reali come abitualmente si sostiene. Molto spesso sono entrate soltanto là dove gli uomini hanno voluto ammetterle, perché non hanno avuto intenzione di difendere quella posizione, e si preparavano anzi ad abbandonarla. Quel determinato mestiere allora, da feudo maschile accanitamente difeso, diventerà un "mestiere femminile", svalutato e non ambito. Non sempre quindi si tratta di una conquista, ma più spesso di una concessione, e talvolta addirittura di abbandono di campo. A condizione però di lasciare inviolati alcuni altri feudi più prestigiosi e remunerativi. L'insegnamento è stato chiuso alle donne per secoli: oggi abbiamo visto che si femminilizza largamente, salvo che nei gradini superiori che conservano ancora il prestigio legato alle funzioni e alle retribuzioni universitarie.

Tavola 1. Docenti di ruolo per livello professionale, sesso e area scientifica disciplinare di afferenza
Anno accademico 2015/2016

ANNI ACCADEMICI AREE SCIENTIFICHE DISCIPLINARI	Docenti (a)			Di cui: Femmine (%)		
	Ordinari	Associati	Ricercatori	Ordinari	Associati	Ricercatori
2011/2012	15.242	16.632	26.255	20,6	34,6	42,5
2012/2013	14.522	16.159	26.601	20,9	34,9	45,2
2013/2014	13.890	15.821	26.708	21,1	35,0	50,9
2014/2015	13.263	17.551	24.624	21,4	35,6	45,9
ANNO ACCADEMICO 2015/2016 - PER AREA SCIENTIFICA DISCIPLINARE						
Scienze matematiche e informatiche	800	1.144	1.065	18,8	35,8	42,0
Scienze fisiche	468	934	741	11,1	21,1	25,4
Scienze chimiche	547	1.127	1.126	20,8	45,7	59,6
Scienze della terra	200	402	405	20,0	30,6	32,8
Scienze biologiche	939	1.547	2.142	31,1	51,3	63,8
Scienze mediche	1.788	3.099	4.211	14,0	26,4	43,5
Scienze agrarie e veterinarie	664	1.068	1.199	16,6	38,7	48,2
Ingegneria civile e architettura	733	1.350	1.265	17,6	28,8	41,1
Ingegneria industriale e dell'informazione	1.377	2.066	1.826	7,6	17,4	21,8
Scienze dell'antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche	1.072	1.942	1.778	42,1	55,2	61,4
Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche	1.098	1.691	1.692	34,2	46,5	52,5
Scienze giuridiche	1.445	1.402	1.761	22,3	39,4	47,2
Scienze economiche e statistiche	1.393	1.709	1.615	21,1	38,6	47,4
Scienze politiche e sociali	354	570	737	26,0	39,3	46,8
Totali	12.878	20.051	21.563	21,6	36,5	46,6

Fonte: Annuario Statistico Italiano - *Istruzione e Formazione*, Elaborazione dati sul personale docente e non docente dell'università, 2017, p. 240.

Guardando le presenze femminili come docenti all'università anche negli anni più recenti si può rilevare che le donne sono in misura minore all'apice della piramide universitaria, ovvero tra i professori ordinari, dove sono circa il 20%, rappresentano un terzo delle presenze tra i professori associati tra cui sono circa il 35% e oscillano tra il 45 e il 50 % tra i ricercatori, che stanno alla base della piramide e costituiscono il gruppo meno retribuito e più precario. E' evidente che la Fortezza-Università ancora oggi rappresenta un lavoro ambito e difeso dalla componente maschile.

La presenza della donna nella scuola e nell'insegnamento è legata quindi strettamente alla sempre più scarsa considerazione sociale del ruolo docente. Infatti, è sempre stata minore ai livelli dell'istruzione superiore, quando la scuola secondaria era aperta a un'élite di giovani e aveva il compito di formare la classe dirigente: è andata invece aumentando proprio ai livelli superiori negli anni Settanta e Ottanta, in coincidenza con la scolarizzazione di massa e il conseguente giudizio sociale di dequalificazione di tutto il settore scolastico. Non va dimenticato, inoltre, che la presenza delle donne era per certi aspetti rassicurante: offrivano maggiori garanzie di adeguamento ai valori della classe dirigente e del resto esse accettavano passivamente nella scuola la trasposizione della divisione dei ruoli, così come la società l'aveva codificata e gerarchizzata nel tempo.

Solo una ridefinizione e una riqualificazione della professionalità docente, in termini culturali, economici e sociali, potrebbe portare a un riequilibrio delle presenze docenti maschili e femminili nella scuola, proprio perché, stabilendo un'inversione di tendenza, renderebbe di nuovo appetibile per i giovani maschi laureati un posto di lavoro che oggi non lo è più. Occorre dunque verificare in quale misura le donne insegnanti di fronte alle esigenze, alle analisi, alle proposte, espresse dai movimenti femminili dei partiti prima e del movimento femminista dopo, siano state capaci di mettersi in discussione nella scuola stessa come portatrici di valori dati, e spesso obsoleti, come trasmettitrici e ripetitrici di una cultura elaborata da altri, formatrici di bambine e giovani donne secondo i parametri culturali e di costume elaborati dal sapere-potere secolare del patriarcato. Occorre acquisire la consapevolezza che in questo nuovo momento di cambiamento culturale, la scuola, che in passato ha rappresentato la continuità e la tradizione, può giocare oggi un ruolo forte di rinnovamento e di innovazione. Non possiamo certo dimenticare come il pensiero sulla differenza di genere e sul suo valore, da Luce Irigaray a Luisa Muraro, da Adriana Cavarero a Rosi

Braidotti, da Anna Maria Piussi a Margarete Durst abbia rappresentato una denuncia radicale del potere delle norme e la possibilità per le donne di avere voce e di riappropriarsi della loro esistenza.

Il Novecento ha registrato una mutazione epocale: per la prima volta, dopo millenni, il pregiudizio antifemminile è stato individuato, contestato e, come sempre avviene nei momenti di forte transizione, superato nelle concezioni culturali generali sia formali che informali. Tale superamento si traduce anche nei comportamenti, seppure ancora molte siano, proprio nei comportamenti, le resistenze culturali esistenti, basti pensare ai persistenti fenomeni di violenza sulle donne. Il momento attuale è caratterizzato da una vistosa transizione culturale, e tale transizione è determinata dall'affacciarsi prima e dall'affermarsi poi di una nuova cultura che rifiuta l'asse culturale dell'inferiorità della donna su cui si è basata storicamente l'organizzazione sociale e individuale della società. Pur nelle difficoltà, le donne oggi vivono una nuova realtà: lungi dal sentirsi inferiori all'uomo, hanno sviluppato un "orgoglio di appartenenza di genere" che le rende molto diverse dalle donne che le hanno precedute. Si rende quindi necessario l'elaborazione e la promozione di nuovi valori e orientamenti nel comportamento collettivo in famiglia, a scuola e nella società in senso lato che, da una parte, cancellino la discriminazione, e, dall'altra, positivamente concorrono alla promozione di una cultura che riconosca nell'educazione l'uguale e diverso valore di donne e uomini.

Riferimenti bibliografici

- Ascenzi A., *Drammi privati e pubbliche virtù: la maestra italiana nell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*, EUM, Macerata 2012.
- Ballarino G., Checchi D. (a cura di), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*, Il Mulino, Bologna 2006.
- Bandini G., Benelli C., *Maestri nell'ombra. Competenze e passioni per una scuola migliore*, Amon, Milano 2011.
- Battistoni L., Palleschi M.T. (a cura di), *Nuovi orientamenti ed aspettative della professione docente: le donne insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 1992.
- Biemmi I., *Genere e processi formativi. Sguardi femminili e maschili sulla professione di insegnante*, ETS, Pisa 2010.
- Biemmi I., Leonelli S., *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Sellier, Torino 2017.
- Besozzi E. (a cura di), *Il genere come risorsa comunicativa. Maschile e femminile nei processi di crescita*, FrancoAngeli, Milano 2003.
- Bimbi F. (a cura di), *Dentro lo specchio. Lavoro domestico riproduzione del ruolo e autonomia delle donne*, Mazzotta, Milano 1977.
- Bimbi F., Pristinger F., *Profili sovrapposti*, FrancoAngeli, Milano 1985.
- Brambilla L., *Divenir donne. L'educazione sociale di genere*, ETS, Pisa 2016.
- Bravo A., *A colpi di cuore. Storie del Sessantotto*, Laterza, Roma-Bari 2008.
- Cagnolati A., Covato C. (a cura di), *La scoperta del genere tra autobiografia e storie di vita*, Benilde ed., www.benilde.org, 2016.
- Cagnolati A., Pinto Minerva F., Ulivieri S. (a cura di), *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*, ETS, Pisa 2013.
- Carriero R., Todesco L., *Indaffamate e soddisfatte. Donne, uomini e lavoro familiare in Italia*, Carocci, Roma 2016.
- Catarsi E., "La maestra nell'Ottocento", in Idem, *L'educazione del popolo. Momenti e figure dell'istruzione popolare nell'Italia liberale*, Juvenilia, Bergamo 1985.
- Covato C., *Un'identità divisa. Diventare maestra tra Otto e Novecento*, Archivio Guido Izzi, Roma 1996.
- Covato C., "Maestre e professoressa tra '800 e '900: emancipazione femminile e stereotipi di genere", in S. Ulivieri (a cura di), *Essere donne insegnanti*, Rosenberg & Sellier, Torino 1996.

- Covato C., "Educata ad educare: ruolo materno ed itinerari formativi", in S. Soldani (a cura di), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, FrancoAngeli, Milano 1989.
- Covato C., Leuzzi M. C. (a cura di), *E l'uomo educò la donna*, Editori Riuniti, Roma 1989.
- Cozza M., Gennai F., *Il genere nelle organizzazioni*, Carocci, Roma 2009.
- Crespi I., *Processi di socializzazione e identità di genere. Teorie e modelli a confronto*, FrancoAngeli, Milano 2008.
- De Grazia V., *Le donne nel regime fascista*, Marsilio, Venezia 1993.
- Dei M., *La scuola in Italia. Radiografia di un sistema scolastico*, Il Mulino, Bologna 2014.
- Dello Preite F., *Donne e dirigenza scolastica. Prospettive per una leadership e una governance al femminile*, ETS, Pisa 2018.
- Durst M., "Generazioni e genealogie: una prospettiva pedagogica femminista", in M. Durst (a cura di), *Identità femminili in formazione. Generazioni e genealogie delle memorie*, FrancoAngeli, Milano 2005.
- Durst M. (a cura di), *Donne in-segnate. Genere e ri-appropriazione del sé*, FrancoAngeli, Milano 1908.
- Frabotta B., *Femminismo e lotta di classe in Italia (1970-1973)*, Savelli, Roma 1973.
- Franceschini G., *Il dilemma del dirigente scolastico. Amministratore, manager o pedagogista?*, Guerini, Milano 2003.
- Franchi G., Mapelli B., Librando G., *Donne a scuola. Scolarizzazione e processi di crescita di identità femminile negli anni '70 e '80*, FrancoAngeli, Milano 1987.
- Galeotti G., *Storia del voto alle donne in Italia. Alle radici del difficile rapporto tra donne e politica*, Biblink, Roma 2006.
- Gattullo M., *Documenti sulla scuola*, Cooperativa Libraria Universitaria, Bologna 1972, p. LXXVII.
- Ghizzoni C., Polenghi S. (a cura di), *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, SEI, Torino 2008.
- Giallongo A., "La difficile vita delle insegnanti", in A. Cagnolati (a cura di), *Biografia e formazione. Il vissuto delle donne*, Simplicissimum book farm Srl, 2012.
- Guerrini V., *Educazione e differenza di genere. Una ricerca sulla scuola primaria*, ETS, Pisa 2017.
- Iori V., *Eloisa o la passione della conoscenza. Le insegnanti e i saperi nella relazione educativa*, con la collab. di E. Musi, FrancoAngeli, Milano 1994.
- Isidori Frasca R., ...E il duce le volle sportive, Patron, Padova 1983.
- Istat, *Sommario di statistiche storiche italiane*, Roma 1958.
- Mapelli B., Seveso G. (a cura di), *Una storia imprevista. Femminismi del Novecento ed educazione*, Guerini, Milano 2003.
- Marone F., *Narrare la differenza. Generi, saperi e processi formativi nel Novecento*, Unicopli, Milano 2003.
- Leonelli S., "Donne docenti: genere, pedagogie e modelli educativi", in M. Cavazza, P. Govoni, T. Pironi (a cura di), *Eredi di Laura Bassi. Docenti e ricercatrici in Italia tra età moderna e presente*, FrancoAngeli, Milano 2014.
- Loiodice I., Ph. Plas, N. Rajadell (a cura di), *Percorsi di genere. Società, cultura, formazione*, ETS, Pisa 2012.
- Pace R., "La Società delle Estranee: essere donne insegnanti nel terzo millennio", in S. Ulivieri (a cura di), *La scuola secondaria oggi. Innovazioni didattiche e emergenze sociali*, ETS, Pisa 2008.
- Piccone Stella S., Saraceno C., *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Il Mulino, Bologna 1996.
- Pinto Minerva F., "Pensare la differenza. La scommessa della creatività", in R. Gallelli (a cura di), *Corpo e identità. Educare alle differenze*, Progedit, Bari 1999.
- Pinto Minerva F., *La scuola in mano alle donne o le donne in mano alla scuola?*, Dibattito, in «Nuova D.W.F.», 1977/2.

- Piussi A. M. (a cura di), *Educare nella differenza*, Rosenberg & Sellier, Torino 1989.
- Romei G., *La scuola come organizzazione*, FrancoAngeli, Milano 1986.
- Ribolzi L., *Il dirigente scolastico*, Giunti, Firenze 1999.
- Sandrucci B., *Aufklärung al femminile. L'autocoscienza come pratica politica e formativa*, ETS, Pisa 2005.
- Santoni Rugiu A., Santamaita S., *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento ad oggi*, Laterza, Roma-Bari 2011.
- Santoni Rugiu A., *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Carocci, Roma 2006.
- Scurati C., Ceriani A., *La dirigenza scolastica: vicende, sviluppi e prospettive*, La Scuola, Brescia 1994.
- Simonazzi A. (a cura di), *Questioni di genere, questioni di politica, trasformazioni economiche e sociali in una prospettiva di genere*, Carocci, Roma 2006.
- Sullerot E., *La donna e il lavoro*, trad. it., Bompiani, Milano 1977.
- Tirini S., *Dal margine della società al centro del conflitto. Il ruolo delle donne fra partecipazione e riconciliazione*, Bonanno Ed., Acireale-Roma 2013.
- Ulivieri S. (a cura di), *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*, FrancoAngeli, Milano 2014.
- Ulivieri S., (a cura di), *Essere donne insegnanti*, Rosenberg & Sellier, Torino 1996.
- Ulivieri S., "I maestri", in T. Tomasi e al., *L'istruzione di base in Italia. 1858-1977*, Vallecchi, Firenze 1978.
- Ulivieri Stiozzi S., *Le ombre della violenza nelle generazioni di donne. Orizzonti educativi per diffondere il valore del femminile nella società contemporanea*, in "Pedagogia Oggi", 2016, n. 1.
- Zanfrini L., *La rivoluzione incompiuta. Il lavoro delle donne tra retorica della femminilità e nuove disuguaglianze*, Edizioni Lavoro, Roma 2005.

Simona Perfetti, *Scuola digitale e didattica delle competenze. Riflessioni pedagogiche sulle giovani generazioni*

Introduzione

La pedagogia italiana ha attraversato, negli ultimi quarant'anni, due periodi di intenso fermento epistemologico, sociale e cognitivo: gli anni Ottanta, che sono stati gli anni in cui la pedagogia è stata animata da nuove esigenze formative e nuovi orientamenti politici e sociali, e gli anni dal Due mila in poi che hanno visto, come cornice culturale di riferimento, l'affermarsi di un forte *disorientamento* che ha coinvolto la sfera affettiva, economica, politica, educativa, culturale. Questa sorta di disorientamento si è poi caratterizzato come "pericolo" poiché chi si sente disorientato non progetta più e inizia a interiorizzare le paure che non riesce ad esorcizzare, paura della guerra, degli immigrati, della violenza, della solitudine⁶⁸. Con l'affermarsi della società *complessa* dove la *liquidità*⁶⁹ sembra caratterizzare ogni ambito della vita, sono cambiate anche quelle categorie ritenute da sempre immodificabili, lo spazio e il tempo, in quanto il *nomadismo*⁷⁰, la *rapidità* e lo *spostamento* di persone, informazioni e cose tende a diventare sempre più veloce di quanto «il diritto non riesca a regolare, il mercato non riesca a smaltire, il nostro cervello non riesca a comprendere»⁷¹.

Negli anni Ottantatre vettori hanno innervato il sapere pedagogico: quello del femminismo, quello legato all'emergenza ecologica, e il vettore legato alle problematiche multiculturali⁷². Riguardo al primo vettore, sono stati i movimenti femminili e le battaglie politiche che hanno stimolato, da un punto di vista educativo, la nascita del problema di genere⁷³ spingendo l'attenzione sulla specificità della "cultura al femminile", specificità che ha dato origine alla pedagogia della differenza che si è posta, in seguito, come obiettivo quello di evidenziare le trasformazioni del concetto di maschile e femminile.

La questione ecologica è stata una questione che ha spinto la pedagogia verso nuove sfide educative, collocando al centro del dibattito l'importanza del legame tra la persona e l'ambiente, legame teso all'acquisizione di una nuova mentalità, una nuova "ecologia delle idee"⁷⁴ in grado di accogliere, anche da un punto di vista educativo, il paradigma ecologico come paradigma di riferimento.

Le questioni pedagogiche interculturali hanno messo al centro della riflessione sull'educazione l'Occidente, criticato per il suo carattere etnocentrico e monoculturale che, nelle sue forme più estreme, è stato anche causa di sopraffazione e sterminio delle popolazioni altre. Da queste riflessioni è venuta fuori una sorta di necessità culturale, ovvero il portare avanti un pensiero critico in grado di puntare alla costruzione di un progetto educativo e politico orientato ai valori della democrazia. Il sapere pedagogico si è assunto, così, il compito di evidenziare il ruolo dell'educazione della persona per favorire la realizzazione di modelli educativi democratici, orientati all'accoglienza, al dialogo e all'ascolto.

Ora, dal fermento epistemologico e sociale che ha innervato la pedagogia a partire da quegli anni, ciò che è emerso è stata una sorta di apertura dei molti paradigmi dell'educazione convergenti, tutti,

⁶⁸ Cfr., D. De Masi, *L'Italia nel suo labirinto*, «Panorama» 29/03, (2007), pp. 143-150.

⁶⁹ Cfr., Z. Bauman, *In search of politics*, PolityPress, Cambridge, 1999, trad. it, *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna 1999.

⁷⁰ Cfr., M. Maffesoli (2000), *Del nomadismo. Per una sociologia dell'erranza*, FrancoAngeli, Milano 2007.

⁷¹ D. De Masi, *L'Italia nel suo labirinto*, cit., p. 149.

⁷² Cfr., F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2005.

⁷³ Cfr., S. Olivieri, *Educare al femminile*, ETS, Pisa 1995.

⁷⁴ G. Bateson, *Steps to an Ecology of Mind*, University of Chicago Press, Chicago 1972, trad. it., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi 1977.

verso un'unica frontiera, la formazione della persona da una parte e l'educazione come elemento chiave per l'emancipazione dall'altra. Da tale temperie culturale appare con chiarezza che una riflessione pedagogica orientata al valore educativo della persona esige delle analisi ad ampio raggio alla cui elaborazione concorrono una molteplicità di fattori, *storici*, ossia l'emergere di nuovi soggetti in educazione, *sociali* legati, cioè, alla riflessione sul tempo storico di riferimento, *antropologici* che investono sull'educazione come principio cardine della formazione della persona e del cittadino. Oggi, a proposito di quell'apertura dei molti paradigmi dell'educazione, le considerazioni sulla complessità e la problematicità della formazione umana sono spinte a confrontarsi anche con i cambiamenti antropologici, culturali, sociali e cognitivi apportati dalle nuove tecnologie e, in particolar modo, dall'avvento dei media digitali. I media digitali si pongono, nell'odierna società dell'incertezza, come nuove agenzie educative, come punti di riferimento sociali e formativi per le giovani generazioni. In questa prospettiva di trasformazioni culturali causate dalla relazione tra universo mediale e mondo della formazione, i giovani sono quelli che appaiono più esposti al rischio di un possibile impoverimento emotivo. Umberto Galimberti⁷⁵, quasi all'inizio di questi cambiamenti culturali, scrisse pagine molto intense sull'avanzare della società della tecnica che, irrompendo in tutti gli ambiti della vita, aveva impoverite dimensioni di libertà, salvezza, senso, verità spingendo tali categorie dietro le quinte dello scenario formativo. E se la tecnica, prima ancora del consolidarsi dei media digitali, era diventata un "ambiente di vita", i giovani di ieri e di oggi hanno rischiato e rischiano di assorbirne, a livello esperienziale, tutti gli aspetti.

La scuola, principale agenzia educativa insieme alla famiglia, è certa di leggere i cambiamenti in atto e affiancarsi a queste nuove agenzie educative nella formazione e nella socializzazione delle giovani generazioni? La scuola delle competenze, in altri termini, può proporre una didattica innovativa, al passo con i tempi e, nello stesso tempo, che sia in grado di formare i giovani al senso critico e al principio di responsabilità? Se, dunque, in campo educativo il rapporto tra esperienza e concettualizzazione rappresenta la base dei processi di apprendimento, in ambito scolastico diventa di grande rilievo comprendere come l'esistenza di artefatti digitali possa modificare il processo di mediazione didattica nei termini di concettualizzazione, riflessività, collaborazione dell'alunno/studente⁷⁶. Basti pensare alle caratteristiche stesse degli artefatti digitali: nel loro interno è presente un raggruppamento di elementi autonomi ma comunicanti e realizzano reti con altri artefatti digitali⁷⁷. Ecco perché, senza pretese di esaustività, una considerazione costruttiva potrebbe essere quella di riflettere sull'educazione come quella categoria in grado di spingere i giovani ad intrattenere relazioni sociali efficaci con se stessi, con gli altri e con l'ambiente circostante⁷⁸ soprattutto nei termini di focalizzare lo sguardo sulle nuove tecnologie da una prospettiva più ampia: non concentrarsi sull'artefatto in sé ma su quello che il suo utilizzo può smuovere al livello concettuale, metaforico. Questo perché, come afferma Rossi, le proprietà del digitale hanno cambiato i sistemi attraverso cui si realizza e si concettualizza l'attività umana, realizzando metafore concrete con cui esprimere i processi e concettualizzare i percorsi⁷⁹. Nel sistema scolastico, dunque, non è la quantità dei media utilizzati che orienta in maniera costruttiva o meno il processo di apprendimento ma la *logica*⁸⁰ impiegata nel connettere i vari media in funzione, sempre, di scopi di comunicazione allargata, collaborazione, riflessività dell'alunno/studente.

1. Educazione, giovani e società complessa.

La società complessa si caratterizza per una forte connotazione di emergenza educativa provocata

⁷⁵ Cfr., U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, FrancoAngeli, Milano 2008.

⁷⁶ Cfr., P.G. Rossi, *Gli artefatti digitali e i processi di mediazione didattica*, in «Siped», 2/2016, pp. 11-26.

⁷⁷ Cfr., P.C. Rivoltella, *La Previsione*, La Scuola, Brescia, 2014.

⁷⁸ Cfr., P. Donati, *La sfida educativa: analisi e proposte*, in «Orientamenti Pedagogici», 57 (4), (2010), pp. 581-608.

⁷⁹ Cfr., P.G. Rossi, *Gli artefatti digitali e i processi di mediazione didattica*, cit.

⁸⁰ Cfr., *Ibid.*

da una molteplicità di fattori tra cui: una notevole de-strutturazione di percorsi di vita individuali, la pervasività dei media digitali, l'aumentare della crisi sociale ed economica. Tali cambiamenti societari hanno contribuito a nutrire la crisi delle agenzie educative tradizionali, scuola e famiglia, che appaiono sempre più deboli nell'educare e formare le giovani generazioni. I giovani oggi vivono una sorta di accoppiamento strutturale con la rete e il sapere veicolato da quest'ultima si presenta come un insieme di conoscenze *liquide*, in divenire, non create unicamente da studiosi o esperti dei vari settori della cultura ma da chiunque voglia partecipare alla rete di diffusione di quel dato argomento. Le conseguenze cognitive sono sicuramente non prive di preoccupazioni da un punto di vista educativo poiché il libero accesso alla rete rende l'individuo produttore attivo di percorsi personali di conoscenza⁸¹. Alcune ricerche, come ad esempio quella di Sherry Turkle⁸², hanno messo in evidenza il lato "malato" della socializzazione in rete: dall'ansia causata dall'essere sempre connessi (*always on*) che si manifesta per la sovraeccitazione di un messaggio appena consegnato sul terminale e dall'angoscia prodotta dall'attesa di uno stimolo nuovo, allo stato di agitazione di alcune persone che, pur vivendo nello stesso spazio fisico, sono proiettate comunque altrove vivendo questa condizione di *essere insieme ma sole (alone together)*. Altri studi, invece, mostrano come i media digitali spesso determinino un rafforzamento e una differenziazione dei legami sociali. Le considerazioni di Mizuko Ito⁸³, ad esempio, mettono in risalto come il successo della rete sia prodotto dalla qualità delle relazioni online, cioè dalla profondità della partecipazione e degli investimenti emotivi, piuttosto che dalla quantità delle relazioni.

I giovani che vivono immersi in questi nuovi scenari, digitali e formativi insieme, vivono anche una ridefinizione dei confini tra dimensione pubblica e dimensione privata poiché l'intimità oggi è chiamata ad esibirsi quotidianamente nel teatro dei media digitali. Questo perché la tendenza a mostrare pubblicamente sentimenti ed emozioni ha provocato una sorta di slittamento di confini fra pubblico e privato in quanto l'intimità viene meno e la sfera pubblica diventa uno spazio narrativo ed emozionale.

Le ricerche condotte da danahboyd tra il 2006 e il 2010 su un campione di giovani americani hanno evidenziato il modo in cui è vissuto lo spazio privato ed è condiviso quello pubblico, e quali sia noi metodi comportamentali che regolano il movimento dall'uno all'altro⁸⁴. Nell'ambito di queste riflessioni ciò che emerge è che la dimensione privata non è qualcosa di acquisito ma un obiettivo da raggiungere e proteggere.

Pierpaolo Donati sostiene che tale complessa questione educativa abbia a che fare sia con l'influenza di processi macro-societari relativi, cioè, ai profondi cambiamenti dell'ambiente socio-culturale che hanno finito col sovrastare le agenzie educative, sia con processi micro-societari ovvero «nei correlati processi interni alle persone, alle famiglie e alle scuole, considerati come soggetti relativamente autonomi, i quali non rispondono solo ai determinismi societari, ma contribuiscono per la loro parte a configurare i contesti di vita»⁸⁵. Tale situazione pone al mondo dell'educativo nuove sfide formative, tra queste il vivere in una società che prepara i giovani ad attrezzarsi, cognitivamente e materialmente, di una cultura tecnologica sempre più avanzata che si declina in infinite libertà di scelta ma che, nello stesso tempo, non offre criteri adeguati per orientarsi in questa scelta.

⁸¹ Cfr., J.D. Bolter – R. Grusin, *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*, Guerini e Associati, Milano 2002.

⁸² S. Turkle, *Alone Together. Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*, Basic Books, New York 2011; trad. It. *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*, Codice Edizioni, Torino 2012.

⁸³ M. Ito, et al., *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out. Leaving and Learning with New Media*, MA:MIT Press, Cambridge 2010.

⁸⁴ boyd, d., & Marwick, A. Social Privacy in Networked Publics: Teen's Attitudes, Practices and Strategies. Indirizzo internet: <http://www.danah.org/papers/2011/SocialPrivacyPLSC-Draft.pdf>

⁸⁵ *Ibi*, p.586.

Ci stiamo avvicinando a quella soglia oltre la quale i problemi educativi potrebbero diventare drammatici nel senso che le giovani generazioni sarebbero lasciate a se stesse – dovrebbero sempre più arrangiarsi da sole – nella loro stessa formazione umana, professionale e morale, perché le agenzie formative non riescono ad essere all'altezza delle sfide per il semplice fatto che vengono concepite come non abilitate (non legittime) a questo compito⁸⁶.

Ora, la riflessione su questa sorta di emergenza educativa ha preso un avvio articolato già dagli anni Ottanta in quanto fu messa in discussione l'idea stessa di giovinezza che secondo Cavalli⁸⁷ tendeva a configurarsi come una “condizione”, ossia come uno stato di attesa di un esito imprevisto e non come un “processo”. Sempre Cavalli adoperò il termine “gioventù protratta” per evidenziare come, sempre in quegli anni, i giovani tendevano a non assumersi responsabilità adulte e a prostrarre l'ingresso nella fase adulta fino a diventare una “giovinezza senza confini”⁸⁸.

Oggi il mondo della formazione deve far fronte ad innumerevoli sfide educative in quanto le giovani generazioni si trovano a dover organizzare la propria vita senza poter volgere lo sguardo verso una categoria temporale fondamentale che è la progettualità. Questo perché, realizzare il proprio percorso di vita, è diventata un'aspirazione che da una parte obbliga necessariamente a prendere le distanze dal passato e dall'altra implica il credere in un futuro che *la società del rischio*⁸⁹ non è più in grado di garantire. Tale condizione ha profondamente scosso la dimensione educativa e il mondo dell'istruzione poiché la velocità e *liquidità* dei cambiamenti societari concorrono a minare le basi dell'istruzione stessa e a «mettere continuamente in discussione la verità della conoscenza esistente»⁹⁰. In altri termini, nell'odierna società, rischiano di venire meno alcune di quelle attività che fanno parte da sempre del sistema dell'istruzione quali ad esempio, il far progredire la conoscenza e le competenze degli alunni-studenti e il poter declinare le competenze acquisite, nel mondo del lavoro.

2. Scuola digitale e bisogni formativi. Una proposta educativa

Una riflessione dalla quale partire è che il sistema scolastico italiano, oggi, faccia fatica a tenere il passo con i tempi e a costruire in modo lineare un dialogo che abbia linguaggi *nuovi*, adatti ai bisogni formativi delle giovani generazioni. La comparsa, nella scuola italiana, dell'approccio per competenze da una parte ha significato un ripensamento generale del modo di agire sulla formazione scolastica in relazione alle sfide odierne quali la cittadinanza attiva e il riuscire a veicolare un sapere in grado di legarsi ai bisogni professionali e sociali dei giovani e dall'altra, tale approccio, viene anche vissuto con diffidenza in quanto, una parte del sistema scolastico, lo categorizza come un orientamento economicista teso a sminuire il senso della cultura scolastica⁹¹. Nell'ambito della cornice culturale indicata dal Progetto DeSeCo⁹², il 18 dicembre del 2006 il

⁸⁶ Ibi, pp. 584 ss.

⁸⁷ Cfr., A. Cavalli, *La famiglia e le amicizie*, in A. Cavalli, et al., *I giovani oggi. Terza indagine Iard sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna 1984.

⁸⁸ Cfr., L. Sciolla, *Identità e trasmissioni dei valori. Un problema di generazioni*, in S. Ansaloni – M. Borsari (a cura di), *Adolescenti in gruppo. Costruzione dell'identità e trasmissione dei valori*, FrancoAngeli, Milano 1993, pp. 63-78.

⁸⁹ Cfr., U. Beck, *Eigenes Leben*, C.H. Beck oHg, München 1997, trad. It., *Costruire la propria vita*, Il Mulino, Bologna 2008.

⁹⁰ Z. Bauman, *44 Letter from the Liquid ModernWorld*, Politi Press, Cambridge 2010, trad.it. *Cose che abbiamo in comune: 44 lettere dal mondo liquido*, Roma-Bari, Laterza 2015, pp. 102 ss.

⁹¹ Cfr., M. Castoldi, *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci 2011.

⁹² Il Progetto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*) è un progetto di ricerca promosso dall'OCSE che intendeva offrire uno schema concettuale in grado di orientare le indagini internazionali di accertamento delle competenze chiave. Scopo del Progetto era quello di mettere a confronto le idee di vari esperti e stakeholder al fine di fornire riflessioni condivise su quali possano essere le competenze chiave fondamentali per la vita adulta. Su tali premesse vengono identificate nove competenze chiave, tra queste la capacità di utilizzare le conoscenze e le informazioni in maniera interattiva, capacità di impiegare in maniera interattiva le nuove tecnologie in quanto, tali

Consiglio e il Parlamento Europeo hanno promosso una Raccomandazione che individua delle competenze chiave per l'apprendimento. In tale ambito vengono delineate otto competenze chiave: *comunicazione nella madrelingua, comunicazione in lingue straniere, competenza matematica e competenze di base in ambito scientifico e tecnologico, competenze sociali e civiche, senso di iniziativa e di imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale, competenze digitali.* Quest'ultima competenza

Consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle TIC: l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite internet⁹³.

Se, come affermato in precedenza, oggi più che mai si pone l'urgenza di riflettere sull'educazione intesa come quella dimensione in grado di orientare i giovani a focalizzarsi non sull'usabilità delle nuove tecnologie ma su quello che alimentano al livello concettuale, "analogico" e se la scuola delle competenze, come principale sistema educativo deve comunque farsi carico di questo impegno, diventa naturale considerare la tecnologia in un'ottica diversa, non come un mezzo per imparare qualcosa ma come «l'oggetto stesso dell'apprendimento (*learning about technologies*): può diventare essa stessa *syllabus*»⁹⁴. In tal senso, come suggerisce Calvani, diventa necessario spostare l'attenzione su un livello diverso, sul "contorno", sul potenziale delle tecnologie, su quello che possono smuovere sul piano della comunicazione, della condivisione, della collaborazione.

A ciò si aggiunge l'ampliamento delle opportunità relazionali ed informative per mezzo della rete. In questo senso uno degli slanci maggiori all'uso delle tecnologie è venuto dagli stessi insegnanti: si consideri l'incredibile numero di educational blogger presenti sulla rete... È ragionevole pensare un insegnante che sappia saggiamente dialogare in modo personalizzato con i propri allievi tramite strumenti del web 2.0 (blog, mobile ecc.) possa avere una possibilità in più per favorire un clima di complicità empatica in classi a forte rischio di drop-out e che, più in generale, politiche ispirate all'e-learning 2.0 possano conseguire qualche risultato nel senso di favorire e-inclusion, e-partecipation, e-citizenship⁹⁵.

Spingere la riflessione nella direzione di una concettualizzazione delle tecnologie nel percorso di insegnamento/apprendimento va a toccare anche la dimensione identitaria e la dimensione della responsabilità⁹⁶ poiché i media digitali si pongono anche come luoghi "altri" da abitare, spazi al di là del reale e del virtuale⁹⁷.

Le tecnologie non sono "altro" dai soggetti che se ne avvalgono e la ricerca in campo educativo, così come la pratica didattica, si muovono verso un paradigma in cui docente e discente co-evolvono, rendendo l'apprendimento un processo di co-costruzione di significati che investe anche gli apparati simbolici delle diverse tecnologie⁹⁸

tecniche, possono trasformare le modalità di lavoro e cooperazione, capacità di cooperare e gestire situazioni conflittuali. Per un approfondimento vedi: M. Castoldi, *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci 2011.

⁹³ M. Castoldi, *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, cit., p.37.

⁹⁴ A. Calvani, *Quale è il senso delle tecnologie nella scuola? Una "road map" per decisori ed educatori*, in «TD Tecnologie Didattiche», 21 (1), p. 55, 2013, pp.52-57

⁹⁵ Ibi, pp. 53 ss.

⁹⁶ Cfr., P. C. Rivoltella, *Didattica 2.0: metodi, tecniche, strumenti*, in P.C. Rivoltella — S. Ferrari (a cura di), *A scuola con i media digitali. Problemi, didattiche, strumenti*, Vita e Pensiero, Milano 2010, pp. 79-96.

⁹⁷ Cfr., L. Fedeli, *Embodiment e mondi virtuali. Implicazioni didattiche*, FrancoAngeli, Milano 2013.

⁹⁸ L. Fedeli, *Tecnologie educative*, in «Siped», 2/2016, pp. 261-264, p. 263.

Concludendo, la *testa ben fatta*⁹⁹ della persona potrebbe formarsi nella scuola delle competenze che, oggi più che mai, dovrebbe porsi nella prospettiva educativa di offrire ai giovani le capacità giuste per diventare cittadini universali puntando sulla “dimensione analogica” delle tecnologie vista, educativamente, come momento coagulante in grado di unire, collaborare, co-costruire significati, realizzare nuovi mondi partendo dal proprio e da quello dell’altro.

Bibliografia

- Bateson G., *Steps to an Ecology of Mind*, University of Chicago Press, Chicago 1972, trad. it., *Verso un’ecologia della mente*, Milano, Adelphi 1977.
- Bauman Z., *44 Letter from the Liquid ModernWorld*, Politi Press, Cambridge 2010, trad. it. *Cose che abbiamo in comune: 44 lettere dal mondo liquido*, Roma-Bari, Laterza 2015, pp. 102-103.
- Id., *In search of politics*, Polity Press, Cambridge, 1999, trad. it, *La società dell’incertezza*, Il Mulino, Bologna 1999.
- Beck U., *Eigenes Leben*, C.H. Beck oHg, Münich 1997, trad. it., *Costruire la propria vita*, Il Mulino, Bologna 2008.
- Bolter J. D.– R. Grusin, *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*, Guerini e Associati, Milano 2002.
- boyd d. d., & Marwick, A. (2011). Social Privacy in Networked Publics: Teen’s Attitudes, Practices and Strategies. Indirizzo internet: <http://www.danah.org/papers/2011/SocialPrivacyPLSC-Draft.pdf>
- Calvani A., *Quale è il senso delle tecnologie nella scuola? Una “road map” per decisori ed educatori*, in «TD Tecnologie Didattiche», 21 (1), (2013), pp.52-57.
- Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari, Laterza 2005.
- Castoldi M., *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci 2011.
- Cavalli A., *La famiglia e le amicizie*, in A. Cavalli, et al., *I giovani oggi. Terza indagine Iard sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna 1984.
- De Masi D., *L’Italia nel suo labirinto*, «Panorama» 29/03, (2007), pp. 143-150.
- Donati P., *La sfida educativa: analisi e proposte*, in «Orientamenti Pedagogici», 57 (4), (2010), pp. 581-608.
- Fedeli L., *Embodiment e mondi virtuali. Implicazioni didattiche*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- Id., *Tecnologie educative*, in «Siped», 2/2016, pp. 261-264.
- Galimberti U., *L’ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, FrancoAngeli, Milano 2008.
- ItoM. et al., *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out. Leaving and Learning with New Media*, MA:MIT Press, Cambridge 2010.
- Maffesoli M.(2000), *Del nomadismo. Per una sociologia dell’erranza*, FrancoAngeli, Milano 2007.
- Morin E., *La tête bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée*, Seuil, Paris1999; trad. It., *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 1999.
- Rivoltella P. C., *La Previsione*, La Scuola, Brescia 2014.
- Id. – S. Ferrari (a cura di), *A scuola con i media digitali. Problemi, didattiche, strumenti*, Vita e Pensiero, Milano 2010.
- Rossi P. G., *Gli artefatti digitali e i processi di mediazione didattica*, in «Siped», 2/2016, pp. 11-26.
- Sciolla L., *Identità e trasmissioni dei valori. Un problema di generazioni*, in S. Ansaloni – M. Borsari (a cura di), *Adolescenti in gruppo. Costruzione dell’identità e trasmissione dei valori*, FrancoAngeli, Milano 1993, pp. 63-78.

⁹⁹ Cfr., E. Morin, *La tête bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée*, Seuil, Paris1999; trad. it., *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 1999.

Turkle S., *Alone Together. Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*, Basic Books, New York 2011; trad. it., *Insieme ma soli. Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*, Codice Edizioni, Torino 2012.

Ulivieri S., *Educare al femminile*, ETS, Pisa 1995.

Barbara Tomba, *Il ritorno alle virtù per una rinnovata relazione educativa. Il dirigente scolastico leader etico*

«Condivisione, partecipazione, dialogo, fiducia, sono elementi decisivi per consentire alla scuola di raggiungere i suoi obiettivi. Non possiamo ignorare che qualcosa si è inceppato, che qualche tessuto è stato lacerato nella società. Alcuni gravi episodi di violenza – genitori che hanno aggredito gli insegnanti dei loro figli- rappresentano un segnale che non va sottovalutato»¹⁰⁰.

Così si esprimeva il Presidente della Repubblica, Sergio Mattarella, all'atto della cerimonia di inaugurazione dell'anno scolastico in corso all'Isola d'Elba lo scorso 17 settembre.

Questo richiamo all'importanza sostanziale dell'alleanza educativa tra scuola e famiglia evidenzia la crisi valoriale della società riconducibile a quella «frammentazione del *demos*»¹⁰¹ che rende difficoltosa la sintesi nella relazione tra le due principali agenzie educative; molteplici singole istanze vengono rappresentate alle istituzioni scolastiche con pretese di soddisfacimento immediato, disconoscendo la competenza delle stesse istituzioni a rispondere ai bisogni formativi dei discenti. Anche di fronte a problematiche disciplinari di gruppo, le esigenze primarie delle singole famiglie, declinate secondo la visione individuale dell'interpretazione dei fatti, pospongono quelle che sono esigenze collettive, la *civicness* evocata da Robert D. Putnam¹⁰², impedendo la risoluzione di conflitti tra studenti e ampliando la forbice del terreno di confronto con le altre figure genitoriali e con gli operatori scolastici. Anche l'aumento esponenziale di ricorsi al Tar da parte di famiglie che contestano il giudizio valutativo dell'istituzione scolastica offre un'ulteriore prova dello stato di degenerazione dei rapporti.

Interrogarsi sulle ragioni della perdita del rispetto dell'autorità è fondamentale per interpretare questi tempi discordanti che travestono di diritti pregni di democrazia, intesi come esercizio del potere individuale, quelli che sono solo soddisfamenti di volontà personali; la chiusura entro i muri delle proprie cieche istanze non può risolvere alcun dilemma, ma enfatizzare una solitudine sterile ed improduttiva che prevarica la dimensione sociale delle relazioni. La contrapposizione è distruttiva, può regalare al singolo il momentaneo soddisfacimento di un appetito, ma non risponde alla fame ontologica di equilibrio relazionale insita nell'uomo.

La posta in gioco è davvero troppo alta per ridurre alla constatazione amara dei fatti un clima diffuso e perdurante di tensioni e la responsabilità di ogni persona di scuola deve tradursi in una analisi appassionata e concreta delle origini della mancanza del rispetto dei ruoli, che ora conosce un'evidente crisi e, conseguentemente, in una coerente ricerca di soluzioni atte a sciogliere i nodi conflittuali.

Ma le variazioni semantiche del termine *crisi* ci suggeriscono di considerare tale momento non solo nel significato di separazione, ma anche in quello di scelta, di giudizio, inteso come discernimento e interpretazione, al quale segue una fase di mutamento interpretata come possibilità di guarigione; quindi la crisi non è un periodo di stagnazione, bensì è l'occasione per giungere alle decisioni, alla scelta tra il bene e il male. E spetta a tutti i protagonisti scegliere quale accento porre, se vivere l'opportunità o crogiolarsi nella separazione: «La crisi può indicare l'atto della scelta, quel momento meraviglioso in cui quella gente all'improvviso si rende conto delle gabbie nelle quali è rinchiusa e della possibilità di vivere in maniera diversa»¹⁰³.

¹⁰⁰ <http://www.quirinale.it> 20 settembre 2018

¹⁰¹ R. Cazzanti, *Opendata, liberazione dei dati e partecipazione dei nativi digitali*, Libreria Universitaria, Padova 2017, p.71.

¹⁰² R. D. Putnam, *La tradizione civica nelle regioni italiane*, Mondadori, Milano 1994.

¹⁰³ I. Illich, *Per una storia dei bisogni*, Mondadori, Milano, 1981, p.18.

Le scuole possono scegliere se gestire le relazionalità in termini di repressioni di comportamenti deviati tramite il ricorso ad atti difensivi oppure porsi in una prospettiva di sviluppo ed ampliare la platea dei discenti all’educazione alla convivenza a tutta la comunità scolastica, in un’ottica di ascolto delle istanze e rispetto delle competenze reciproci.

Una scuola che coglie il guanto di sfida formativa si rivitalizza, riflette, si mette in discussione, ascoltando bisogni e segnali, ed è capace di ricostruire il suo *ethos*, agendo secondo convinzioni etiche che fondino pratiche morali al fine di ritrovare quei principi fondanti di riferimento che il relativismo etico ha fatto smarrire.

Con determinazione, umiltà e spirito di servizio, l’impegno che la scuola si assume deve tradursi nella trasformazione di questo terreno bellico in un luogo di fertile pace, nel quale gli studenti possano crescere ed accrescere la loro personalità.

La scuola può e deve risvegliarsi dal torpore nel quale è costretta dal disconoscimento del principio di autorità: la missione nobile e improcrastinabile da perseguire si traduce nel rialzare lo sguardo e riprendersi con la forza del rigore etico, e di conseguenza morale, ciò che è proprio, ovvero l’autorevole compito di condurre i giovani alla costruzione del futuro.

Lo studioso di leadership etica, T. J. Sergiovanni, analizzando la cornice culturale che dà il senso e il significato a ciò che si persegue nelle scuole, ha sottolineato come gli scopi istituzionali vengano raggiunti quando la cultura di una scuola si esplica in ogni attività quotidiana dove si incarnano scopi, valori e norme. Tali finalità debbono essere perseguite in modo congiunto da scuola e famiglia, affinché gli sforzi dell’una non annichiliscano in conseguenza delle negazioni dell’altra e viceversa; ma molto spesso questo concetto relativo alla vivificazione dei valori viene accettato ampliamente a parole, ma negato nei fatti¹⁰⁴.

La realtà attuale italiana ne è un esempio: in nome del bene per il proprio figlio si travalicano i confini del rispetto, si invadono campi non propri, bensì di competenza di quella istituzione che è chiamata a rispondere al *bene* formativo delle future generazioni.

Ma che cos’è il *bene*? Una riflessione comune tra le due agenzie educative che porti alla definizione di questo concetto principe potrebbe costituire l’humus sul quale ritrovare uno scopo comune e i relativi mezzi per raggiungerlo.

La scuola, iniziando da colui che la dirige, il primo *servant* e *care giver*, deve essere accurata nella ricerca del *bene* e deve curare le condizioni che permettano all’intera comunità il suo perseguitamento: «il bene dell’essere umano, cioè il pervenire alla piena attualizzazione del suo proprio potere essere, il suo potere di realizzare le potenzialità esistentive più proprie è opera della cura»¹⁰⁵: chi se non la scuola che forma le persone possiede l’imperativo morale di prendersi cura dell’essere nel suo dispiegarsi?

Inoltre la scuola, per antonomasia il luogo della cultura intesa etimologicamente come accrescimento della società, può portare il proprio contributo anche in termini di ricerca della potenza della verità, tramite il superamento di visioni transitorie che caratterizzano il mondo moderno: essa può pronunciare a gran voce un sì all’esistenza, come primo valore indiscutibile, rinascere dalle rovine causate dal nichilismo e riemergere, trasformando la crisi in possibilità perché, memori delle parole di Hannah Arendt, gli esseri umani non sono fatti per morire, ma sono fatti per nascere e per ricominciare¹⁰⁶. Stabilire di nuovo un contatto con l’alterità, ripartire da un dialogo continuo e costruttivo dà l’opportunità alle parti di vivere il presente come un *non ancora* su cui riversare le rispettive responsabilità. Tale principio, identificato da Jonas come *valore*

¹⁰⁴ T. J. Sergiovanni, *The Virtues of Leadership*, «The Educational Forum», 69:2, 112-123, (2005).

¹⁰⁵ L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, Carocci, Roma, 2013, p.15.

¹⁰⁶ H. Arendt, *Vita activa*, Bompiani, Milano, 1988, p.182.

*supremo*¹⁰⁷, viene a caratterizzarsi come una cura del futuro tramite il prendersi cura del presente, inteso sia come attenzione a garantire il benessere delle persone nelle sue varie forme, sia come cura e attenzione della propria coscienza di essere umani. Rispondere alla propria coscienza significa innanzi tutto saperla ascoltare, non zittirla soffocandola nella frenesia quotidiana, ma offrirle spazi di respiro per conoscerla ed alimentarla; è altresì indispensabile la riflessione continua per tenere attive le sentinelle che richiamano l'attenzione alle tentazioni devianti di appiattimento al costume utilitaristico del tempo attuale.

Riguardagnare l'autenticità dei rapporti è ridare forma all'essere, è collocare nello spazio e nel tempo che ci sono stati dati le nostre possibilità di sviluppo, è servire la propria comunità con l'esercizio autentico nel ruolo di persone di scuola che perseguono una missione istituzionale progettuale, ispirata da una visione chiara e condivisa degli scopi e dei mezzi atti a raggiungerli. Preoccuparsi di *curare* la propria scuola è sostanziale perché «la cura può fondare una comunità»¹⁰⁸: un dirigente caratterizzato da un atteggiamento di vicinanza e genuino interesse all'operato dei propri docenti, co-costruttore dei significati dell'apprendimento, un leader capace di compassione, stima di sé, sollecitudine e senso della giustizia¹⁰⁹ ovvero saggio, che pensa audacemente in grande ed opera con umiltà in piccolo, può essere trasformativo della realtà. Quindi, solo un ritorno all'etica, alla riscoperta delle virtù, può offrire una speranza concreta per un rinnovo dei rapporti e, con tale rigenerazione, la possibilità di ottenere delle fondamenta strutturalmente consistenti per sostenere la costruzione del prossimo futuro.

L'etica che si auspica non è collocata in un iperuranio composto solo da ideali teorici, è etica pratica cioè applicabile nella concretezza quotidiana: «il compito dell'etica è proprio quello di guidare la vita pratica»¹¹⁰.

L'etica deve essere incarnata nelle pratiche quotidiane, nel confronto giornaliero che avviene tra studenti, non giudicati ma accolti nella loro evoluzione, docenti, rispettati per la loro autorevolezza, famiglie, riconosciute quale prima agenzia educativa con cui si instaurano dialoghi e contatto continui. Un colloquio proficuo, continuo e serrato conduce alla formazione di un rapporto trasparente che non può poi trasformarsi improvvisamente in scontro sterile: creare un patrimonio di fiducia è prioritario e lo si può fare se la propria professionalità è autorevole, robusta e ricca, non apatica ed arrendevole. La *leadership* che guida le scuole nell'esercizio delle loro finalità deve essere caratterizzata ed ispirata da valori autentici, che siano in grado di traghettare la teoria nella pratica: «Le scuole sono comunità di significati fatti propri da chi partecipa e ai loro leader tocca il compito di rinnovare la visione valoriale, testimoniando l'autenticità delle scelte e assicurando, alle famiglie come alle società locali, con la professionalità di tutti gli insegnanti il perseguitamento degli obiettivi»¹¹¹.

Il nostro tempo, così denso di contraddizioni e pregno di tensioni, abbisogna della riscoperta del vero senso dei valori, di alcune virtù, che possano superare le preoccupazioni immobilizzanti e ridare uno slancio vitale dal quale trarre le energie e convogliarle in un progetto teso al futuro.

Abbracciando questo *framework*, si riconosce con Sergiovanni che le virtù fondamentali che ispirino la guida educativa debbano essere: *hope*, la speranza attiva e concreta nella possibilità della creazione giorno dopo giorno di un futuro ideale, *trust*, la fiducia reciproca tra le varie componenti la comunità, *piety*, la virtù che incarna il rispetto e l'affetto caratteristici della lealtà tra persone che

¹⁰⁷ H. Jonas, *Il principio di responsabilità*, Piccola Biblioteca Einaudi, 2009.

¹⁰⁸ L. Mortari, *Service learning. Per un apprendimento responsabile*, Franco Angeli Milano, 2017, p.11.

¹⁰⁹ P. Ricouer, *Etica e morale*. Morcelliana, Brescia, 2007, p.47.

¹¹⁰ P. Singer, *Etica pratica*. Liguori, Napoli, 1989, p.14.

¹¹¹ G. Dutto, *Vela d'altura. Il dirigente scolastico e la leadership della scuola*, Tecnodid, Napoli, 2016, p.194.

costituiscono un medesimo gruppo e *civility*, la virtù che permette la costituzione di comunità di apprendimento legando le persone e le loro visioni¹¹².

La speranza evoca la possibilità di cambiamento, innalza la mente ad immaginare azioni sostenibili, ma viene spesso trascurata e offesa dalle conseguenze di una teoria esclusivamente manageriale della gestione della scuola, che affronta l'impegno istituzionale esclusivamente dal punto di vista dell'evidenza e dei risultati immediati¹¹³.

La speranza fornisce la capacità di immaginare scenari futuri, non fantastici o desiderabili, ma ancorati alla realtà e, in quanto virtù protesa al futuro, essa è fondamentale in quanto: «Il compito degli insegnanti oggi riguarda la possibilità di assumere il ruolo di intellettuali in trasformazione che aiutano i ragazzi e le comunità a costruire futuri alternativa credibili»¹¹⁴.

La speranza è la virtù che deve essere posseduta e vissuta primariamente dal capo dell'istituzione scolastica per poter essere un leader attivo, propenso al cambiamento e predittivo; una guida che non si pone in modo passivo di fronte alle spinte innovative, immobile nel perpetrare lo status quo e incapace di scrollarsi l'immagine di una scuola tradizionale anacronistica. «C'è bisogno di un pensare creativo che arrischia l'inedito: un pensiero che sappia aprire il tempo. È un pensare che fa del possibile una sua direzione di orientamento, senza per questo smarriti nel labirinto delle possibilità meramente immaginarie»¹¹⁵.

Imparare ad essere fiduciosi è condizione necessaria ma non sufficiente per fondare il futuro perché, per essere incarnata, la speranza deve avere il suo corrispettivo che si trova in una virtù fondante, la fede negli ideali, la quale permette la costituzione di un impegno forte e concreto nel perseguire una causa in conseguenza di credenze convinte che fungono da substrato all'azione; la fede in principi autentici suggerisce la via, indica la strada valoriale da percorrere per giungere alla meta.

Sostiene, inoltre, Sergiovanni che i leader hanno un'importante responsabilità, in quanto se la loro speranza è basata sulla fede in un insieme di idee e se questi assunti vengono condivisi con gli altri nella comunità scolastica, ecco che si crea una forte energia che alimenta gli sforzi verso trasformazioni reali.

Ma la stessa fede nei principi fondanti possiede un altro fondamentale ruolo: fornisce le risorse per l'autorità della leadership. Quando la fede e la speranza si uniscono insieme, ovvero quando le forti credenze comuni conducono a immaginare futuri perseguitibili, emerge un patto di obbligazioni che alza la posta in gioco da un impegno esclusivamente gestionale della scuola ad un impegno morale. E qui si trova il punto cruciale che porta all'accettazione e al rispetto dei reciproci ruoli tra amministratori, insegnanti, genitori e studenti: condividendo i medesimi valori che sono stati definiti collettivamente, i ruoli diventano delle aspettative che fungono da bussola e da fari per illuminare la via, così i ruoli non sono imposti, ma vengono riconosciuti come tali nella loro specificità e complementarietà¹¹⁶.

Risulta, quindi, quanto mai necessario rafforzare *il battito del cuore del leader*¹¹⁷: da amministratore sommerso in pastoie burocratiche che tolgo tempo e soffocano l'umanità alle scuole a guida autorevole, capace di ispirare le varie componenti dell'istituzione scolastica a ritrovare le proprie basi comuni e a diventare comunità di valori e di intenti, fulcro sul quale ruotano le diverse istanze e le medesime esigenze alle quali sa dare equilibrio responsabilmente; il dirigente

¹¹² T. J. Sergiovanni, *The Virtues of Leadership*, cit.

¹¹³ *Ibi* p. 113.

¹¹⁴ R. Albarea - A. Burelli, *Sostenibilità in educazione*, Forum, Udine, 2006, p.72.

¹¹⁵ L. Mortari, *Aver cura della vita della mente* Carocci, Bari, 2013, p.165.

¹¹⁶ T. J. Sergiovanni, *The Virtues of Leadership*, cit., p.115.

¹¹⁷ T.J. Sergiovanni, *Strengthening the heartbeat: Leading and Learning Together*, Jossey Bass, California, 2005.

che deve essere *manager* per «*to do things right*» e *leader* per «*to do right things*»¹¹⁸ si pone come colui che dà vita ad una comunità di pratiche per la piena realizzazione degli intenti istituzionali e rende le persone che svolgono i propri ruoli all'interno della scuola «assetati di comunità»¹¹⁹.

Il dirigente, si deve disporre in prima persona come portatore di valori forti per riuscire ad indicare le coordinate necessarie allo svolgimento dell'importante compito educativo a tutti gli operatori scolastici e ispirarli nel senso sovrano di responsabilità. La leadership è «*the heart and soul of educational work*»¹²⁰.

«Dobbiamo ripartire da qui tutti insieme dirigenti scolastici, insegnanti, famiglie e decisori politici, Istituzioni pubbliche e private, dai sogni e dai bisogni dei ragazzi, per capire con loro quali strumenti e quali mezzi possono accompagnarli verso il futuro che sarà nelle loro mani. La strada da percorrere implica un cammino comune, di corresponsabilità e di condivisione di obiettivi educativi e di metodi»¹²¹.

Già alla fine del secolo scorso Bruner sosteneva che:

«abbiamo bisogno di un movimento di riforma della scuola che abbia le idee chiare su dove stiamo andando e convinzioni più profonde sul tipo di umanità che vogliamo essere. Solo allora potremo mettere in cantiere una sforzo collettivo che sappia davvero prendere in mano la struttura del nostro processo educativo, uno spazio nel quale tutte le risorse di intelligenza e di compassione che possiamo chiamare a raccolta vengano messe a disposizione delle scuole, qualunque ne sia il prezzo [...] tutti gli standard del mondo non riusciranno a raggiungere l'obiettivo di dare nuova vitalità alla nostra società multiculturale, alla nostra società minacciata, non nel senso di renderla più competitiva sui mercati mondiali, ma di farne una nazione nella quale e per la quale valga la pena vivere»¹²².

Questi sforzi non sono ancora terminati, ma devono essere rinfrescati tramite un ritorno alle virtù per un modello di dirigenza scolastica che fondi il nuovo corso della scuola italiana perché «la qualità della scuola non è mai superiore a quella di coloro che in essa operano»¹²³.

Bibliografia

- R. Albarea – A. Burelli, *Sostenibilità in educazione*, Forum, Udine, 2006.
H. Arendt, *Vita activa*, Bompiani, Milano, 1988.
G. Barzanò, *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*, Armando, Milano, 2008.
Z. Baumann, *Voglia di comunità*, Laterza, Bari, 2001.
J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli Milano, 1996.
R. Cazzanti, *Opendata, liberazione dei dati e partecipazione dei nativi digitali*, Libreria Universitaria, Padova 2017.
G. Dutto, *Vela d'altura. Il dirigente scolastico e la leadership della scuola*, Tecnodid, Napoli, 2016.
I. Illich, *Per una storia dei bisogni*, Mondadori, Milano, 1981.
H. Jonas, *Il principio di responsabilità*, Piccola Biblioteca Einaudi, 2009.
N. McCrea –L. Ehrich, *Changing Leaders' Educational Hearts*, Bemas (1999).
L. Mortari, *Aver cura della vita della mente* Carocci, Bari, 2013.
L. Mortari, *Service learning. Per un apprendimento responsabile*, Franco Angeli Milano, 2017.

¹¹⁸ G. Barzanò, *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*, Armando, Milano, 2008, p.26.

¹¹⁹ Z. Baumann, *Voglia di comunità*, Laterza, Bari, 2001, p. VIII-IX.

¹²⁰ N. McCrea - L. Ehrich, *Changing Leaders' Educational Hearts*, Bemas (1999).

¹²¹ F. Profumo, *Leadership per l'innovazione nella scuola. I protagonisti e le leve del cambiamento: dirigenti e docenti, formazione e tecnologie*. Il Mulino, Bologna, 2018, p.8.

¹²² J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli Milano, 1996, p.132.

¹²³ F. Profumo, *Leadership per l'innovazione nella scuola*, cit. p.219.

- F. Profumo, *Leadership per l'innovazione nella scuola. I protagonisti e le leve del cambiamento: dirigenti e docenti, formazione e tecnologie*. Il Mulino, Bologna, 2018.
- R. D. Putnam, *La tradizione civica nelle regioni italiane*, Mondadori, Milano 1994
- P. Ricouer, *Etica e morale*. Morcelliana, Brescia, 2007.
- T. J. Sergiovanni, *Strengthening the heartbeat: Leading and Learning Together*, Jossey Bass, California, 2005.
- T. J. Sergiovanni, *The Virtues of Leadership*, «The Educational Forum», 69:2, 112-123, (2005).
- P. Singer, *Etica pratica*, Liguori, Napoli, 1989.

Sitografia

<http://www.quirinale.it> 20 settembre 2018

Monica Crotti, *Il valore dello sport come agenzia educativa in adolescenza*

Lo sport può essere un'importante agenzia educativa per il benessere della persona e della società¹²⁴, non solo per il suo approccio olistico alla salute, che supera la visione medico-sanitaria come assenza di malattia, ma anche perché ha in sé potenzialità formative in grado di favorire sia la crescita psico-fisica, sia la piena realizzazione e partecipazione del soggetto nel contesto di vita¹²⁵ dalla prima infanzia all'età anziana¹²⁶. Inoltre, per essere in salute la persona deve sostenere attività che mirino al massimo sviluppo possibile delle sue capacità in relazione alla condizione individuale, quindi lo sport è formativo quando è mezzo di comunicazione e incontro trasversale tra soggetti, culture e generi diversi, rilanciando la partecipazione attiva del singolo in ambienti inclusivi e valorizzando le relazioni umane e sociali¹²⁷, ovvero, come espresso nella Dichiarazione di Ottawa (1986), lo sport e l'educazione motoria promuovono benessere quando sollecitano «le risorse personali e sociali, come pure le capacità fisiche». In sintesi, lo sport esprime il suo potenziale educativo quando non si limita al gesto tecnico per pochi atleti, ma favorisce l'inclusione e promuove la corporeità in termini sincronici e diacronici, con il fine di star bene con sé, con gli altri e con l'ambiente circostante.

Tuttavia, lo sport «non costituisce di per sé un'agenzia educativa: gli scopi educativi sono eteronomi rispetto alla logica sportiva presa in sé»¹²⁸. Perché le società, gli enti e le associazioni sportive rappresentino ambienti formativi è necessario che agiscano con intenzionalità educativa e siano luoghi in cui i giovani possano trovare adulti che sappiano superare «una prassi quotidiana imperniata sul cinismo della vittoria a tutti i costi»¹²⁹.

Lo sport è evoluzione dell'esperienza naturale di gioco, è insieme di *play*, ovvero di *performance* e creatività personale, e *game*, come capacità di rispettare le regole in vista di un obiettivo. La degenerazione dello sport moderno, secondo Christopher Lasch¹³⁰, sarebbe imputabile al prevalere del *dis-play*, che è l'esasperata ricerca del risultato a discapito della valorizzazione delle potenzialità ludiche, culturali ed educative dello sport.

Da una recente indagine condotta dal Coni¹³¹, la pratica sportiva in Italia impegnava gli adolescenti soprattutto nella fascia d'età tra gli 11 e i 14 anni, dopo inizia un lento e progressivo allontanamento. Tra le cause del *burnout sportivo* c'è l'impatto con un mondo adulto che esprime talvolta eccessive aspettative sui minori e una forte pressione agonistica. Condizione necessaria affinché lo sport realizzi il suo potenziale formativo è la presenza di un'intenzionalità e responsabilità educativa, è perciò necessaria un'adeguata preparazione educativa degli allenatori e dirigenti sportivi.

¹²⁴ Tra gli interventi sul ruolo dello sport nella costruzione del benessere: *Anno europeo dell'educazione attraverso lo sport- 2004*, decisione n. 291/2003/UE; WHO, *The World Health Report 2002*, Geneve 2002; Unione Europea, *Azioni politiche raccomandate nel quadro del sostegno di un'attività fisica favorevole alla salute*, Bruxelles, 2008, http://ec.europa.eu/assets/eac/sport/library/policy_documents/eu-physical-activity-guidelines-2008_it.pdf(consultazione: ottobre 2018); *Toronto Charter for Physical Activity: a Global Call to Action*, 2010.

¹²⁵ OMS, ICF. *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento 2002.

¹²⁶ Cfr. C. Maulini, *Progettare il benessere attraverso lo sport*, Franco Angeli, Milano 2014; Ead., *Pedagogia, benessere e sport*, Aracne, Roma 2012.

¹²⁷ Commissione Europea, *Libro bianco sullo sport*, Lussemburgo 2007, pp.8-20; A. Magnanini - P. Moliterni, *Lo sport educativo per una società inclusiva*, Franco Angeli, Milano 2018.

¹²⁸ Cfr. R. Mantegazza, *Con la maglia numero sette. Le potenzialità educative dello sport nell'adolescenza*, Unicopli, Milano 1999; R. Farné (a cura), *Sport e formazione*, Guerini, Milano 2008.

¹²⁹ L. Grion, *Quando vincere non è tutto. Il potenziale educativo dello sport*, in «Aggiornamenti Sociali», 11/2016, p.758.

¹³⁰ C. Lash, *Culture of narcissism*, W.W. Norton, New York 1978, pp. 104-105.

¹³¹ Centro studi e Osservatori Statistici per lo Sport, *Lo sport in Italia.Numeri e contesto 2015*, Coni, Roma 2016, https://www.coni.it/images/numeri_dello_sport/Rapporto_FSN_DSA_2015.pdf (consultazione:ottobre 2018).

L'adolescenza è un momento in cui la sinergia tra agenzie educative, quindi tra famiglia, scuola e associazioni sportive, può esprimere il suo massimo potenziale di sostegno alla crescita armonica del ragazzo, perché è un periodo di «seconda nascita» o «età vulnerabile e meravigliosa»¹³² nella quale il minore è esposto a profondi cambiamenti sul piano fisico e psicologico, alla ricerca di una personale identità, al confine tra il *non più* dell'infanzia e il non *ancora* dell'adulteria. Allo stesso tempo, è un periodo della vita pieno di potenzialità.

Inoltre, al *disagio evolutivo* si accompagna la messa in discussione dei significati del vivere e la prova dei propri limiti per definire una personale direzione di futuro. Questo *disagio esistenziale* interroga soprattutto le relazioni con gli adulti di riferimento, *in primis* i genitori¹³³. È un momento di vulnerabilità che richiede perciò attenzione e collaborazione tra figure educative adulte, così da accompagnare il percorso di crescita, cambiamento e ricerca personale attraverso competenze che nascono dall'essere essi stessi soggetti in ricerca e in formazione¹³⁴. Simonetta Olivieri Stiozzi, in proposito, evidenzia che se lo sport «permette di prefigurare, attraverso un rapporto fisico di grande intimità tra sé e sé, i contorni del futuro, di assaggiarne i sapori e di fantasticarne le forme», per gli adolescenti consente di fare esperienza del sé corporeo «attraverso un'opera di vera e propria gestazione e cura»¹³⁵. Inoltre, il gioco di squadra, consente di sperimentare l'appartenenza a un gruppo e la costruzione di un ambiente collaborativo e cooperativo nel perseguitamento di un obiettivo comune¹³⁶. Lo sport e il movimento rendono possibile anche la trasformazione sociale per territori degradati e per soggetti vulnerabili, essi «possono costituire importanti fattori di umanizzazione, dare concretizzazione al bello e al bene e migliorare la salute, intesa nella sua ampiezza concettuale, la qualità della vitae l'inclusione sociale»¹³⁷.

Se poi accanto alle criticità proprie di questa fase di sviluppo, si aggiungono peculiarità del nostro tempo, quali il ricorso a comportamenti a rischio non più come fuga dal reale, ma come forma di normalizzazione dell'esistenza¹³⁸, accanto ad una tendenza a ricorrere a relazioni virtuali e tascabili¹³⁹, si comprende quanto una proposta di alleanza tra agenzie educative agisca da sistema integrato in una *società educante*¹⁴⁰.

La responsabilità educativa condivisa da più organismi sociali¹⁴¹, non soltanto quelli deputati al compito genitoriale, promuove una «*welfare society*», nella quale il benessere individuale e collettivo appare come risultato dell'azione congiunta di attori, in una società intesa come rete, nella quale il buon funzionamento di un “nodo” è collegato alla capacità di funzionamento degli altri nodi, in una logica di potenziamento e compenetrazione, piuttosto che di sostituzione»¹⁴².

Gli allenatori, nel periodo adolescenziale, insieme agli insegnanti e altri adulti con ruolo educativo(animatori di associazioni socio-culturali o di volontariato, catechisti, ecc.), possono

¹³² F. Dolto, *Adolescenza*, Mondadori, Milano 1990.

¹³³ A. Casoni (a cura), *Adolescenza Liquida*, EDUP, Roma 2008.

¹³⁴ A. Arioli, *Questa adolescenza ti sarà utile*, Franco Angeli, Milano 2013.

¹³⁵ Cfr. G. Navarini (a cura), *Microcosmi sportivi*, Unicopli, Milano 2002, pp.261-263.

¹³⁶ S. Sussman et al., *Adolescent peer group identification and characteristics*, in «*Addictive behaviours*», 32, 8, pp. 1602-1627.

¹³⁷ P. Moliterni, *Didattica e scienze motorie*, Armando, Roma 2013, p.237.

¹³⁸ L'indagine della Società italiana di Pediatria, *Abitudini e stili di vita degli adolescenti*, 2012, ha rivelato che i ragazzi passano da 3-4 ore al giorno davanti a uno schermo e sono tra i più sedentari in Europa (24,6% contro il 7% dei coetanei europei nella fascia 15-24 anni); l'indagine annuale Istat, *Aspetti della Vita Quotidiana*, anni 2012-2011, ha confermato che i minori italiani trascorrono la maggioranza del loro tempo tra le mura domestiche (luogo di gioco per il 98,1% dei bambini 3-10 anni) ed hanno sempre meno rapporti non strutturati e autonomi con i coetanei.

¹³⁹ La manifestazione di comportamenti a rischio per la salute non è solo di contesti familiari multiproblematici e di disagio socio-economico: R. Travagliini, *Il disagio giovanile*, Ed. Goliardiche, Milano 2014; P.G. Coslin, *Adolescenti da brivido. Problemi, devianze e incubi dei giovani d'oggi*, Armando, Roma 2012.

¹⁴⁰ M. Saez de Juberaz, E. Isidori (a cura di), *Leisure and family: educational contexts*, Quapeg, Roma 2016, pp.10-19.

¹⁴¹ F. Ravaglioli, *Il sistema della formazione nella complessità dell'educazione*, Armando, Roma 2010; L. Pati, *Corresponsabilità educativa*, La Scuola, Brescia 2014; E. Isidori - M. Migliorati - C. Maulini, *La valorizzazione dell'educazione fisica, motoria e sportiva nella scuola italiana*, in «*Formazione & Insegnamento*», 1, 2018, pp.135-148.

¹⁴² R. Serra, *Logiche di rete. Dalla teoria all'intervento sociale*, Franco Angeli, Milano 2001, pp.16-17.

collaborare con la famiglia che è posta in scacco dal bisogno del ragazzo di costruirsi una propria identità distinguendosi, mostrandosi come esempi di *adulitità* realizzate e appassionate.

Quindi, lo sport si manifesta agenzia educativa quando gli allenatori, i dirigenti e quanti lavorano all'interno delle associazioni sportive agiscono non solo mediante conoscenze e competenze tecniche legate alla disciplina, ma anche con atteggiamenti che alimentano la fiducia reciproca con l'adolescente¹⁴³ e la collaborazione tra adulti per lo sviluppo integrale del ragazzo-atleta.

Nella formazione delle professionalità legate allo sport l'asse educativo dovrebbe essere centrale perché agire sulla corporeità significa promuovere la coscienza del proprio corpo, ovvero la comprensione, scoperta e prova delle possibilità e limiti del corpo vivente-vissuto, inoltre, vuol dire favorire la dimensione della relazione, poiché il corpo è la nostra presenza nel mondo e la nostra comprensione di esso: noi siamo il nostro corpo. I professionisti dell'educazione motoria devono essere consapevoli che ogni gesto, attività, esperienza proposta non agiscono su un corpo-macchina da modellare e di cui migliorare le prestazioni, ma sono un messaggio rivolto ad una corporeità in costruzione¹⁴⁴: lo sport è per l'adolescente «una “palestra” di vita, un luogo morale, (...) in cui il giovane sperimenta sé e la sua carriera biografica, misurandosi con la socialità e le relazioni instaurate tra i compagni e con l'organizzazione»¹⁴⁵.

L'allenatore si qualifica perciò come *mediatore* di esperienze sportive in chiave educativa. Se, da un lato è testimone credibile dello sport come vettore di benessere, d'altro canto, deve anche agire per promuovere comportamenti e valori attenti all'umanizzazione integrale e alla socializzazione della persona¹⁴⁶.

Alleanza tra agenzie educative

Perché si disegni un quadro di interazione e integrazione tra agenzie educative attente alla crescita dell'adolescente è utile ricordare che la famiglia rappresenta il punto di partenza del sistema educativo e influisce fin dall'infanzia sia sulla decisione e scelta di quale attività sportiva praticare, sia sulla costruzione del patrimonio culturale sportivo¹⁴⁷, attraverso il passaggio al bambino di un atteggiamento, giudizio e espressione di valori legati allo sport¹⁴⁸. Il passaggio dalle dis-alleanze alla promozione di un'alleanza educativa¹⁴⁹ parte dalla messa in comune della finalità educativa: il benessere psico-fisico e relazionale della persona-atleta.

La realizzazione e concretizzazione di questo risultato passerà attraverso alcune fasi¹⁵⁰: un primo momento sarà quello dell'interazione, che avviene in genere all'inizio della relazione, in cui andranno richiamati gli elementi che accomunano e le reciproche rappresentazioni, aspettative, regole di gestione degli interventi e spazi; quindi, si costruirà l'interdipendenza agendo sulla motivazione e lavorando sul senso di coesione e appartenenza a una comunità educativa; il terzo passaggio sarà l'integrazione delle differenze, considerando gli inevitabili conflitti come eventi accettabili, normali e pieni di potenzialità perché consentono il confronto e la comprensione reciproca.

¹⁴³ S. Ciairano (a cura), *Le attività motorie e sportive nello sviluppo degli adolescenti*, Laterza, Bari 2008.

¹⁴⁴ L. Milani, *A corpo libero. Sport, animazione e gioco*, Mondadori, Milano 2010, pp. 3-20; E. Isidori, A. Fraile Aranda (a cura), *Pedagogia dell'allenamento*, Nuova Cultura, Roma 2012, pp.77- 96.

¹⁴⁵ G. Navarini (a cura), *Microcosmi sportivi*, cit., p.41.

¹⁴⁶ Cfr. S. Scotto et al., *La relazione allenatore-atleta in adolescenza: implicazioni per il benessere percepito*, in «Psicologia della salute», 1, 2014, pp.50-72.

¹⁴⁷ A. Donati, *Lo sport del doping. Chi lo subisce, chi lo combatte*, Gruppo Abele, Torino 2012; G. Vito (a cura), *Le nuove frontiere del business sportivo*, Cavinato Ed. International, Brescia 2014.

¹⁴⁸ G. Mari, *Sport e educazione*, in «Pedagogia e Vita», 65, 3-4, 2007, pp.154-175; E. Isidori, *Filosofia dell'educazione sportiva: dalla teoria alla prassi*, Nuova Cultura, Roma 2012.

¹⁴⁹ M. Contini, (a cura), *Dis-alleanze nei contesti educativi*, Carocci, Roma 2012.

¹⁵⁰ A. Gigli - A. Zanchettin, *Emozioni in campo. Una ricerca sui genitori e sport*, in «Journal of Theories and Research in Education», 9, 2, 2014, pp.118-119.

L’allenatore come educatore, accanto alle altre figure educative, compie perciò oltre che un allenamento psico-fisico visibile, anche un *allenamento invisibile*¹⁵¹, agendo come professionista critico-riflessivo capace di essere guida educativa e regista in grado di progettare ambienti favorevoli allo sviluppo di valori umani, partendo dalla persona-atleta: «l’allenatore in quanto custode del processo formativo deve allestire delle scene educative, non solamente delle sedute tecnico-tattiche (...) andando al di là delle consuete accezioni di senso comune, che riducono l’aspetto educativo dello sport unicamente alla dinamica di insegnamento-apprendimento di tecniche di gioco o al potenziamento fisico dell’atleta»¹⁵².

Se dovessimo tratteggiare alcune finalità comuni alle agenzie educative che si approcciano all’atleta adolescente, potremmo rifarci: all’attenzione allo sviluppo integrale della persona, rispettando il livello di maturazione fisiologica, cognitiva ed emotiva del ragazzo; al sostegno nella costruzione di *social skills* e di ambienti inclusivi; alla cura dei valori del corpo e del corpo come valore.

Lo sport promuove valori sociali se accanto alla disciplina e al senso di responsabilità, garantisce al ragazzo di sperimentare esperienze di successo e di efficacia, offrendo l’opportunità d’incontrare i propri limiti e sconfitte come momenti di crescita e miglioramento. In particolare, in adolescenza permette di sperimentare nuove possibilità del corpo in crescita in ambiente sicuro, imparando ad affrontare in modo critico gli eventi e le loro causalità. Le competenze sociali nascono anche dall’interagire in ambiente condiviso con il gruppo dei pari, ovvero i compagni di squadra, ma anche gli adulti che accompagnano il percorso esistenziale, apprendendo norme di condotta e creando appartenenza e solidarietà, sebbene «nel medesimo tempo (lo sport) legittima l’agonismo e il conflitto e l’espressione di emozioni solitamente censurate nel quotidiano perché ritenute socialmente sconvenienti»¹⁵³.

Infatti, lo sport non è di per sé promotore di valori positivi, lo diviene se si agisce nella pratica sportiva considerando la persona come fine¹⁵⁴. Un esempio è la competizione vista come un lottare insieme all’avversario nel tentativo di vincere¹⁵⁵, considerando il processo che porta al risultato in termini di miglioramento personale, più che il prodotto-vittoria come fine nei confronti del quale ogni azione è lecita. Lo sport è perciò un «laboratorio di morale», perché se la pratica sportiva è accompagnata educativamente dagli adulti, allora i ragazzi possono imparare non soltanto le regole di condotta, ma anche i principi che le hanno determinate.

Purtroppo negli anni abbiamo assistito a immagini divergenti di valori sportivi: se da un lato ancora mantiene il suo fascino la presentazione dell’atleta come soggetto di successo, che rilancia un’idea di forza e riuscita personale legata al prestigio economico e al riconoscimento sociale, dall’altro avanza un nuovo modo di presentare lo sport, dando visibilità anche a biografie di riuscita in contesti di vulnerabilità e di disabilità.

In merito, una delle poche ricerche che ha messo a tema l’alleanza educativa tra adulti, comprendendo l’ambito sportivo è stata condotta da Gould e colleghi¹⁵⁶. Basandosi su interviste con allenatori che avevano dimostrato capacità tecniche e educative, hanno elaborato un modello di

¹⁵¹ Anche nella pratica sportiva agisce un *Hidden Curriculum* (Hc), ovvero un sistema di conformazione a regole, routine e limiti che passa in maniera strisciante e non formalizzata esplicitamente, ma che determina comportamenti, valori, convinzioni negli allievi (Cfr. M. Halstead -J. Xiao, *Values education and the hidden curriculum*, in T. Lovat et al. (Eds.), *International research hand-book on values education and student wellbeing*, Springer, Amsterdam 2010, pp.303-317). L’allenatore, in chiave educativa, agisce con un allenamento invisibile volto a superare l’Hc, agendo sullo *stile di vita* dell’atleta e sul suo sistema di credenze legate allo sport e mutuate dall’ambiente sociale (R. Jones – M. Wallace (a cura), *The sports coach as educator: reconceptualising sports coaching*, Routledge, New York 2006, pp.51-64).

¹⁵² A. Ferrante – D. Sartori, *Per un’analisi del dispositivo strutturale dell’educazione sportiva*, in «CQIA», 3, 2011, p. 64.

¹⁵³ *Ibidem*, p.51.

¹⁵⁴ E. Isidori – A. Fraile, *Pedagogia dell’allenamento*, cit.

¹⁵⁵ P.J. Arnold, *Sport, ethics and education*, Cassell, London 1997, p.65.

¹⁵⁶ D. Gould et al., *Coaching life skills: a working model*, in «Sport and exercise psychology review», 2, 2013, pp.4-12; D. Gould – S. Carson, *Life skills development through sport*, in «International Review of Sport and Exercise Psychology», 1, 2008, pp. 58-78.

allenamento che valorizza quattro aspetti: la condivisione con atleti, genitori e insegnanti della finalità educativa, socializzando la propria intenzionalità e applicandola nella pratica atletica quotidiana; la cura della relazione con la persona-atleta partendo dalla conoscenza delle sue aspettative e motivazioni e con attenzione ad agire in clima di fiducia reciproca e di empatia; l'uso di specifiche strategie che promuovano *life skills*, favorendo ad esempio l'autocontrollo e la presa di decisione mediante la richiesta agli atleti di organizzare parte della preparazione e della verifica; la visione dei genitori come collaboratori critici in grado di accompagnare l'esperienza sportiva dei figli.

Per agire un'alleanza educativa tra agenzie che collaborano nella crescita del ragazzo, una modalità è l'istituzione di tavoli di progettazione partecipata in cui genitori, dirigenti sportivi e allenatori si confrontano sul significato e il valore educativo dello sport e sull'importanza della formazione integrale come benessere, stabilendo patti di corresponsabilità; tuttavia, sarebbe da favorire anche un pensiero critico-riflessivo sullo sport e sulle sue implicazioni etiche e sociali per la persona e una riflessione culturale più ampia sulla rilevanza sociale del movimento e dello sport. Così facendo, avrebbero maggiore incidenza iniziative che sostengono l'educazione ai valori con atleti preadolescenti e adolescenti, organizzate mediante discussioni in gruppo sul significato dello sport nella cultura contemporanea, oltre che attraverso l'analisi di modelli di comportamento dello *sport system*, per giungere con metodo biografico all'espressione dei paradigmi valoriali personali nei confronti dello sport¹⁵⁷.

¹⁵⁷ E. Isidori – A. Fraile, *Educazione, sport e valori*, Aracne, Roma 2008.

Angela Arseno, *Le agenzie educative e la Rete: la costruzione dell'identità digitale come nuova responsabilità pedagogica*

1. Agenzie educative come topoi ermeneutici

Ogni riflessione sui modi e le forme, sulle aspettative e sulle sfide contemporanee delle agenzie educative (la famiglia e la scuola, tra le prime) tende necessariamente a svilupparsi diacronicamente (in quanto innerva, coinvolge e raccorda tutte le tappe psichiche e fisiche dell'individuo, dall'infanzia, all'adolescenza e oltre) e tende inoltre a svilupparsi orizzontalmente (coinvolgendo i mondi a contorno della comunicazione, ad esempio, o del sociale)¹⁵⁸.

Ed allora ogni focus sulle agenzie educative scomoda una pedagogia generale che qui intendiamo nel significato precipuo di pedagogia fondamentale¹⁵⁹ ovvero scienza rigorosa e oggettiva ma elaborata sulla curva di una razionalità fenomenologico-ermeneutica¹⁶⁰ e che pone dunque come ineludibile il problema dell'altro da sé e della relazione con esso: essa è scienza ma anche sapienza, è episteme ma anche saggezza. Se è vero, infatti, che un approccio fenomenologico ricerca una scientificità idonea all'umano perché il prevalere della *techne* non abbia l'ultima parola¹⁶¹, e se è vero che la dimensione ermeneutica non è metodo per decifrare in *prima facie* ciò che è incomprensibile o nascosto bensì, in prima e ultima analisi, è filosofia dell'irriducibile alterità dell'altro¹⁶², allora dietro ogni pedagogia fondamentale, che indaga i movimenti e gli sviluppi delle agenzie educative vi è, ontologicamente, il problema comunicativo-relazionale costituito dalla percezione dell'alterità dell'altro, dal riconoscimento della sua presenza unica, preziosa e insostituibile¹⁶³.

In questo senso ogni agenzia educativa si pone non soltanto come contenitore sociale e strategico all'interno del quale si elaborano forme di convivenza che poi hanno effetti a livello culturale, quanto soprattutto come luogo d'incontro tra persone che appartengono ad un corpo (la famiglia o la scuola, ad esempio) che inevitabilmente li trascende e dove le singole azioni di ciascuno disegnano e pongono coordinate che si collocano nel tempo e tracciano e definiscono uno spazio di relazioni, di incontro, di sguardi: in questo *topos*, dove si fa esperienza dello sguardo e dell'incontro tra due o più «chi sostanziali¹⁶⁴», si muove la dimensione dell'intenzionalità e dell'intersoggettività, intesi e interpretati all'interno di un'esperienza relazionistica¹⁶⁵ e di un'esperienza in situazione¹⁶⁶.

La metafora del corpo non è necessariamente e solo metafora meccanicistica ed organicistica: parlare di agenzie educative come corpo vuol dire approcciarsi ad esse non soltanto come se fossero mere realtà empiriche, osservate e studiate attraverso usuali categorie di gruppo o di sistema (proprie della psicologia sociale) quanto piuttosto avvicinarle come realtà empatica e relazionale, dove l'individuo matura la consapevolezza del dentro e del fuori, del privato e del pubblico, dell'intimità e dell'esposizione, dove si assiste ad uno straripamento di senso che eccede l'essere nella sua singolarità e dove nondimeno si individua una rete di legami che a volte hanno il carattere dell'evidenza e della consapevolezza (versante epistemologico) e a volte hanno il carattere

¹⁵⁸ A. Bobbio - C. Scurati (a cura di), *Ricerca pedagogica e innovazione educativa*, Armando, Roma 2008, p.9.

¹⁵⁹ Per una disamina si veda A. Bellingreri, *Scienza dell'amor pensoso: saggi di pedagogia fondamentale*, Vita e Pensiero, Milano 2007.

¹⁶⁰ Si veda G. Vico (a cura di), *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione*, Vita e Pensiero, Milano 2006, p.99.

¹⁶¹ Si fa riferimento qui a P. Bartolini, *Pedagogia fenomenologica: genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze 2001.

¹⁶² Si veda G. Vattimo, *Essere e dintorni*, La Nave di Teseo, Milano 2018, p.29.

¹⁶³ A. Bellingreri, *Scienza dell'amor pensoso: saggi di pedagogia fondamentale*, op.cit., p.87.

¹⁶⁴ G. Bertagna, *Quale identità per la pedagogia? Un itinerario e una proposta*, in «Rassegna di Pedagogia», nn.1-4 (2009), p. 13.

¹⁶⁵ Si veda A. Bellingreri, *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e Pensiero, Milano 2005, p.216; D. Simeone, *La consulenza educativa: dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*, Vita e Pensiero, Milano 2004, p. 81.

¹⁶⁶ Per una disamina si rimanda qui a G. M. Bertin, *Educare alla ragione*, Armando, Roma 1995, p.41.

dell'imprevedibilità, e che sempre coinvolge il dialogo tra i singoli (versante semiotico)¹⁶⁷: l'agenzia educativa come corpo ci impone dunque di interessarci ad essa alla stregua di un luogo di intrecci relazionali, ovvero occasione di una trama che si svolge al proprio interno a partire dai singoli individui e che si srotola al pari di un testo da interpretare.

Le agenzie educative sono occasione di riflessione ermeneutica proprio perché all'interno di esse l'interazione e l'incontro si manifestano in quella forma specifica di riconoscimento tra gli uomini che è il dialogo come luogo filosofico e linguistico.

Attraverso il dialogo la natura partecipativa dell'essere umano si articola in bisogni semantici e pedagogici: secondo Salomon Asch l'elemento principale dell'interazione reciproca tra le persone è che esse «si rispondano l'un l'altra¹⁶⁸» e questo fondamento linguistico è alla radice del percorso gnoseologico ed umano. Non a caso Aristotele nella *Poetica* definisce il dialogo come la prima azione che accade e ha luogo come vero e proprio «fenomeno tra gli uomini» (e dunque come oggetto primo di esplorazione)¹⁶⁹ proprio in quanto uomini e dunque lontani dal mondo della mera animalità¹⁷⁰.

Partendo dall'assunto aristotelico, Paul Ricoeur affermava che esiste un concetto non trasferibile dalla sfera umana a quella naturale (e dunque esiste ciò qualifica l'umano propriamente e solo come umano), e questo concetto è il racconto, inteso come racconto di sé, degli altri e del mondo¹⁷¹.

2. Identità analogica nell'*oikos* e nella *scholè*.

Ogni ambiente educativo è dunque anche ambiente dialogico e comunicativo dove «le persone coinvolte, comunicando, riconoscono di aver parte di una comunità della comunicazione illimitata¹⁷²» e questo è vero soprattutto all'interno delle agenzie educative più importanti, la famiglia e la scuola.

Nella prima la comunicazione assume le forme e i modi di una continua, infinita dimensione auto-mito-poietica, all'interno della quale si tramandano ricordi e narrazioni. Un esempio paradigmatico di questo universo linguistico e narrativo ci viene offerto da Natalia Ginzburg che nel suo autobiografico *Lessico Famigliare*¹⁷³ descrive l'universo di parole che caratterizza un nucleo familiare, rendendolo unico ed irripetibile: in un mondo semantico e significante l'individuo trova la radice vitale ed unitaria della propria esistenza, una sorta di colonna portante e parlante lungo la quale si attorciglia la propria identità, racchiudendo in un unico punto, come in uno scrigno o come un midollo spinale, la memoria dell'*oikos*, della casa. Quest'ultima si erige e si solidifica negli anni con i racconti narrati e ripetuti e poi raccontati di nuovo, come se fossero favole personalissime dove si ripetono le costanti del vaticinio e della profezia, proprie della narrazione mitica. In un dialogo talvolta criptico e oracolare, nel senso di privatissimo e crittografato, non penetrabile da alcun software di analisi semantica, da alcun automatismo interpretativo da linguaggio macchina, la genitorialità manifesta una delle sue funzioni primarie, ovvero la funzione narrativa. Questa antologia del sé, quotidianamente aggiornata, conferisce uno statuto acronico e sempre valido alle strutture profonde della propria esistenza: il racconto che dice chi siamo, perché portiamo questo nome e non un altro nome, che sa come eravamo prima che nascessimo, costruisce una postura

¹⁶⁷ Si veda V. Cigoli, *Il corpo familiare*, Franco Angeli, Milano 2007, p. 258.

¹⁶⁸ S. Asch, *Psicologia Sociale*, tr. it., SEI, Torino 1996, p. 22.

¹⁶⁹ Aristotele, *Poetica*, a cura di G. Paduano, Laterza, Bari 2006, p.78.

¹⁷⁰ *Ibidem*.

¹⁷¹ P. Ricoeur, *Dal testo all'azione: saggi di ermeneutica*, tr.it., Jaca Book, Milano 2004, p.238.

¹⁷² A. Bellingreri, *Il superficiale, il profondo: saggi di antropologia pedagogica*, Vita e Pensiero, Milano 2006, p.247.

¹⁷³ N. Ginzburg, *Lessico famigliare*, Einaudi, Torino 1963.

umana che permette di attraversare la vita con la consapevolezza e la memoria della propria storia¹⁷⁴.

In queste coordinate si sviluppa l'intelligenza narrativa, che è eminentemente ermeneutica, interpretativa, perché costantemente alla ricerca dell'origine, dei perché e delle cause di una storia, di un fatto, di una teoria e che, secondo Jerome Bruner¹⁷⁵, ha il gusto del particolare e di ciò che è familiare e proprio su di esso si comincia a soffermarsi, interrogandosi sull'intenzionalità umana, sulle sue vicissitudini, sui suoi moti dell'anima.

Attraverso l'intelligenza narrativa l'altro da sé viene vissuto come portatore di un universo di credenze, di racconti, di desideri simili ai propri e, secondo Edith Stein, solo così diventa possibile la dimensione empatica tra gli esseri umani¹⁷⁶, quella autentica connessione tra gli uomini capaci di comprendersi reciprocamente.

Attraverso il racconto di sé, che l'ambiente familiare custodisce e tramanda, si costruisce la storia all'interno della quale ci si riconosce e ci si risponde reciprocamente e nondimeno si edifica la prassi dell'auto-riflessività come atteggiamento epistemico con il quale si perviene alla consapevolezza di sé e alla costruzione del proprio io: attraverso quello che oseremmo definire un canone letterario e linguistico privato si rintracciano e si sovrappongono frammenti della propria identità e della propria autentica esistenza.

Identità ed esistenza sono dunque costruite sui mattoni dei racconti, delle esperienze e delle emozioni vissute: esse coincidono con l'identità narrativa¹⁷⁷ che si manifesta e si rivela attraverso un *logos* capace di cogliere, comunicare e tramandare poieticamente frammenti di sé.

L'azione educativa della famiglia si realizza quando l'individuo ha sperimentato al suo interno tutto il complesso repertorio di esperienze emozionali, in cui rappresentazione di sé e dell'altro si confrontano in una logica dialettica capace di sviluppare contemporaneamente la soggettività e il senso di appartenenza, l'affettività e la continuità ma anche il bisogno di cambiamenti e di autonomia¹⁷⁸.

Da tale condizione prende avvio lo sviluppo di un'autonomia intrapsichica e interpersonale che consente di progredire emotivamente: la famiglia è il luogo pedagogico della costruzione quotidiana della propria identità che si muove nell'interspazio tra realtà interna, privata, intima ed escursioni verso la realtà esterna e dunque è il luogo privilegiato dove la persona sviluppa la capacità, prima fragile e poi sempre più robusta, di ordinare e plasmare il flusso dell'esperienza e del tempo in termini di eventi significativi, sino alla formazione di uno stile cognitivo ed emozionale proprio.

I gesti pedagogici della famiglia accompagnano, seguono e supportano la comunità educante della scuola che si rivela motore generativo di vicinanza relazionale e comunicativa attraverso la socializzazione: quest'ultima non propone un itinerario inverso all'individualizzazione realizzata dalla famiglia, bensì si pone come occasione di una più completa e articolata auto-rappresentazione, di percezione di sé stessi, del proprio corpo ed altresì occasione di riflessione ed attuazione delle aspettative di ruolo elaborate dagli altri.

La scuola ha una funzione privilegiata nel processo di costruzione e comunicazione del sé in quanto coincide con la prima dimensione sociale che il singolo conosce dopo la famiglia ed ha anch'essa funzione narrativa e fondativa dell'essere e del divenire persona quando dice all'individuo chi sarà o chi potrebbe essere e quando dice quali sono le sue potenzialità e i suoi talenti.

¹⁷⁴ Sulla funzione narrativa genitoriale e la costruzione dell'identità (già nota nella sapienza biblica a partire dal Salmo 78, 3-4 "Ciò che abbiamo udito e conosciuto, ciò che i nostri padri ci hanno raccontato, non lo nasconderemo ai nostri figli"), si rimanda qui a V. Melchiorre (a cura di), *L'idea di persona*, Vita e Pensiero, Milano 1996, p. 56.

¹⁷⁵ J.S. Bruner, tr. it. *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari-Roma 1993.

¹⁷⁶ E. Stein, *Il problema dell'empatia*, tr. it., Studium, Brescia 2012. Si veda anche A. Bellingreri, *Per una pedagogia dell'empatia*, op. cit., p. 169.

¹⁷⁷ A. Bellingreri, *Scienza dell'amor pensoso: saggi di pedagogia fondamentale*, op. cit., p.87.

¹⁷⁸ M. Corsi - M. Stramaglia, *Dentro la famiglia*, Armando, Roma 2009, pp. 73-105.

L'identità costruita grazie alla collaborazione e alla sedimentazione dell'universo sapienziale e linguistico della famiglia e della scuola e modulata in una duplice dinamica che tende all'unità e alla differenziazione, all'intimità e alla socialità, necessita cartesianamente di un corpo (il proprio, innanzi tutto e poi il corpo più ampio riconducibile alle agenzie educative) perché la comunicazione abbia luogo e diventi fenomeno alla maniera aristotelica.

3. Identità digitale nella Rete globale.

Nell'età della globalizzazione e della complessità, quale quella che stiamo attraversando, l'identità narrativa ha assunto tuttavia una forma diversa e aumentata rispetto a quella analogica dell'*oikos* e della *scholè* e che chiamiamo identità digitale. Essa, poggiando la propria evidenza su luoghi meno che concreti, anzi volatili e fluidi (profili di sé virtuali), sembra non avere alcun corpo a cui riferirsi, alcun luogo concreto, fisico ed emozionale in cui radicarsi, ma si tratta di un pregiudizio, di una distorsione ottica, epistemologica ed ermeneutica non di poco conto: la narrazione di sé e dell'altro da sé che si svolge *on-line* ha, infatti, anch'essa un proprio corpo anche se sparso nei mille rivoli della Rete e nelle diverse forme che la comunicazione digitale assume, nei *topoi* ermeneutici liquidi ed oltremodo diversificati dei profili virtuali, dei blog, delle chat.

La fenomenologia della persona in Rete si manifesta multipla e stratificata, difficilmente riconducibile ad un solo baricentro, eppure in questa sua irrimediabile ampiezza essa offre uno sguardo sull'uomo che contempla la complessa compresenza e talvolta la sovrapposizione di innumerevoli esperienze private e meno private, segnate dall'ansia della relazione ma anche solipsistiche, inerenti contemporaneamente il rapporto con gli altri e con sé stessi, con il mondo e con il proprio io.

La Rete appare dunque agenzia educativa accanto alle altre, in mezzo alle altre; talvolta essa è link di accordo tra le diverse agenzie nel momento in cui offre, porge un'occasione di dialogo e dunque di costruzione identitaria e narrativa che si dipana in racconti e in frammenti di immagine, in commenti, in brevi aforismi e in lunghe digressioni, in *emoticon* o *emotion icon* che, pur sostituendosi al volto, allo sguardo, creano tuttavia relazione ed interrelazione che dal soggetto si muovono verso la comunità e viceversa.

Ora, la volatilità e liquidità del messaggio digitale rende difficile pervenire in Rete alla consapevolezza della differenza tra pubblico e privato in quanto, proprio perché non si percepisce un corpo come contenitore del sé e della narrazione del sé, non si percepisce neppure un senso del pudore necessariamente legato ad esso: in Rete, infatti, il lessico è al contempo famigliare e pubblico, privato e oltremodo accessibile, criptico ed eloquente. Questa mancata differenziazione tra fuori e dentro, interno ed esterno (differenziazione che invece ha luogo nel corpo famiglia e nel corpo scuola) sembra voler denunciare il fallimento del Web come agenzia educativa, eppure dal crogiuolo linguistico e meta-linguistico on-line deriva inevitabilmente un'ermeneutica della persona in Rete quale ermeneutica oltremodo complessa, ma non meno concreta: l'identità digitale che si rintraccia nei frammenti di storie autobiografiche (soprattutto adolescenziali) sul Web è eminentemente identità narrativa in quanto anch'essa si riconduce a quell'universo semantico, linguistico, narrativo e poetico fondamentale per la costruzione del sé.

Si tratta di un deposito emotivo che va inseguito e custodito, nella consapevolezza che, come l'esperienza analogica, anch'esso contribuisce allo stare al mondo della persona e non è solo un *divertissement* o una fuga dal quotidiano: l'identità digitale ormai coincide con il sé (anche legalmente), così come un lessico famigliare coincide con quella famiglia e solo con quella.

4. La sapienza digitale come sfida educativa.

Se, pertanto, ogni gesto educativo è atto etico volto all'interpretazione della propria e dell'altrui esistenza come se esse fossero un testo, allora il compito di interpretare e costruire una postura identitaria autentica anche e soprattutto digitale appare oggi come una delle grandi sfide che

la pedagogia deve affrontare, perché si realizzi in maniera completa quella collaborazione tra le diverse agenzie educative volte al conseguimento di una personalità globale nel senso di personalità completa e nel senso di capace di muoversi autonomamente nel villaggio globale¹⁷⁹.

L'obiettivo pedagogico e filosofico che vuole intervenire in maniera concreta nella costruzione di una identità digitale può presentarsi ambizioso ma non irraggiungibile: esso interroga e scomoda uno spazio profondo e profondissimo della persona e sarebbe riduttivo ricondurlo solo ad una problematica di procedure e di algoritmi.

L'obiettivo formativo nuovo al quale oggi è esposta la pedagogia mira infatti al raggiungimento di una sapienza o saggezza digitale che coincide, secondo Marc Prensky, sia con una mente allargata verso il virtuale¹⁸⁰ ma coincide prima e meglio con una mente capace di interrogarsi, di interrogare il mondo e di rispondere a sé e all'altro in situazioni di fatto: inoltrarsi nella Rete da educatori vuol dire entrare nella nuova caverna digitale e compiere lo stesso cammino che Platone attribuiva al filosofo per antonomasia affinché non sia la *tèchne* (e dunque l'*imago*, o la *fictio*, o l'*idola* digitale) ad avere l'ultima parola sensata.

Il mondo virtuale e artefatto (fatto ad arte, ovvero costruito interamente dal processo trasformativo e intenzionale umano) induce a credere, baconianamente, che tecnica e potere coincidano¹⁸¹ e che fine e dovere dell'esistenza sia lo sviluppo di ogni possibilità tecnica. «Posso quindi devo» è l'imperativo della nuova civiltà delle macchine¹⁸²: educare in Rete all'uso della Rete significa partire dalla domanda teoretica ed etica kantiana («cosa devo fare?»¹⁸³) per costruire una coscienza morale autonoma rispetto ad ogni fenomeno (e oggi, diremmo, autonoma rispetto al fenomeno digitale).

Una coscienza etica svincolata dalla tecnica fenomenica¹⁸⁴ diventa fondamento pratico (nel precipuo significato kantiano) per quelle competenze trasversali (il pensiero critico e creativo, la disponibilità all'interculturalità e alla cooperatività) che ogni giovane mente è stimolata dalle agenzie educative a raggiungere¹⁸⁵. Gli educatori della contemporaneità, chiamati a non ignorare il virtuale e a non demonizzarlo (rischiando, tra l'altro, una fatica di Sisifo) bensì chiamati a piegarlo verso il reale, possono percorrere lo spazio virtuale con intenzionalità educativa kantiana e strategica¹⁸⁶ per rintracciare e rinvenire, ad esempio, tra i frammenti narrativi sparsi e sovrapposti l'uno all'altro, quella trama e quel lessico che permette di recuperare la curvatura esistenziale ed etica. Ancorché multimediale e virtuale, il *topos on-line*, stabilmente occupato dai giovani, contiene sempre, infatti, la dimensione del racconto di sé nella sua ancestrale funzione poietico e mitica, proprio come contenitore affettivo ed emozionale, proprio come deposito dell'intelligenza e della volontà e della propria identità e non solo dunque come mero contenitore di chiacchiera: i profili virtuali dei figli e degli studenti sono il nuovo spazio identitario che occorre curare in sapienza e saggezza perché possa misurarsi con gli altri ed essere condiviso, divenendo dialogo, ovvero cifra di un'esistenza autentica.

Consapevoli della lezione di Ricoeur, le agenzie educative dovrebbero dunque innanzi tutto stare in Rete come educatori e non solo come interlocutori o fruitori qualsiasi (o peggio osservatori

¹⁷⁹ R. Regni, Geopedagogia. L'educazione tra globalizzazione, tecnologia e consumo, Armando, Roma 2002.

¹⁸⁰ M. Prensky, *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*, tr.it., Erickson, Trento 2013.

¹⁸¹ Per una disamina dell'argomento si veda V. Possenti, *Essere e libertà*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2004, p.152.

¹⁸² Si rimanda a E. Severino, *Técne*, Bur, Milano 2002, p. 28.

¹⁸³ In I. Kant, *Critica della Ragion Pura*, 1787, tr.it., Bompiani, Milano 1987, p.785.

¹⁸⁴ Per gli sviluppi filosofici novecenteschi di questa istanza che riconfigura il rapporto io-altro e mondo e, superando le posizioni husserliane, ritorna al cuore del canone kantiano, si veda E. Lévinas, *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, Jaca Book, Milano 1990, p.38.

¹⁸⁵ Per una lettura sulle competenze trasversali nella nuova realtà del web si rimanda a Claudio Volpi (a cura di), *I rischi dell'educazione*, Armando, Roma 2003, p.27; P.C. Rivoltella, *Screen Generation*, Vita e Pensiero, Milano 2006, p.90; P.C. Rivoltella, G. Ottolini (a cura di), *Il tunnel e il kayak*, Franco Angeli, Milano 2014, pp.101-113.

¹⁸⁶ Sul Web come strategia educativa si veda P. Mulè, (a cura di), *Pedagogia, recupero e integrazione tra teoria e prassi*, Armando, Roma 2013, p. 234.

distanti di comunità giovanili autoreferenziali¹⁸⁷), insegnando a rinnegare comportamenti compulsivi che inducono a cliccare un *Mi piace* e a condividere contenuti prima ancora di averne avuto contezza epistemica e prima ancora di averne avuto evidenza razionale, ad esempio: solo così ogni comunicazione del sé e dell'altro da sé potrà essere preceduta da una lunga riflessione sulle conseguenze relazionali ed emotive che essa potrebbe comportare, nella consapevolezza, spesso solo sfiorata dai più giovani, che la condivisione esasperata ed esasperante di immagini o parole può talvolta avere effetti imprevedibili e incontrollabili. Ogni agenzia educativa dovrebbe dunque recuperare la funzione narrativa anche nella modalità digitale e, nelle forme, nei tempi e nel modo più opportuni, accompagnare i più giovani nel loro racconto del sé e dell'altro da sé in Rete, perché quel racconto venga custodito, valorizzato e contribuisca al conseguimento di una consapevolezza identitaria adulta e matura, e perché torni ad essere lessico familiare, impalcatura morale ed etica dell'esistenza, recuperando una sapienza relazionale che torni ad essere elemento regolatore nella distinzione (sia off-line sia on-line) della sfera privata (dell'*oikos*) dalla sfera pubblica (dell'*agorà*).

La Rete può essere spazio etico, luogo di esperienza della temperanza, della prudenza e delle nuove «virtù digitali¹⁸⁸» e spazio educativo, luogo di relazione tra la famiglia e la scuola che, cooperando per il conseguimento di una saggezza digitale, insegnano, proprio attraverso il Web, il rispetto dell'intimità e del pudore, adoperando non un codice procedurale ma un codice morale e comunicativo perché anche in Rete si realizzi la dimensione autenticamente dialogica che qualifica l'umano in quanto umano e si sperimenti quella sapienza relazionale che scomoda l'impegno di rispondere in prima persona, di rispondere del prossimo e di rispondersi l'un l'altro.

¹⁸⁷ Per una disamina dell'argomento si veda A. La Marca, *Competenza digitale e saggezza a scuola*, La Scuola, Brescia 2014.

¹⁸⁸ P.C. Rivoltella, *Le virtù del digitale*, Morcelliana, Brescia 2015.

Luisa Zinant, *L'educazione tra scuola e altri ambienti educativi*

Il territorio come risorsa per la scuola:

alcuni spunti di riflessione per l'ambito pedagogico interculturale

Il presente contributo focalizza l'attenzione sul rapporto tra scuola e agenzie educative del territorio, sottolineando dapprima perché il territorio potrebbe rappresentare una risorsa per la scuola, per poi passare ad analizzare alcuni riferimenti normativi e alcuni strumenti operativi che mettono in evidenza il ruolo che le agenzie educative potrebbero avere per comprendere, lavorare e reinterpretare i contesti educativi contemporanei. Il contributo propone infine alcune riflessioni inerenti il ruolo che il rapporto fra scuola e territorio potrebbe assumere per promuovere, anche attraverso modalità partecipate di progettazione, processi di inclusione negli attuali contesti eterogenei.

Parole chiave: scuola – territorio – contesti educativi eterogenei – riflessioni per l'ambito pedagogico interculturale – progettazione partecipata

1. Il territorio come risorsa per la scuola: un primo sguardo d'insieme

Franco Frabboni e Franca Pinto Minerva nel *Manuale di pedagogia generale* (2001) sostengono che le agenzie educative del territorio¹⁸⁹ dovrebbero rappresentare una «risorsa», una «potenziale macchina formativa» per la scuola (p. 508).

I due autori infatti, nel medesimo volume, sottolineano a più riprese l'importanza del sistema formativo integrato in cui si dovrebbe prevedere «un patto di ferro, una grande alleanza pedagogica» (*ibidem*) tra le diverse agenzie educative: scuola, famiglia, enti locali e associazionismo. Sarebbe quindi opportuno creare una relazione di «“scambio” e “comunione” dei reciproci beni culturali, secondo la felice immagine di una scuola che esce quotidianamente nell’ambiente per elevare i patrimoni-risorse di questo ad aule decentrate» (ivi, p. 509) e che nel contempo riesce a trasferirle in maniera pedagogicamente orientata all'interno delle mura scolastiche.

L'importanza della relazione scuola-territorio viene ribadita anche da Michele Corsi (2003), il quale afferma che sarebbe necessario svolgere il proprio ruolo educativo «non tenendo la società fuori dell'aula, ma anzi spalancando porte e finestre a ogni possibile interazione con essa» (p. 87).

Se negli ultimi anni sembra si tenda a privilegiare una simile tipologia di rapporto tra scuola e agenzie educative del territorio, è opportuno ricordare che non è sempre stato così: si è passati da «una reciproca autoesclusione [...], a fasi di rapporto asimmetrico, per avviarsi infine ad una collaborazione di tipo paritetico, con una differenziazione di compiti che si integrano» (Cesareo, 1990, p. 140).

La definizione dei compiti e dei ruoli della scuola da un lato e delle agenzie educative dall'altro, come la declinazione degli obiettivi, delle fasi di lavoro, ecc., dovrebbero infatti essere precisati in modo chiaro fin dall'inizio fra insegnanti ed educator/operatori (Leone, Prezza, 2006) per ridurre il rischio di fraintendimenti che potrebbero minare l'esito e il senso stesso di tali percorsi. Per ovviare a ciò, sarebbe opportuno evitare di creare un monologo della scuola (che si erige a detentrice del sapere) e/o del territorio che la circonda (come unico promotore di socializzazione e di esperienze di vita significative), favorendo invece un dialogo, «una conversazione a più voci» (Favaro, 2008a,

¹⁸⁹ Per un approfondimento del concetto di territorio all'interno dell'ambito della pedagogia sociale, si può consultare, tra gli altri, il seguente testo: M. Catarci, *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territorio, società*, FrancoAngeli, Milano, 2013.

p. 36), in grado quindi di accogliere, condividere e valorizzare l'eterogeneità che può derivare dallo scambio con le diverse associazioni, con l'Ente locale¹⁹⁰, oltre che ovviamente con le famiglie¹⁹¹.

2. Scuola e territorio: alcuni riferimenti normativi ed operativi

Questa interazione tra contesto educativo formale e non formale viene fortemente sostenuta anche nella normativa nazionale.

Nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo* del 2007 si auspica ad una «stretta connessione di ogni scuola con il suo territorio» (MPI, 2007a, p. 19), connessione che viene evidenziata anche nelle *Indicazioni* del 2012 (p. 6; 14; 24), in cui peraltro viene ribadita la necessità di creare «una nuova dimensione di integrazione fra scuola e territorio» (p. 4). La tipologia di rapporto con il territorio viene esplicitamente richiesta anche nel *Rapporto di autovalutazione* (RAV) che le istituzioni scolastiche negli ultimi anni sono state chiamate a compilare: in tale documento si richiede infatti di indicare la presenza di reti di scuole, così come le tipologie di soggetti con cui la scuola ha accordi, come anche la presenza di gruppi di lavoro per il raccordo con il territorio. Il rapporto tra scuola e territorio viene inserito, inoltre, in un altro documento ministeriale, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (MPI, 2007b). Due tra le dieci azioni presenti in tale documento sono infatti rivolte al rapporto con il territorio, rispettivamente l'azione n. 5 riguardante le *relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico* e l'azione n. 8 riferita a *l'autonomia e le reti tra istituzioni scolastiche, società civile e territorio*, come a dire che per cercare di promuovere una scuola in cui tutte le diversità siano incluse e valorizzate, risulta rilevante considerare anche le attività che gli alunni svolgono nel loro tempo libero così come le possibili risorse presenti nel territorio in cui la scuola è inserita.

In tale ottica, nel corso degli ultimi anni, sono stati messi a punto alcuni strumenti che, anche se pensati inizialmente per l'inclusione di alunni e alunne con cittadinanza non italiana, potrebbero essere in realtà ritenuti ausili preziosi per comprendere come la scuola stessa si situ in sempre maggiore eterogeneità contemporanea al fine di progettare dei percorsi inclusivi e pedagogicamente orientati. Si veda a tal proposito lo *Strumento per l'Autovalutazione dei Processi Interculturali in Educazione nella Scuola Secondaria di Secondo Grado* (Ferrari, Ledda, 2012). Tra le sedici aree da tenere in considerazione per l'autovalutazione ne compare una, l'undicesima, in cui si richiede la tipologia di *Collaborazione con e tra le agenzie educative del territorio* (p. 184), specificamente riferita a *La scuola e il territorio, I docenti e il territorio* e *La collaborazione col territorio in pratica* (p. 184). Oltre a questo strumento, potrebbe risultare utile considerare anche la *Griglia di auto-valutazione* dell'approccio interculturale adottato nelle scuole, ideata da Anna Granata (2010). In tale proposta, oltre ad una parte dedicata all'accoglienza e una alla lingua, vi è una terza sezione dedicata all'organizzazione scolastica, in cui, al punto terzo vi è l'indicatore *Lavoro di rete*, esplicitato sia tra i vari istituti del territorio, sia tra il singolo istituto e il territorio (p. 140). Parimenti, si potrebbe considerare anche il testo *Un passo dopo l'altro. Osservare i cammini di integrazione dei bambini nelle scuole fiorentine* (Favaro, 2008b). In questo documento sono previste infatti diverse sezioni, alcune più specifiche per gli studenti con cittadinanza non italiana, altre valide per tutti gli alunni. Proprio in una di queste ultime sezioni è stata inserita una parte riferita alle *Relazioni nella città/quartiere relazioni nel tempo extrascolastico* (p. 127). La stessa attenzione al territorio e una simile struttura caratterizzano *Interazioni. Strumenti per l'integrazione. Il quaderno dell'integrazione nelle scuole del Friuli Venezia Giulia* (2011), in cui oltre a delle domande specifiche riguardanti gli allievi con background migratorio vi sono *Azioni rivolte a tutti*

¹⁹⁰ Vedasi ad esempio l'approfondimento del ruolo dell'Ente Locale e la sua mediazione tra l'ambito scolastico ed extrascolastico presente nell'articolo di Paolo Orefice (1990, pp. 155-165).

¹⁹¹ Nel presente contributo si focalizzerà l'attenzione sul ruolo delle agenzie educative presenti del territorio (associazioni, Enti, gruppi di volontariato, ecc.) non trattando invece il tema del rapporto fra scuola e famiglia che, per l'importanza assunta, meriterebbe uno specifico approfondimento.

gli alunni e, per l'appunto, *Azioni di sistema*. All'interno di quest'ultima sezione vi è una domanda riguardante i progetti organizzati in collaborazione con il territorio (p. 25).

Considerando quindi la normativa di riferimento così come le modalità con le quali sono stati formulati alcuni fra i diversi strumenti operativi disponibili nel settore, si potrebbe affermare che il rapporto fra la scuola e le agenzie educative del territorio sembra rappresentare quindi una modalità per migliorare l'offerta formativa della scuola e al contempo per promuovere l'inclusione e la valorizzazione delle diversità (non solo culturali) presenti nelle scuole d'oggi.

3. Il rapporto fra scuola e territorio: riflessioni per l'ambito pedagogico interculturale

Una delle possibili modalità per provare a considerare il territorio in questa simultanea doppia accezione, rendendola quindi una “risorsa” per gli attuali contesti educativi eterogenei, potrebbe essere quella di iniziare a concepire il territorio come uno

“sfondo integratore” ovvero uno sfondo capace di tenere insieme (“integrare”, appunto) le differenze che caratterizzano i diversi gruppi e individui che lo abitano: una cornice di riferimento comune che, senza cancellare quelle differenze, fornisca loro una struttura per connettersi le une e le altre. Non foss'altro perché tutte lo abitano oggi e lo abiteranno domani (Zoletto, 2007, p. 126).

Su un medesimo territorio infatti si possono creare relazioni tra ragazzi e ragazze di cittadinanza diversa sulla base di esperienze e di interessi comuni, quali ad esempio la frequenza alla stessa squadra di calcio (la cui valenza educativa in aree a forte processo migratorio è stata esplorata da Zoletto, 2010) o la frequentazione di uno stesso centro di aggregazione. A tal proposito, Francesca Galloni e Lucia Naclerio (2009) affermano che i centri di aggregazione

proprio per la scarsa formalità di cui sono caratterizzati, potrebbero essere teatro di nuovi modi di affrontare la multicultura, soprattutto laddove educatori e pedagogisti siano in grado di sviluppare una cultura della differenza come fatto comune, e dove bambini e ragazzi possano sentirsi liberi di raccontare le proprie peculiarità essendo certi che verranno accolte come testimonianza di un'esperienza personale e non come una caratteristica utile alla reificazione di barriere e distinzioni quanto mai sterili (pp. 14-15).

Pare necessario quindi che gli insegnanti conoscano e si confrontino con i responsabili e gli educatori che operano nelle tante realtà presenti a livello territoriale, che discutano e condividano «intenzionalità educative» (Galloni, Naclerio, 2009) al fine di riuscire a creare dei percorsi significativi e continuativi con tali realtà, proponendosi, come suggerisce Davide Zoletto (2007), in maniera flessibile e inflessibile. Ci vorrebbe infatti «Flessibilità nel saper ascoltare e leggere il territorio, nel saper negoziare» ma allo stesso tempo è necessario essere inflessibili «nel farlo sempre a partire dalla consapevolezza del ruolo educativo, cioè prima di tutto orientante, che la scuola come tale riveste e su cui non può cedere» (p. 133).

Sarebbe inoltre opportuno fare in modo che questa collaborazione sia costruita con e su un «territorio agito» (De Certeau, 1980; tr. it. 2001, p. 146), ovvero sulla pluralità dei vissuti che tale prospettiva di territorio è in grado di far emergere, su quello che realmente sono e fanno le agenzie educative del territorio e su come queste possano relazionarsi con la scuola al fine di creare un ambiente di apprendimento inclusivo e di qualità per tutti gli studenti, come ad esempio sembra essere accaduto nelle esperienze attivate in diverse scuole della Lombardia (Favaro, Papa, 2012) e dell'Emilia Romagna (Farnè, 1999).

In questa prospettiva si possono situare forse anche le attività e le esperienze raccontate da un gruppo di docenti in servizio in alcune scuole dell'infanzia e scuole primarie socialmente e

culturalmente eterogenee del Friuli Venezia Giulia¹⁹². I trentasei insegnanti coinvolti dalla ricerca¹⁹³, hanno esplicitato non solo le numerose collaborazioni con Enti, associazioni, gruppi, presenti sul territorio adiacente alla loro scuola ma anche il fatto di cercare di valorizzare tali collaborazioni all'interno della loro pratica educativa e didattica quotidiana al fine di favorire un apprendimento esperienziale, maggiormente significativo per gli alunni proprio perché basato su esperienze comuni, svolte su un territorio comune e sovente accomunante. La rilevanza di tale rapporto viene inoltre ribadita da uno dei docenti coinvolti il quale afferma che sarebbe importante rapportarsi con il territorio per comprenderne i cambiamenti che lo attraversano e capire quali valori si intendono promuovere insieme. Un altro insegnante ha infine evidenziato l'importanza di creare un positivo rapporto con il territorio, «un ponte» per usare le parole del docente, proprio pensando alla formazione dei futuri cittadini.

4. La progettazione partecipata come possibile via per promuovere il rapporto tra scuola e territorio eterogenei

Anche durante i focus group svolti con gli insegnanti coinvolti nella ricerca poc'anzi citata, sembra quindi emergere l'importanza di «costruire progetti educativi in una prospettiva di continuità orizzontale scuola-extrascuola [...] entro cui sperimentare (e sperimentarsi in) una molteplicità di forme quotidiane di partecipazione, riconoscimento, negoziazione» (Zoletto, 2017, pp. 19-20). Riconoscimento (chi sono gli altri soggetti del territorio? Cosa posso apprendere come scuola dagli altri soggetti del territorio?), negoziazione (nell'ottica della flessibilità/inflessibilità, per comprendere quali situazioni/questioni indagare insieme e con quali obiettivi) e partecipazione (ruolo attivo di tutti i soggetti coinvolti) sembrano essere tre dei perni sui quali si potrebbero poggiare percorsi di co-progettazione tra educazione formale e non formale, come ad esempio quelli auspicati nella *Carta dell'integrazione partecipata a partire dalla scuola* (2006). Tale documento è stato infatti redatto con l'intento di sottolineare la rilevanza della sinergia tra scuola e territorio, attuabile ad esempio con una progettazione che preveda una «metodologia partecipata che coinvolga tutti i soggetti della rete sociale» (p. 1). La progettazione partecipata (Leone, Prezza, 2006) presenta, secondo il pensiero di Rosita Deluigi, «numerosi nessi con la pedagogia interculturale» (2017, p. 515). Tra i collegamenti principali l'autrice individua la «promozione dell'inclusione e [della] cittadinanza attiva; entrambi processi da attivare reciprocamente per creare spazi di progettualità condivisa, per fare esperienze insieme e per mettere a punto obiettivi e metodologie comuni per raggiungerli» (*ibidem*).

Attraverso una maggiore condivisione e co-progettazione tra insegnanti e operatori/educatori del territorio, si potrebbe infatti iniziare a riflettere sulla possibilità di creare dei percorsi in continuità tra scuola (o reti di scuole) e agenzie educative del territorio con l'obiettivo di creare una «comunità di pratica» (Wenger, 1998), un «laboratorio» (van der Veen & Wildemeersch, 2012), come detto da un docente coinvolto nella ricerca, in cui focalizzare l'attenzione sugli interstizi tra educazione formale e non formale, sullo «spazio prodotto» (Colombo, 2012, p. 71) insieme. In tal modo, si potrebbe forse riuscire a tessere gli intrecci, mai scontati, mai uguali e mai superficiali vista

¹⁹² La ricerca, intitolata *Modelli pedagogici e pratiche educative in scuole dell'infanzia e primarie socialmente e culturalmente eterogenee* (responsabile scientifico: Professor Davide Zoletto) è stata svolta dall'aprile 2017 all'aprile 2018 presso il Dipartimento di Lingue e Letterature, Comunicazione, Formazione e Società dell'Università degli Studi di Udine. Una sintesi dei risultati della ricerca riguardante espressamente gli insegnanti di scuola dell'infanzia è attualmente in fase di referaggio.

¹⁹³ A seguito dell'iniziale ricerca bibliografica e all'analisi di documenti ufficiali (RAV e PTOF di 33 Istituti Comprensivi situati in aree urbane del Friuli Venezia Giulia), è stato formulato un questionario semi-strutturato che è stato analizzato da 11 esperti prima di sotoporlo agli insegnanti. Le considerazioni degli esperti (ricavate tramite interviste semi-strutturate) sono state utili per riformulare il questionario e sotoporlo così ai 36 insegnanti (19 di scuola dell'infanzia e 17 di scuola primaria, per un totale di 4 I.C. coinvolti) che l'hanno compilato in maniera individuale. Al termine della somministrazione dei questionari si sono svolti 4 focus group, uno per I.C.

l'eterogeneità dei contesti educativi contemporanei, di «comunità di apprendimento [che siano realmente] inclusive» (Gundara, 2015, p. 40).

La progettazione partecipata tra scuola e territorio potrebbe quindi «aprire nuovi campi d'intervento e rinnovate modalità d'inclusione, alimentando la corresponsabilità di una cittadinanza che si crea e si forma lì dove ci si sente abitanti interconnessi agli altri» (Deluigi, 2017, p. 522). Ecco quindi che lavorare con le agenzie educative del territorio potrebbe rappresentare uno snodo cruciale per la scuola di oggi, in quanto è proprio con e sul territorio che si può giocare una delle partite più importanti per la costruzione della scuola e della società, auspicabilmente più inclusiva, di domani.

Bibliografia

- Aa.Vv. (2006). *Carta dell'integrazione partecipata a partire dalla scuola*. In: www.cestim.it/, 3 ottobre 2018.
- Aa.Vv. (2011). *Inter-azioni, strumenti per l'integrazione nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*. Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia: Trieste-Udine.
- Certeau, De, M. (1980). *L'invention du quotidien. I. Arts de faire*. Gallimard, Paris. Tr.it. *L'invenzione del quotidiano*. Edizioni Lavoro, Roma, 2010.
- Cesareo, V. (1990). Diritto di cittadinanza all'extrascuola. In F. Frabboni, C. Pagliarini, G. Tassinari (a cura di) *Imparare la città. L'extrascuola nel sistema formativo* (pp. 143-153). La Nuova Italia, Firenze.
- Colombo, E. (2012). Farsi spazio. Come i giovani figli di immigrati costruiscono differenza e confini a Milano. In A. Cancellieri, G. Scandurra (a cura di). *Tracce urbane. Alla ricerca della città* (pp. 70-77). Franco Angeli, Milano.
- Corsi, M. (2003). *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*. Vita e Pensiero, Milano.
- Deluigi, R. (2017). Progettazione partecipata e intercultura: linee d'intersezione e di cittadinanza. In M. Fiorucci, F.P. Minerva, A. Portera (eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 515-523). ETS, Pisa.
- Farnè, R. (1999) (a cura di). *Le case dei giochi. Ludoteca, ludobus e processi formativi*. Guerini studio, Milano.
- Favaro, G. (2008a). Contesti multiculturali e pratiche delle differenze. In G. Favaro, L. Luatti, *Il tempo dell'integrazione. I centri interculturali in Italia* (pp. 15-36). FrancoAngeli, Milano.
- Favaro, G. (ed.) (2008b). *Un passo dopo l'altro. Osservare i cammini di integrazione dei bambini e dei ragazzi stranieri*. Polistampa, Firenze.
- Favaro, G. Papa, N. (2012) (a cura di), *Storie diverse, luoghi comuni. I ragazzi italiani e stranieri raccontano la loro città*. In: <http://www.centrocime.it>, 29 ottobre 2018.
- Ferrari, M., Ledda, F. (2012). *SAPIENSII. Strumento per l'Autovalutazione dei Processi Interculturali in Educazione nella Scuola Secondaria di Secondo Grado*. Franco Angeli, Milano.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2001). *Manuale di pedagogia generale*. Laterza, Roma-Bari.
- Frabboni, F. (2002). *La scuola ritrovata: dalla scuola del banco ai luoghi dell'offerta formativa*. Laterza, Roma.
- Galloni, F., Naclerio, L. (2009). I pomeriggi delle seconde generazioni. Sguardi giovanili e intenzionalità educative nei centri aggregativi di Padova e Cremona. *Trickster, Rivista del Master in Studi Interculturali*, n. 7.
- Granata, A. (2010). L'intercultura vista dalle scuole: uno strumento di autovalutazione. In M. Santerini (ed.), *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione* (pp. 125-140). Erickson, Trento.
- Gundara, J. (2015). Potential and Problems for Intercultural Education in the British Isles. In *Intercultural Education in the European context: theories, experiences, challenges* (eds. M. Catarci, M. Fiorucci). Routledge-Ashgate, Farnham-UK.

- Leone, L., Prezza, M. (2006). *Costruire e valutare i progetti nel sociale*. Franco Angeli, Milano.
- MPI, (2007a). *Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*. Roma. In: <https://archivio.pubblica.istruzione.it>, 3 ottobre 2018.
- MPI, (2007b). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma. In: <https://archivio.pubblica.istruzione.it>, 3 ottobre 2018.
- MIUR, (2012). *Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*. Roma. In: <http://www.indicazioninazionali.it>, 3 ottobre 2018.
- Orefice, P. (1990), A scuola e fuori. In: F. Frabboni, C. Pagliarini, G. Tassinari (a cura di) *Imparare la città. L'extrascuola nel sistema formativo* (pp. 155-165). La Nuova Italia, Firenze.
- Van der Veen R., Wildemeersch D. (2012). Learning to live together in diverse cities: educational and socio-geographical perspectives, *International Journal of Lifelong Education*, n. 31(1): 5-12. In: <https://www.tandfonline.com>, 29 ottobre 2018.
- Zoletto, D. (2007). *Straniero in classe. Pedagogia dell'ospitalità*. Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Zoletto, D. (2010). Sport e seconde generazioni fra rischi di ghettizzazione e intenzionalità educative. Una ricerca sulla valenza educativa del calcio in aree a forte processo migratorio, *Pedagogia oggi*, n. 2: 142-149.
- Zoletto, D. (2017). *Sguardi incrociati su identità e alterità*, IUSVEducation, 10: 14-24.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge, Cambridge University Press.