

Indice

Notiziario - Servizio Nazionale per l'IRC
n. 2 - Aprile 2009

Servizio Nazionale per l'IRC

in collaborazione con

l'UNESU e il Servizio Nazionale di Pastorale Giovanile
e il contributo scientifico della Facoltà Teologica Pugliese
e dell'Università degli Studi di Bari

Seminario di Studio
degli insegnanti di religione cattolica
sul disagio in età scolare

**«LA RIFLESSIVITA DELL'INSEGNANTE DI RELIGIONE:
UN EDUCATORE ALLA RICERCA DI EQUILIBRIO
TRA RAGIONE, RELIGIONE E AMOREVOLEZZA»**

Biseglie (BA), 6-7 marzo 2009

Presentazione pag. 5

INTERVENTI INIZIALI

Introduzione ai lavori

Don Vincenzo Annicchiarico pag. 12

**Presentazione del contributo scientifico
della Facoltà Teologica Pugliese**

Prof. Pio Zuppa pag. 14

**Presentazione del contributo scientifico
dell'Università degli Studi di Bari**

Prof.ssa Loredana Perla pag. 17

RELAZIONI

**1. Il disagio in prospettiva atropo-teologica
e la prevenzione nell'Irc**

Prof. Vito Mignozzi pag. 22

2. Saper leggere il disagio scolastico	
Prof. Giacomo Martielli	pag. 40
3. L'insegnante di religione cattolica di fronte al disagio	
Prof.ssa Loredana Perla	pag. 59
4. Quando il silenzio trova le parole: gli studenti raccontano il disagio	
Prof.ssa Chiara Gemma	pag. 76
LABORATORI	
Presentazione	
Prof.ssa Loredana Perla	pag. 92
Traccia per i laboratori	pag. 95
Laboratorio 1: Prevenzione del disagio e contributo formativo-educativo dell'Irc	
Dott.ssa Cristina Baldi	pag. 97
Laboratorio 2: Prevenzione del disagio e alleanza tra IdR e realtà educative del territorio	
Prof. Pio Zuppa	pag. 140
Restituzione sui laboratori	
Prof.ssa Loredana Perla	pag. 147
Saluti conclusivi	
Don Nicolò Anselmi	pag. 151
Don Teresio Barbaro	pag. 152
Conclusioni	
Don Vincenzo Annicchiarico	pag. 154
Programma	pag. 156

Servizio Nazionale per l'IRC
in collaborazione con
l'UNESU e il Servizio Nazionale di Pastorale Giovanile
e il contributo scientifico della Facoltà Teologica Pugliese
e dell'Università degli Studi di Bari

Seminario di Studio
degli insegnanti di religione cattolica
sul disagio in età scolare

**«LA RIFLESSIVITA
DELL'INSEGNANTE DI RELIGIONE:
UN *EDUCATORE* ALLA RICERCA
DI EQUILIBRIO TRA *RAGIONE*,
RELIGIONE E *AMOREVOLEZZA*»**

Biseglie (BA), 6-7 marzo 2009





resentazione

A cura di Don VINCENZO ANNICCHIARICO



Nell'attuale contesto socio-culturale si manifesta, con sempre più insistenza, il fenomeno del disagio (comportamenti devianti, aggressività, violenze, bullismo, depressione, ansia, stress, smarrimento interiore...) e ciò in riferimento a fasce di età sempre più basse. La poliedricità del disagio, oltre a connettersi a cause di natura socio-culturale, si riferisce spesso ad inadeguate relazioni educativo-familiari e allude ad un atteggiamento di fondo vissuto da molti bambini, adolescenti e giovani: una radicale difficoltà a gestire la complessità della vita, la problematicità del riuscire a governare le contraddizioni nel processo di identificazione e maturazione personale verso l'età adulta e i disagi sperimentati nelle dinamiche relazionali. Il disagio non tarda a farsi sentire in ambito scolastico. Spesso proprio a scuola le problematiche si amplificano: ritardo, insuccesso, abbandono, disturbi cognitivo-affettivi e relazionali, comportamenti a rischio, frustrazione e aggressività...

Come andare incontro a queste fragilità, nell'ottica della speranza?

Già il Convegno Ecclesiale di Verona del 2006 richiamava l'esigenza di soccorrere i diversi profili della fragilità umana, come quella del disagio evolutivo delle giovani generazioni; a più riprese il Santo Padre Benedetto XVI sollecita l'impegno per il compito urgente dell'educazione. L'attuale ricerca psicopedagogica ci ricorda come nella scuola il tutto si giochi nella qualità della relazione educativa e nella costruzione di percorsi di apprendimento che siano significativi per la vita degli studenti.

È proprio per prendere in considerazione tali questioni di fondo, ricercando il possibile contributo specifico dell'Irc e dell'Idr in tale contesto, che il Servizio Nazionale Irc della CEI ha voluto promuovere un **Seminario di Studio degli insegnanti di religione cattolica sul disagio in età scolare** che si è svolto il 6 e 7 marzo 2009 a Bisceglie (BA), in collaborazione con l'Ufficio per la Scuola, l'Educazione e l'Università e il Servizio Nazionale di Pastorale Giovanile e con il contributo scientifico dell'Università degli Studi di Bari e della Facoltà Teologica Pugliese.

Il Seminario si è posto come obiettivo principale il confronto con le prospettive aperte dall'attuale ricerca sul disagio in età scolare, facendo particolare riferimento alle potenzialità preventive dell'Irc, in prospettiva antropologica, teologica, psico-pedagogico e socio-relazionale, al fine di elaborare possibili piste sul piano dell'innovazione educativo-didattica in riferimento all'Irc, anche nell'ottica dell'alleanza educativa con le famiglie e le altre agenzie educative del territorio, come le parrocchie.

Nella presentazione del contributo scientifico della Facoltà Teologica Pugliese, il Prof. Pio Zuppa ha sottolineato l'esigenza di proseguire nel cammino di attivazione di una pastorale della scuola come pastorale d'ambiente e di un Irc come elemento qualificante nel processo di coinvolgimento dei vari soggetti educativi presenti sul territorio, nell'ottica della complementarietà, valorizzando le diverse professionalità e i vari contributi d'azione pedagogica. In questo senso, la Facoltà Teologica ha un doppio compito: sul piano strettamente pastorale, può motivare una riflessività capace di sostenere una visione positiva e proattiva; sul versante più propriamente teologico-pastorale, può sostenere le abilità e le competenze della Chiesa nello scrutare i segni dei tempi e interpretarli alla luce del Vangelo, come chiede la *Gaudium et Spes*, investigando su concrete pratiche di trasformazione di mentalità e di modi di vivere e gestire la società.

Il Seminario ha visto poi l'apporto scientifico dell'Università degli Studi di Bari, presentato dalla Prof.ssa Loredana Perla, la quale ha portato il saluto del Prof. Cosimo Laneve, Preside della Facoltà di Scienze della Formazione, evidenziando come l'Università di Bari, e specificamente la suddetta facoltà, abbia svolto in questi anni un ruolo non secondario nell'offrire un contributo rilevante nell'ambito dell'educazione preventiva del disagio, sia sul fronte della ricerca che su quello della formazione dei docenti, nella convinzione che affrontare il disagio richieda soprattutto un cambiamento culturale che solo la formazione può generare. Occorre promuovere una cultura pedagogica che riconosca non solo il valore dei saperi disciplinari ma anche di un "sapere dell'educazione integrale" e una cultura della concertazione che prevenga la solitudine degli insegnanti e favorisca la collaborazione tra i diversi soggetti del sistema formativo e sociale.

Esperti relatori si sono susseguiti fornendo ognuno una specifica lettura del disagio e delle possibili azioni educative di prevenzione.

In particolare il Prof. Vito Mignozzi ha illustrato con perspicacia la profondità umana e teologica del disagio, invitando a porre lo sguardo sulla condizione dell'uomo postmoderno al fine di individuare plausibili ragioni di disagio. La ricerca filosofico-teologica vede nel nomadismo identitario che non trova fondamento in una

vita “liquida” e nella dipendenza dalle ragioni dell’economia le maggiori cause di disagio antropologico. Non meno la nuova percezione del tempo e dello spazio e l’avvento della tecnica incidono sul disorientamento umano. La risposta al disagio esistenziale è da ricercare nello stile relazionale di Gesù, insieme illuminante ed esemplare, nel suo porsi in rapporto personale tra ospitalità e proposta di senso, toccando l’interiorità umana fino alla sua guarigione verso una pienezza di vita. La persona in situazione di disagio è il “lebbroso” dei nostri giorni che viene allontanato, evitato e non ha speranza di vita... La comunità cristiana è portatrice dello stile liberante e salvifico di Gesù e l’Irc può dare risonanza a tale contributo nella specifica azione disciplinare ed educativa in ambiente scolastico.

L’intervento del Prof. Giacomo Martielli ha saputo cogliere il cuore dei fenomeni di disagio in età scolare leggendoli alla loro radice come “segnale”, come metamessaggio, come richiamo, richiesta di aiuto da parte dei ragazzi. Nella scuola, il docente sarà allora chiamato ad attivare specifiche competenze per leggere e interpretare tali messaggi, accogliendoli in una comunicazione scambievolmente efficace, al fine di favorire i processi di apprendimento-comunicazione-relazione nell’ottica della maturazione personale di ciascuno.

Il disagio non è solo nel cuore degli studenti, ma si ravvisa anche “dalla parte della cattedra”. Esiste infatti un disagio dell’insegnante, che spesso rimane inespresso, taciuto. Tale prospettiva di analisi del disagio è stata presentata dalla Prof.ssa Loredana Perla che ha fatto riferimento al rischio del logoramento interiore nella professione docente legato all’aumento delle problematiche di tipo relazionale-affettivo, oltre che alla complessità stessa che sta assumendo sempre più oggi il sistema-scuola. L’Irc stesso non è a riparo da tali rischi e necessita di una particolare cura formativa perché possa sviluppare delle adeguate competenze comunicativo-relazionali come fattori di protezione per se stesso e come modalità preventiva per il disagio degli studenti. Ecco allora il paradigma dell’educazione ai sentimenti come riflessività sugli stati emotivi vissuti a scuola, o il racconto condiviso della pratica educativo-didattica messa in atto come prospettiva di consapevolezza sui processi formativo-educativi in vista di un loro miglioramento.

I lavori del Seminario hanno visto anche la presentazione, a cura della Prof.ssa Chiara Gemma, dei risultati di una ricerca portata avanti dall’Università degli Studi di Bari tra il 2006 e il 2008, sotto il coordinamento dal Prof. Cosimo Laneve, riguardo alla funzione svolta dalla scuola. Il progetto di ricerca è stato realizzato in 15 scuole della regione Puglia, secondarie di primo e secondo grado, con l’intento di rispondere ad una questione di fondo, riportata nel titolo della ricerca stessa, “*La scuola educa o istruisce o non educa e non istruisce*”, avvalendosi della metodologia autobiografica

che ha coinvolto gli studenti in un “dare voce al loro silenzio”, dare risonanza al disagio mediante il racconto del vissuto. Toccanti sono i risultati. Commovente è stato sentire gli studenti esprimere il loro senso di abbandono e disorientamento, il sapore amaro dell’umiliazione e della rabbia, connesso fundamentalmente ad una mancanza di relazione educativa autentica e serena con adulti significativi. Il disagio è spesso il risultato di una relazione educativa “tradita”.

Due momenti laboratoriali hanno favorito una riflessione approfondita sulle questioni sollecitate dai relatori.

Un primo gruppo, moderato dal Prof. Pio Zuppa, ha preso in esame la prevenzione del disagio considerando il possibile raccordo tra Idr e rete educativa del territorio. L’Idr, infatti, può essere promotore di progetti “ponte” per la prevenzione del disagio ad ampio raggio coinvolgendo scuola, famiglia, parrocchia, altre agenzie educative, esperti ed enti preposti. Usufruire delle possibilità aperte dall’autonomia scolastica e dai patti di corresponsabilità educativa, può dare spazio al contributo peculiare della Chiesa alla prevenzione del disagio. L’Idr legge il disagio non solo in negativo, ma considerandolo piuttosto in modo costruttivo, come momento evolutivo, come occasione di passaggio, di crescita. Il disagio evolutivo può essere accompagnato ad esempio in prospettiva narrativo-autobiografica, favorendo la riflessività sulle pratiche agite e rilanciando così il cambiamento personale.

Il secondo laboratorio, guidato dalla Dott.ssa Cristina Baldi, si è incentrato sull’elaborazione di possibili piste progettuali-didattiche in ordine alla prevenzione del disagio, con particolare riferimento agli specifici percorsi di apprendimento di Irc, che possono favorire la maturazione di alcune competenze personali dello studente per aiutarlo a prevenire e/o gestire situazioni di disagio personale e relazionale. La dottoressa ha proposto ai partecipanti una serie di orientamenti, come le metafore educative dell’Irc (accompagnamento, servizio, tecnica) e alcune declinazioni pedagogiche, come l’alfabeto del sentire (passione per la conoscenza, sentimento estetico, felicità, incanto, gentilezza, intimità).

Nella restituzione conclusiva sui laboratori, la Prof.ssa Perla ha raccolto i risultati individuando nel disagio la radicale difficoltà a “divenire soggetti” e, di conseguenza, intendendo l’intervento educativo essenzialmente come processo di decostruzione e ri-costruzione del sé verso l’essere persona. Inoltre il disagio può essere letto come la generale difficoltà di comunicazione fra mondo degli adulti e mondo dei giovani (scuola). Dai laboratori è emerso come la scrittura, in quanto dispositivo di autoriflessività, sia strumento importante per conoscere il disagio (degli studenti e degli insegnanti) e come la comunicazione sia la base di qualunque progetto di prevenzione del disagio e di corresponsabilità educativa (ad esempio i patti educativi scuola-famiglia sulla base di valori condivisi).

S. E. Mons. Giovan Battista Pichierri, Arcivescovo di Trani-Barletta-Bisceglie, è intervenuto al Seminario incoraggiando i lavori e portando l'accogliente saluto della diocesi ospitante.

Don Nicolò Anselmi ha portato il saluto del Servizio Nazionale per la Pastorale Giovanile, in qualità di responsabile ma anche in qualità di ex insegnante di religione, rimarcando come sia essenziale, per un più efficace impegno educativo a servizio dei giovani, creare dei raccordi tra scuola e pastorale giovanile.

Anche l'Ufficio Nazionale per l'Educazione, la scuola e l'università, ha partecipato alle conclusioni del Seminario, con l'intervento di Don Teresio Barbaro, il quale ha portato non solo il saluto del Direttore Mons. Bruno Stenco, ma anche un acuto contributo, facendo riferimento all'identità dell'Idr come insegnante-educatore chiamato ad assumere nella scuola un atteggiamento profetico in ordine alla costruzione di relazioni e a "lasciare il segno" nella maturazione personale e libera di ciascun ragazzo e ragazza.

Nelle conclusioni, si sono rilanciate le questioni di fondo affrontate nel seminario, dando risonanza allo specifico contributo dell'Irc e dell'Idr alla prevenzione del disagio in età scolare.

Quali le prospettive aperte?

Certamente la sfida del disagio non può non toccare il cuore degli Idr e di chi si impegna per una loro formazione umana-spirituale e professionale. Vista la centralità della relazione educativa di qualità e della comunicazione efficace e di rete nella prevenzione del disagio, sembra importante puntare sull'approfondimento delle dinamiche comunicativo-relazionali degli Idr, senza dimenticare in parallelo il consolidamento di un modello progettuale didattico per l'Irc che tenga conto delle esigenze di maturazione dei ragazzi e sia aperto alle collaborazioni educative.



Interventi iniziali

- **Introduzione ai lavori**
- **Presentazione del contributo scientifico della Facoltà Teologica Pugliese**
- **Presentazione del contributo scientifico dell'Università degli Studi di Bari**

Introduzione ai lavori

Don VINCENZO ANNICCHIARICO
Responsabile del Servizio Nazionale IRC



Carissimi,

il nostro annuale appuntamento, per l'approfondimento monografico riguardante l'IRC, è dedicato quest'anno al disagio giovanile in età scolare con particolare riferimento al contributo per la prevenzione da parte dell'IRC. Non si vuole solo fare una ricognizione dello *status quo* del disagio e devianza minore

presenti nelle realtà scolastiche in cui operano anche gli Insegnanti di religione cattolica, ma offrire l'opportunità di un'ulteriore qualificazione degli IdR circa la conoscenza dei fenomeni di disagio minorile e delle strategie educative di prevenzione attivabili con il loro supporto.

L'IRC, nel suo quotidiano percorso scolastico, rende già gli alunni più capaci di identificare una rete di riferimenti antropologici sui quali poggiare, e a partire dai quali progettare, la propria vita. Come disciplina scolastica, riflette sul senso unitario della vita e fa guardare con fiducia verso un'esistenza sviluppantesi in prospettiva progettuale, facendo diventare vero fattore umanizzante la centralità della persona umana e la sua dignità. Non è con i sogni declamati, ricorda il Papa, che si costruisce una società nuova e migliore, né con le requisitorie saccenti o le suggestioni vaghe quanto utopiche, ma con i percorsi educativi, con la serietà e l'assiduità delle proposte, con la testimonianza dei maestri, con la severità e lo sforzo diurno che è proprio di ogni conquista¹. Se la persona umana, nel momento delicato della sua crescita e del suo sviluppo, necessita di una speciale cura educativa, questa deve riguardare tutta la persona, in ogni sua dimensione, anche in quella religiosa e spirituale.

Data l'ampiezza del problema e le sue numerose implicanze, il Servizio Nazionale ha quindi deciso, in collaborazione con l'Ufficio Nazionale per l'educazione, la scuola e l'università e con il Servizio Nazionale per la pastorale giovanile della CEI, di approfondire il panorama del disagio giovanile in età scolare con l'apporto scientifico della Facoltà Teologica Pugliese e dell'Università degli

¹ Cfr. BENEDETTO XVI, *Discorso per la consegna alla diocesi di Roma della Lettera sul compito urgente dell'educazione*, 23.02.2008, in: http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2008/february/documents/hf_ben-xvi_spe_20080223_diocesi_roma_it.html.

Studi di Bari. Sebbene si tratti di un approfondimento specifico degli IdR, si è ritenuto di notevole interesse invitare anche alcune associazioni quali l'AIMC, l'UCIIM e l'AGE, perché siano non solo riportate le rispettive riflessioni in proposito, ma anche le attese educative circa lo specifico contributo degli IdR.

Da insigni studiosi, anche qui presenti, abbiamo più volte ascoltato di come, negli ultimi anni, i fenomeni di disagio e di devianza minorile in Italia hanno subito un incremento preoccupante e profonde trasformazioni. Il numero dei ragazzi denunciati penalmente è più che raddoppiato e si sono ampliate numericamente nelle scuole manifestazioni inedite e prodromiche alla devianza conclamata come bullismo e atti di violenza immotivata: teppismo per noia e malessere del benessere. Sono dunque problemi nuovi e complessi di "emergenza educativa" che interpellano le istituzioni formative in ordine alla progettazione di interventi da svolgere nella direzione della prevenzione e del recupero. La scuola non può rispondere da sola ad una questione di tale delicatezza educativa, è necessario attivare una mediazione che coinvolga scuola, famiglia e Chiesa, per individuare precocemente le situazioni a rischio ed intervenire con differenti modalità di azione: familiare, scolastica, parrocchiale ecc.

Il ruolo degli insegnanti di Religione cattolica nelle fasi di individuazione e prevenzione/recupero può essere tutt'altro che secondario. Essi, nei propri percorsi di formazione in servizio, danno già spazio alla dimensione formativa della relazione docente-studente e tengono sempre vigile l'attenzione sui temi fondamentali dell'educazione. Qui gli IdR potranno avere l'opportunità di confrontare la propria esperienza con le prospettive aperte dall'attuale ricerca in campo psico-pedagogico, socio-relazionale e antropoteologico, intervenendo sia in plenaria che all'interno dei laboratori. Il tutto finalizzato alla corretta conoscenza del fenomeno e all'elaborazione di possibili piste di lavoro, come specifico contributo dell'Irc, alla prevenzione del disagio e alla costruzione di possibili alleanze educative. Naturalmente nella consapevolezza della stretta collaborazione da attivare con le altre discipline, per costruire un curriculum che possa anche prevenire l'abbandono del sistema scolastico da parte dei soggetti minori a rischio di marginalità e devianza.

Ringrazio S.E. Mons. Giovan Battista Pichierri, Arcivescovo di Trani-Barletta-Bisceglie, per l'accoglienza, l'U.R.E.S.I.U. della Puglia, La Facoltà Teologica Pugliese, l'Università degli Studi di Bari, l'AIMC, l'UCIIM, l'AGE e naturalmente gli IdR provenienti dalle Regioni d'Italia.

Buon lavoro a tutti!



presentazione del contributo scientifico della Facoltà Teologia Pugliese

Prof. Pio ZUPPA - Docente di Teologia pastorale presso
l'Istituto teologico "Regina Apuliae" della Facoltà Teologica Pugliese



Nella presentazione di un (per certi versi analogo) "Incontro Nazionale dei Responsabili Diocesani di Pastorale della Scuola e dell'IRC" su "*Il ritorno dell'educare. Famiglia, comunità cristiana, scuola: quale fruttuosa continuità educativa*" (Rocca di Papa, Centro Mondo migliore, 9-12 marzo 2003), don Bruno Stenco e don Giosuè Tosoni così si

esprimevano: "Che cosa vorremmo [...] precisare con questo nostro incontro? Che si tratta certo di proseguire e continuare ad attivare una pastorale d'ambiente che coinvolga i soggetti (singoli e associati) che in essa vivono e operano e gli organismi che li rappresentano (associazioni, sindacati, movimenti, gruppi) anche sulla base di una specifica professionalità (i docenti e tra di essi in particolare quelli dell'IRC, i dirigenti e il personale della scuola). Una pastorale della scuola (come pastorale dell'ambiente) e un IRC (come settore qualificante) che spingano tali soggetti ad attivarsi nell'animazione cristiana, cioè nella mediazione tra vangelo e cultura (scolastica) finalizzata all'educazione integrale della persona. E pur tuttavia avvertiamo che attorno alla persona, all'uomo incarnato e redento si sono venute addensando nuove sfide e prospettive impegnative per l'educazione".

In questa ottica chiederci – come richiesto introduttivamente dal programma – quale possa essere il contributo scientifico di una Facoltà Teologica in merito allo studio del disagio in età e in contesto scolastico, dal punto di vista della prospettiva propria dell'IRC non può che essere pensato, indagato e orientato progettualmente in una **duplice e convergente direzione di ricerca**: quella antropoteologica, da un lato, e quella teologico-pastorale, dall'altro.

– Sul **piano antropo-teologico**, anzitutto. Senza anticipare l'apporto che seguirà dell'amico e collega prof. Vito Mignozzi, la riflessione teologica – come è nel suo *DNA* scientifico – è chiamata a dare il suo contributo rigoroso e critico attorno alla visione antro-

pologica che tocca ogni approccio al disagio. Alla proposta della fede è sempre collegata la cura e l'attenzione per la maturazione delle capacità delle persone: *non siamo di fronte a "due preoccupazioni diverse", ma a "un unico atteggiamento spirituale, che porta la Chiesa a scegliere le vie più adatte, per esercitare la sua mediazione tra Dio e gli uomini. È l'atteggiamento della carità di Cristo, Verbo di Dio fatto carne"* (RdC 160). Come ricorda il noto *incipit* della GS (la costituzione pastorale sulla chiesa nel mondo contemporaneo del Vat II): "non vi è nulla di genuinamente umano che non trovi eco nel cuore dei discepoli di Cristo"². In questa direzione, allora, quale primo fondamentale contributo allo studio del disagio, si tratta di motivare una riflessività capace di sostenere una visione positiva e proattiva più che giustificare atteggiamenti a-critici di passività e di rassegnata accettazione nei confronti di chi è abbiente o vive una condizione di minorità a qualsiasi livello.

– Per quanto concerne il piano pratico del *versante teologico-pastorale*, questa prospettiva integrale e unitaria, proattiva e non rassegnata, nei confronti di ogni forma di disagio umano esige – per rimanere nell'ottica del magistero conciliare della GS – abilità e competenze circa quel "dovere permanente della Chiesa di scrutare i segni dei tempi e di interpretarli alla luce del Vangelo, così che, in un modo adatto a ciascuna generazione, possa rispondere ai perenni interrogativi degli uomini sul senso della vita presente e futura e sul loro reciproco rapporto. Bisogna infatti conoscere e comprendere il mondo in cui viviamo nonché le sue attese, le sue aspirazioni e la sua indole spesso drammatiche" (GS 4).

Una seconda fondamentale direzione di ricerca – dentro una Facoltà Teologica – si pone, allora, necessariamente nell'area delle condizioni di realizzabilità. Detto altrimenti, oltre a offrire un contributo riflessivo, perché questi non resti un vago pensare basato su ragionamenti e discorsi di conforto rassegnato, la ricerca teologica è chiamata a investire su concrete pratiche di trasformazione di mentalità e di modi strutturali di vivere e di gestire la polis.

Tutto questo è nel *Dna* della riflessione teologica, come si diceva. Ma, alla luce della seconda direzione di ricerca, tutto questo interpella anche le chiese come comunità locali. In questo senso ci sembra che la portata e la sfida di un contributo scientifico sulla complessa problematica del disagio – come, peraltro, appare dall'impostazione di questo seminario di studio – vada oltre le possibi-

² Il proemio comincia così: "Le gioie e le speranze, le tristezze e le angosce degli uomini d'oggi, dei poveri soprattutto e di tutti coloro che soffrono [=disagio], sono pure le gioie e le speranze, le tristezze e le angosce dei discepoli di Cristo, e nulla vi è di genuinamente umano che non trovi eco nel loro cuore. La loro comunità [...] perciò si sente realmente e intimamente solidale con il genere umano e con la sua storia" (GS 1).

lità di un approccio teologico-pastorale basato unicamente sulle risorse del “settore pastorale scuola/IRC” e solleciti le comunità cristiane ad un livello più ampiamente e concretamente cooperativo e attivo.

È evidente e ricorrente, in tempi recenti, l’esigenza di collegare in termini più stretti e complessivi la questione formativa alla prassi pastorale. “La condizione storico-concreta nella quale ci troviamo – scrivono i vescovi italiani nel documento per il primo decennio del 2000 – raccomanda, anzi esige, una *vigorosa scelta formativa* dei cristiani. Si tratta di garantire qualità formativa (...) ad ogni momento e incontro proposto alle nostre comunità”³. Non è retorico l’interrogativo di coloro che, come L. Meddi e i catecheti dell’AICa, si chiedono se fosse corretto «affermare che un aspetto della attuale crisi pastorale sia dovuto al permanere di un modello formativo che, valido nel passato, nel tempo presente non sembra adeguato alle sfide e capace di realizzare il suo obiettivo» e se, detto altrimenti, si possa effettivamente ritenere «che ci troviamo di fronte ad una crisi pastorale intesa come “crisi formativa”»⁴.

In realtà tra azione pastorale e educazione/formazione intercorre un rapporto di grande complementarità: tutto l’agire pastorale di una comunità ha sempre una valenza di tipo formativo e ogni azione formativa, all’interno della comunità, non può fare a meno – nell’ordine dell’efficacia – del supporto e delle implicanze legate all’agire pastorale complessivo di una comunità.

³ CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *Comunicare il Vangelo in un mondo che cambia. Orientamenti pastorali dell’episcopato italiano per il primo decennio del duemila* [2001], Appendice. Anzi – come scrive Benedetto XIV in una sua recente lettera alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell’educazione [21 gennaio 2008] – «si parla [...] di una grande “emergenza educativa”, confermata dagli insuccessi a cui troppo spesso vanno incontro i nostri sforzi per formare persone solide, capaci di collaborare con gli altri e di dare un senso alla propria vita».

⁴ L. MEDDI, *Crisi della pastorale come crisi formativa*, in ASSOCIAZIONE ITALIANA CATECHETI, *Formazione comunità cristiana. Un contributo al futuro itinerario*, a cura di L. Meddi, Urbaniana University Press, Roma 2006, p. 87-101. Cf P. ZUPPA, *Formazione e azione pastorale*, in “Via Verità e Vita – Comunicare la fede” 57, 2008/4, 20-23 e M. LOBASCIO - P. ZUPPA, *Formarsi, ma come? Riflessioni dall’esperienza*, in “Rivista di Scienze Religiose” 20, 2006/2, 433-444.



Presentazione del contributo scientifico dell'Università degli Studi di Bari

Prof.ssa LOREDANA PERLA - Docente di Metodologia della ricerca e Pedagogia della devianza e della marginalità presso il Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche dell'Università degli Studi di Bari



All'apertura dei lavori di questo Seminario avrebbe dovuto essere presente anche il prof. Cosimo Laneve, Preside della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bari, ma motivi istituzionali lo hanno trattenuto a Roma e non gli è stato possibile raggiungerci. Ciò non impedisce di portare il suo saluto e, a tal fine, sono stata delegata.

Anzitutto mi sia consentito di rivolgere a Sua Eccellenza Mons. Giovanni Battista Pichierri l'espressione della più viva gratitudine per l'ospitalità riservatoci nella Diocesi. Un ringraziamento speciale va a don Vincenzo Annichiarico per l'invito rivolto all'Università di Bari e ad alcuni di noi al fine di cooperare alla realizzazione del programma di queste giornate che si annunciano ricche di contenuti. Un saluto e un ringraziamento infine a Sr Feliciana Moro e allo staff operoso del Servizio Nazionale per l'impegno profuso nell'organizzazione di questo appuntamento e naturalmente a voi tutti qui presenti in Terra di Puglia, luogo scelto per ospitare i lavori di un Seminario che pone a oggetto un tema impegnativo quale il disagio in età scolare. Si tratta di un tema complesso, dalle molteplici sfaccettature sia pure riconducibili ad un orizzonte unitario: si tenterà di argomentarne gran parte, sia pure non esaustivamente e la partecipazione di voi tutti risulterà determinante per una positiva riuscita dell'evento.

L'Università di Bari, e specificamente la nostra Facoltà, ha svolto in questi anni un ruolo non secondario nell'offrire un contributo rilevante in merito alle questioni che si discuteranno nelle due giornate seminariali e questo sia sul fronte della ricerca che su quello della formazione. Sono stati aperti nuovi settori di ricerca, attivati corsi di studio innovativi, formate generazioni di docenti, dirigenti scolastici, educatori, animatori, ricercatori per i quali la Facoltà costituisce tutt'oggi un punto di riferimento anche perché "il suo com-

pito non si è mai limitato alla trasmissione di conoscenze pur di grande valenza scientifica: suo precipuo impegno è stato innescare dinamiche coinvolgenti l'interesse umano dello studente e non già solo la sua mente"⁵.

La nostra è una Facoltà relativamente giovane. Nata nel 1955 come Magistero, è cresciuta negli anni sino a diventare all'inizio della seconda metà degli anni Novanta Facoltà di Scienze della Formazione. Oggi essa si caratterizza per un ampio ventaglio di corsi di studio, sia triennali che magistrali, in area pedagogica, psicologica, della comunicazione, del disagio, marginalità e devianza, oltre al corso di formazione dell'insegnante di scuola primaria e all'offerta di master post-lauream, accogliendo un numero altissimo di studenti (quasi diecimila!) e riscuotendo un riscontro che ci viene confermato dalla stabilità del numero delle iscrizioni ogni anno. Si è trattata dunque di una crescita significativa e dopo la fase di ampliamento oggi la Facoltà si caratterizza per l'impegno di radicamento e l'apertura al territorio anche per calibrare sempre meglio le sue offerte in funzione delle prospettive di sviluppo e lavoro che i corsi riescono ad offrire ai giovani iscritti. Una Facoltà presente nel territorio vuol dire, infatti, in qualche misura, anche anticipare la domanda formativa che viene dalla comunità locale. Ed è proprio in questa direzione che si muove oggi la Facoltà di Scienze della Formazione, al fine di accrescere nei nostri studenti le possibilità di orientamento, di lettura e di intervento anche entro un ambito, quello della educazione preventiva del disagio, particolarmente avvertito nella realtà pugliese metropolitana e non e che richiede senza alcun dubbio un approccio di natura formativa. È sempre presente infatti il rischio di considerare il tema nel suo complesso come una questione per specialisti, da delegare a figure professionali esterne all'ambito della formazione. Non è così. Affrontare il disagio richiede soprattutto un cambiamento culturale che solo la formazione può generare e per altro verso un mutamento nell'organizzazione interna e esterna alle scuole che permetta di incidere in modo pervasivo e non estemporaneo – di risposta cioè all'emergenza – sulle cause del fenomeno. Occorre insomma promuovere una cultura pedagogica che riconosca valore non solo all'elaborazione e promozione dei saperi disciplinari ma anche alla promozione di un *sapere dell'educazione integrale* che non è separabile dalla quotidianità didattica e che risulta fondamentale per la costruzione di un'identità capace di rispetto e incontro con l'altro. In tal senso oggi appare urgente trovare soluzioni che impediscano la solitudine dell'insegnante (e della scuola) e che agevolino la creazione di legami e di collaborazioni tra

⁵ C. LANEVE (a cura di), *Annali della Facoltà di Scienze della formazione 1995-2005*, tomo I. Saggi, Laterza Roma-Bari 2007, p.V-VI.

i diversi soggetti del sistema formativo e sociale. Costruire una cultura della concertazione e un orizzonte comune di intenti e di azioni è dunque la sfida che interpella tutti, Università, Direzioni Scolastiche Regionali, Comuni, famiglie, se si vuole affrontare il disagio in età scolare aprendo prospettive di soluzione. Una sfida che è anche un compito rispetto al quale questo primo appuntamento costituisce una tappa rilevante per dare abbrivio alla riflessione e a progetti di intervento che vedano sempre più valorizzata l'azione degli stessi insegnanti di religione. La Facoltà di Scienze della Formazione è a loro vicina, anche col contributo teorico che è stato raccolto negli Annali della facoltà di Scienze della Formazione pubblicati in occasione della celebrazione del cinquantenario della Facoltà. Tante ricerche riguardano i temi oggetto di questo seminario a testimonianza di un impegno che non viene meno. Auguro dunque a voi tutti un proficuo lavoro.





R elazioni

- 1. Il disagio in prospettiva antropologica e la prevenzione nell'Irc
- 2. Saper leggere il disagio scolastico
- 3. L'insegnante di religione cattolica di fronte al disagio
- 4. Quando il silenzio trova le parole: gli studenti raccontano il disagio



Il disagio in prospettiva antropo-teologica e la prevenzione nell'Irc

Prof. VITO MIGNOZZI

Docente di Antropologia teologica presso la Facoltà Teologica Pugliese



È possibile leggere il tema complesso del disagio, come esperienza che caratterizza l'umano nelle diverse età e situazioni della vita, da una prospettiva antropo-teologica? La domanda si propone in tutta la sua provocatorietà ad un pensare teologico che non può solo accontentarsi di dire *qualcosa* sul mistero di Dio e sulla realtà dell'uomo, senza poi lasciarsi pure interrogare dalle questioni che caratterizzano la complessità della stessa esistenza umana. Il dire critico della fede, infatti, è interpellato fortemente a non attestarsi solo sulle grandi verità che costituiscono l'orizzonte ampio della sua ricerca, ma ad aprirsi pure alle domande, nondimeno fondamentali, dell'uomo che vive la sua esistenza, tra sogni e delusioni, gioie e speranze, tristezze e angosce.

In tal modo, porsi la domanda teologica sul senso dell'esperienza di disagio, con la quale l'uomo fa i conti, non una ma più volte, lungo il corso della sua vita, è illuminante non solo perché porta all'evidenza le eventuali ragioni dello stesso disagio, ma anche perché apre prospettive di ricerca su uno stile particolare di ascolto, di accoglienza e di accompagnamento della persona disagiata, che è quello vissuto e proposto da Gesù di Nazaret.

1. Uno sguardo alla condizione dell'uomo postmoderno. Le "possibili" ragioni di un disagio

Umberto Galimberti, nelle prime pagine del suo libro sul nichilismo e i giovani, dopo averla utilizzata già nel titolo, ricorre all'immagine nietzschiana dell'"ospite inquietante", ripresa poi anche da Heidegger, per esprimere efficacemente la condizione dei giovani oggi a contatto con questo ospite inquietante che è il nichilismo, il quale si aggira tra loro, penetra nei loro sentimenti, confonde i loro pensieri, cancella prospettive e orizzonti, fiacca la loro anima, intristisce le passioni rendendole esangui. Heidegger afferma: «Nietzsche chiama il nichilismo "il più inquietante fra tutti gli ospiti", perché ciò che esso vuole è lo spaesamento come tale. Per questo *non serve a niente met-*

terlo alla porta, perché ovunque, già da tempo e in modo invisibile, esso si aggira per la casa. *Ciò che occorre è accorgersi di quest'ospite e guardarlo bene in faccia*»⁶ [M. Heidegger, *La questione dell'essere (Sopra la linea) (1955-1956)*, 337].

Mi pare che questa immagine, senza troppe forzature, possa essere pure utilizzata quale cifra interpretativa delle diverse forme con cui il disagio si esprime nell'esistenza dell'uomo. Come per il nichilismo, evidentemente anche nei confronti di questo "ospite inquietante" di cui vogliamo occuparci non serve a nulla metterlo alla porta; occorre, piuttosto, accorgersi di lui e imparare a guardarlo bene in faccia.

Di cosa stiamo parlando, allora? Come individuare e riconoscere l'espressione di un disagio, non avendo fretta di farlo tacere, ma piuttosto lasciando che esso si esprima e che dica tutto il sommerso esistenziale di cui esso è rivelatore? In genere con disagio si intende riferirsi ad una domanda [non ancora patologica] inerente ai problemi psicologici e affettivi, le difficoltà familiari e di relazione, le difficoltà scolastiche, il più generale malessere esistenziale connesso agli squilibri che il processo di costruzione dell'identità produce. Ma il disagio corrisponde pure ad una radicale difficoltà a gestire la complessità della realtà⁷.

In altre parole, esso rappresenta un avvertimento, un campanello d'allarme, un segnale che indica un malessere, una ferita aperta nel processo di costruzione dell'identità o nella gestione della realtà connotata da una radicale complessità.

Si ascolta spesso, in questo tempo, il lamento per la perdita o per lo meno l'indebolimento e la trasformazione della propria identità, tanto quella individuale e personale, quanto quella socio-culturale, politica, religiosa. Nelle analisi sulla condizione sociale dell'uomo postmoderno sovente si sente parlare di vita a caso, di modernità liquida, di società del rischio, nella quale la tecnica alza potentemente la sua voce, facendo tacere quella dell'etica, ormai succube di una forte indifferenza davanti a qualsiasi gerarchia di valore. L'insicuro, l'incerto, l'indefinito sono come i contorni di questa società, in cui le identità vengono modellate da incessanti giochi di ruolo, in un continuo esercizio di improvvisazione. E tutto questo trova come una realizzazione in un processo di appiattimento sul-

⁶ Citato in U. GALIMBERTI, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano 2007, p. 9.

⁷ Tra la ricca produzione bibliografica a disposizione ci riferiamo, in particolare, a: A. MELUCCI-A. FRABBINI, *I luoghi dell'ascolto adolescenti e servizi di consultazione*, Milano 2001; G. MILANESI, *Devianza*, in F. DEMARCHI-A. ELENA-B. CATTARINUSI (a cura di), *Nuovo Dizionario di Sociologia*, Cinisello Balsamo 1994, pp. 655-664. Si veda pure F. CAMBI-M.G. DELL'ORFANELLO-S. LANDI (a cura di), *Il disagio giovanile nella scuola del terzo millennio. Proposte di studio e intervento*, Roma 2008.

l'attimo fuggente che, immancabilmente, genera identità fragili, orientamenti precari, legati più alle emozioni che alle motivazioni⁸.

Nel passaggio dalla modernità alla postmodernità, l'uomo ha come abbandonato un mare noto avventurandosi in acque sconosciute, per orientarsi nelle quali si hanno a disposizione mappe solo approssimative. L'uomo dell'era globale è, dunque, non più un pellegrino, ma un viaggiatore che si muove nello spazio, riconoscendo che le mappe a sua disposizione sono inadeguate, appartenute in altri tempi a viaggiatori che vedevano altre cose⁹.

Viene da domandarsi, a questo punto, quali connotati assuma l'identità dell'uomo in rapporto allo spazio e al tempo nei quali egli vive la propria esistenza, come pure quali effetti procuri la presenza prepotente della tecnica nella vicenda del mondo.

Il nomadismo dell'uomo postmoderno

L'avvento della globalizzazione ha messo in questione la tradizionale rappresentazione degli spazi abitabili dall'uomo con la conseguente influenza sul modo di concepire l'identità antropologica. Una delle metafore maggiormente utilizzate per esprimere questa mutazione di paradigma è l'immagine del nomade che rappresenta, in qualche modo, l'alternativa al pellegrino. Ciò che connota quest'ultimo è il fatto che il suo cammino muove da una origine e va verso una meta, che rappresenta pure il senso del suo stesso pellegrinaggio. Poiché c'è una meta, il pellegrino può vivere con speranza e armonia il cammino della sua esistenza. Al contrario, il nomade è senza patria, abita molti domicili e spesso vaga alla ricerca di una qualche meta da raggiungere.

Il cammino del nomade, inoltre, non conosce estensioni nel tempo, ma tutto è concentrato nell'istante, tutto accade in tempo reale con il risultato che lo stress, la competizione sfrenata, la conflittualità permanente occupano ormai l'intero campo dell'esistenza umana, anche lo spazio proprio che prima apparteneva allo stupore e alla meraviglia.

In questo contesto di mondo globale si assiste alla prevalenza dei non-luoghi, spazi non identitari, né relazionali, né storici. In questa civiltà in cui predominano i non-luoghi si moltiplicano gli spazi dove l'uomo non è più tale o per lo meno non è più individualità, ma quasi soltanto un numero¹⁰.

⁸ Cf. I. SANNA, *L'identità aperta. Il cristiano e la questione antropologica*, Brescia 2006, pp. 17-29. Dello stesso autore un'altra pubblicazione interessante, di qualche anno prima, sulla condizione dell'uomo nel postmoderno è *L'antropologia cristiana tra modernità e postmodernità*, Brescia 2001. È a queste due pubblicazioni che facciamo principalmente riferimento nella prima parte di questa relazione.

⁹ C. GIACCARDI-M. MAGATTI, *L'io globale. Dinamiche della società contemporanea*, Roma-Bari 2003, pp. 41-73. Cf. pure Z. BAUMAN, *La società dell'incertezza*, Bologna 1999, pp. 27-54.

¹⁰ Cf. M. AUGÉ, *Non-luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Milano 2004. Si veda pure A. RUSSO, *Abitare il pluriverso. L'ultima sfida alle religioni*, in «Rassegna di Teologia» 45 (2004) pp. 833-854.

Ci sarebbe, a tal proposito, da interrogarsi se la scuola resta ancora sottratta al potere divorante dei non-luoghi, offrendosi come luogo abitabile o se, per una serie di ragioni, non corra il rischio di trasformarsi anch'essa in un non-luogo dove più persone fanno le stesse cose, muovono gli stessi passi, azionano i medesimi meccanismi, ma tutto ciò non contribuisce più alla costruzione della propria identità. Quest'ultima, infatti, si costruisce pure a partire dal *riconoscimento* dell'altro. Qualora questo manca, l'identità, che resta un bisogno assoluto per ciascuno di noi, potrebbe costruirsi altrove, in tutti quei luoghi, scuola esclusa, dove è possibile ottenere riconoscimenti. Se, per esempio, fuori dalla scuola e dalla famiglia resta solo la strada, sarà probabilmente questa a fornire quei riconoscimenti ai livelli in cui la strada li può concedere¹¹.

L'identità alla prova dell'economia

Un ulteriore tratto che connota l'identità dell'uomo postmoderno è la sua dipendenza dalle leggi e dalle ragioni dell'economia che canonizzano un processo di disumanizzazione in nome del quale l'esistenza umana è come gestita dai mezzi originariamente a servizio della stessa. Ne deriva una mentalità a tal punto nichilista da far ritenere che solo adottando il principio del consumo e della distruzione degli oggetti, possiamo garantirci identità, stato sociale, esercizio della libertà e benessere. In un recente saggio, il sociologo Z. Bauman ha posto proprio l'attenzione sulla relazione tra il consumismo e il processo di costruzione dell'identità sociale. Nella sua analisi della situazione in atto, egli afferma: «Chi fa parte della società dei consumatori, è a sua volta un prodotto di consumo, ed è tale sua caratteristica a sancirne realmente l'appartenenza alla società»¹².

Pare evidente che una tale cultura del consumismo produce effetti disastrosi sulla costruzione e sul mantenimento dell'identità personale, dal momento che, se gli oggetti perdono la loro consistenza e sono ridotti a semplici prodotti di consumo, il mondo diventa evanescente e con il mondo la nostra stessa identità. «Là dove gli oggetti durevoli sono sostituiti da prodotti destinati all'obsolescenza immediata, l'individuo, senza più punti di riferimento o luoghi di ancoraggio per la sua identità, perde la continuità della sua vita psichica. L'ordine dei riferimenti costanti, che è alla base della propria identità, si dissolve in una serie di ancoraggi provvisori e di gratificazioni passeggera, che costituiscono le uniche esperienze possibili in un mondo immaginario e irreali, creato dalla cultura del consumismo»¹³.

¹¹ Cf. GALIMBERTI, *L'ospite inquietante*, cit., p. 33.

¹² Z. BAUMAN, *Consumo, dunque sono*, Roma-Bari 2008, p. 72.

¹³ SANNA, *L'identità aperta*, cit., pp. 102-103. Cf. pure G. RITZER, *La religione dei consumi. Cattedrali, pellegrinaggi e riti dell'iperconsumismo*, Bologna 2000.

Da questa condizione anche la libertà umana è profondamente riplasmata, poiché essa non concorre più a forgiare robuste personalità, ma è ridotta alla semplice capacità di mantenere aperta la possibilità di scegliere, di modo che le identità possano essere indossate o scartate con la stessa facilità e frequenza con cui si indossano o si scartano gli abiti, prodotti di consumo. Questa medesima logica si ritrova pure nei rapporti fra gli uomini, dal momento che il principio dell'usa e getta, norma fondamentale per i prodotti di consumo, regola indistintamente anche le relazioni umane, tanto quelle matrimoniali quanto quelle senza un particolare impegno¹⁴. L'identità personale è, così, indebolita a tal punto da non essere più capace di far fronte agli inconvenienti del consumismo.

Le nuove modulazioni del tempo

Insieme allo spazio, anche il tempo viene rimodulato su nuove frequenze di vita, con una concentrazione estrema sul presente che annulla le distensioni temporali e soprattutto azzerava la storia trasformandola in cronaca¹⁵. In tal senso, nella società dell'uomo globale il tempo si qualifica per essere senza tempo, dal momento che coincide con un punto, in una modulazione fluida che prescindere da ogni fissità e rifugge dal pericolo della 'durata', che consentirebbe, invece, di interiorizzare gli eventi, per renderli significativi.

Al contrario, il tempo oggi vive nella frantumazione degli attimi disconnessi tra di loro, senza un prima e un dopo, senza una trama che li colleghi ricostituendoli in unità. Con molte metafore viene riconosciuto come il tempo dell'io narciso, il tempo della fruizione, il tempo dell'immagine, il tempo del sentimento, il tempo dell'apparenza, il tempo della navigazione in Internet, il tempo della disappartenenza¹⁶. In questo processo di espropriazione di ciò che di specifico ha, il tempo, per poter essere qualificato, ha bisogno ormai dei genitivi che gli ridiano in qualche modo un significato. Ogni specificazione, però, esprime ancora una volta la concentrazione sul presente che ormai è l'unico spazio di tempo rimasto, da vivere con la massima intensità. In esso, infatti, confluisce pure l'espressione di una crisi causata dal cambiamento di segno del futu-

¹⁴ Si veda la descrizione dell'uomo economico che Umberto GALIMBERTI sviluppa nel suo *I vizi capitali e nuovi vizi*, Milano 2003.

¹⁵ H. WEINRICH fa notare che la narrazione procura un dispendio di tempo. E in una società in cui il tempo è denaro, la rapidità è una qualità fondamentale. In tal modo la narrazione ha perso terreno. Un sintomo di tale arretramento è la progressiva scomparsa dei tempi verbali della narrazione, per cui il passato remoto viene spesso sostituito dal passato prossimo o dal presente storico. Cf. W. WEINRICH, *Tempus. La funzione dei tempi nel testo*, Bologna 2004.

¹⁶ Cf. C. DI SANTE, *Un modello normativo per vivere il tempo. Il presente tra passato e futuro*, in R. TONELLI-J.M. GARCIA (edd.), *Giovani e tempo. Tra crisi, nostalgie e speranze*, Roma 2000, pp. 183-184.

ro: dal *futuro-promessa*, infatti, si è passati al *futuro-minaccia*. Quando il futuro chiude le sue porte o, se le apre, è solo per offrirsi come incertezza, precarietà, insicurezza, inquietudine, non c'è scelta migliore che concentrare il desiderio nell'assoluto presente. In altri termini, l'idea è quella secondo cui è meglio star bene e gratificarsi oggi se il domani è senza prospettive.

A tal proposito Galimberti ritiene che questa concentrazione nel presente, slegato da un'apertura ad un qualche futuro, impedisce nell'adolescente quel passaggio naturale dalla *libido narcisistica* (che investe sull'amore di sé) alla *libido oggettuale* (che investe sugli altri e sul mondo). Senza questo passaggio, si corre il rischio di indurre gli adolescenti a studiare con motivazioni *utilitaristiche*, impostando un'educazione finalizzata alla sopravvivenza, dove è implicito che "ci si salva da soli", e tutto questo procura un conseguente affievolimento dei legami emotivi, sentimentali e sociali¹⁷.

Anche la relazione educativa può conoscere un'influenza notevole da questa mancanza di un futuro che conserva il suo aspetto di promessa; esso, infatti, priva genitori e insegnanti dell'autorità di indicare la strada. Accade, pertanto, che un rapporto di natura contrattualistica viene instaurato tra adolescenti e adulti e così genitori ed insegnanti si sentono continuamente tenuti a giustificare le loro scelte nei confronti dei giovani, che accettano o meno ciò che viene loro proposto in un rapporto egualitario. Tale simmetria educativa, evidentemente, può diventare causa di un disagio, di fronte al quale l'atteggiamento dei genitori e degli insegnanti oscilla tra la *coercizione* dura – che può avere senso quando le promesse del futuro sono garantite – e la *seduzione* di tipo commerciale di cui la cultura consumistica che si va diffondendo è un invito¹⁸.

L'avvento della tecnica

Ancora un tratto di notevole evidenza che caratterizza la presente stagione della globalizzazione è l'esplosione della tecnica e la sua applicazione ai più svariati ambiti dell'esistenza umana: dagli interventi sull'ambiente alla scoperta di nuovi medicinali, dalla decifrazione della struttura del codice genetico umano alle pioneristiche ricerche sull'intelligenza artificiale. A detta di Aldo Schiavone, «oggi basta avere almeno quarant'anni per percepire la sensazione di distacchi epocali da interi mondi di abitudini e di comportamenti perduti, e che si stanno completamente dimenticando»¹⁹. L'ingresso prepotente della tecnica nella vita dell'uomo, in altri termini, ha provocato un mutamento radicale del panorama esistenziale dell'umanità, anzitutto perché il nuovo ospite spinge verso rapidi cam-

¹⁷ Cf. GALIMBERTI, *L'ospite inquietante*, cit., p. 28.

¹⁸ Ibidem, p. 29.

¹⁹ A. SCHIAVONE, *Storia e destino*, Torino 2007, p. 52.

biamenti; «l'accelerazione tecnologica sta facendo ora raggiungere alle innovazioni una massa critica, oltre la quale la nuova crescita non è più "intuitivamente lineare", ma "storicamente esponenziale" e ciò avrà conseguenze dirompenti»²⁰, poiché non sarà possibile per l'uomo, come nel passato, una lenta assimilazione alle nuove conquiste tecniche. Conseguentemente, tale accelerazione sta procurando una cancellazione della separazione, necessaria per la specie umana, tra la storia della vita e la storia dell'intelligenza. Si va, infatti, verso un orizzonte nel quale «le basi naturali della nostra esistenza smetteranno presto di essere un presupposto imm modificabile dell'agire umano, e diventeranno un risultato storicamente determinato della nostra cultura»²¹. La "natura", così, può perdere una sua autonomia per diventare prodotto dell'azione dell'uomo la quale, a sua volta, è sempre connotata da una cultura, ossia è portatrice di una visione e valutazione dell'intelligenza.

Di fronte ad uno paesaggio del genere, si tratta di capire come sia possibile riconciliarsi con un futuro giunto non solo troppo in anticipo, ma soprattutto in un contesto per nulla adatto a donargli una forma. L'immagine a cui Aldo Schiavone ricorre per esplicitare tale condizione è proprio quella di una Ferrari messa in mano ad un bambino; si sta, in altri termini, affidando una tecnologia da adulti ad una specie che, per tutto il resto, non è ancora uscita dalla propria infanzia. La Ferrari è realmente nelle mani di molti, per cui con sempre maggiore difficoltà si riesce a costruire un rapporto umanamente proficuo tra desideri e mezzi a reale disposizione del singolo, tra bisogni e desideri, tra desideri e illusioni. Sotto la potente mano di un'economia governata dalle leggi del consumismo, poi, il mercato specula senza scrupoli sull'incapacità dei singoli a gestire l'ansia che l'arrivo troppo precoce del futuro accende nella loro esistenza.

Ci troviamo, così, a fare i conti con uno scenario umanistico che appare sempre più in lontananza, e i cui contorni ormai non sono più nitidi, dal momento che i fumi della tecnica li hanno resi sbiaditi. E le domande di senso restano senza risposte, non perché la tecnica non sia ancora abbastanza perfezionata, ma semplicemente per il fatto che non rientra fra le sue competenze trovare soluzioni a simili questioni. La tecnica *funziona* soltanto, cioè non si occupa di promuovere un senso, né di aprire scenari di salvezza o di indagare sulla verità. Per tale ragione «finiscono sullo sfondo, incerti nei loro contorni corrosi dal nichilismo, i concetti di individuo, identità, libertà, salvezza, verità, senso, scopo, ma anche quelli di natura, etica, politica, religione, storia di cui si era nutrita l'età pre-

²⁰ Ibidem, pp. 53-54.

²¹ Ibidem, p. 55.

tecnologica, e che ora, nell'età della tecnica, dovranno essere riconsiderati, dismessi, o rifondati dalle radici»²².

Non è troppo complesso immaginare quale impatto violento possa avere questa irruzione della tecnica nella vita delle persone, soprattutto dei ragazzi e dei giovani. Magari attratti dai meccanismi all'avanguardia degli ultimi ritrovati della tecnica, accettano volentieri la sfida di misurarsi con i risultati avvincenti della stessa, ma al contempo non prestano altrettanta attenzione nel mantenere una relazione strumentale con quegli oggetti che sono nelle loro mani, consapevoli del fatto che la ricchezza e la cura dell'umano non passano, però, attraverso la perfezione della tecnica, ma esigono altri percorsi.

Gli elementi evidenziati possono essere considerati possibili cause di una serie di manifestazioni di disagio che l'uomo del tempo della globalizzazione vive e che spesso rendono critico il processo di maturazione della propria identità, rivelandosi come condizione di difficoltà nel riuscire a governare razionalmente la complessità esistenziale del proprio stare al mondo.

La domanda che ne deriva potrebbe risuonare in questi termini: come ascoltare efficacemente le voci che esprimono questo disagio? O meglio, quale forma di presenza è opportuno concretizzare accanto a chi dice, non solo e non tanto con le parole, quanto con il suo agire eloquente, un vissuto attraversato e, direi quasi, abitato dal disagio?

Non si intende qui analizzare la questione da un profilo pedagogico o psicologico. Piuttosto si vorrebbe articolare una riflessione che si attesti su una prospettiva di natura teologica con uno sguardo teso a focalizzare alcuni tratti fondamentali dello stile e dell'agire di Gesù, volto e rivelatore del Padre, nella singolarità del suo vivere la condizione del *disagiato* abitando fino in fondo il disagio dell'uomo, nelle forme più diverse attraverso le quali questo si è manifestato.

Tale percorso è compiuto attraverso un approccio di natura fenomenologica ai testi evangelici, nel tentativo di far emergere, dalla ricomposizione di alcuni tasselli biblici, un mosaico espressivo dello stile di ascolto, di accompagnamento e di cura del disagio umano da parte di Gesù. Non si vuole trattare il nostro tema ponendo l'ac-

²² GALIMBERTI, *L'ospite inquietante*, cit., p. 21. Lo stesso autore ha ampiamente studiato la stessa questione nel suo *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Milano 2002. Di particolare interesse sono le pp. 407-715 nelle quali Galimberti offre due saggi interessanti sulla sociologia e l'antropologia della tecnica. Proprio in conclusione del poderoso volume egli afferma: «Occorre evitare che l'età della tecnica segni quel punto assolutamente nuovo nella storia, e forse irreversibile, dove la domanda non è più: "Che cosa possiamo fare noi con la tecnica?", ma "Che cosa la tecnica può fare di noi?"» (715).

cento sui casi “patologici” che il rabbì di Nazaret incontra; il disagio, del resto, è al di qua della patologia e lo sguardo sugli ammalati e sui disagiati con i quali Gesù entra in contatto potrebbe dare adito ad una rilettura del nostro tema in termini patologici. Al contrario, l’attenzione si focalizza sullo stile cristologico, alla ricerca di una forma singolare di accompagnamento del disagio che ancora oggi permane nella sua eloquenza e dona a pensare a quanti fanno i conti, nel loro lavoro o nel loro ministero, con le tante situazioni di vite disagiate.

Ci accostiamo ai testi evangelici attraverso l’evocazione di un’immagine capace di far cogliere il senso profondo di alcune parole e di alcuni gesti appartenenti all’agire messianico di Gesù. L’immagine è quella di uomini che, con le loro barche, aspettano sulla riva del fiume in attesa di «traghettare» i viaggiatori sull’altra riva. È una splendida metafora che illumina di significati un modo singolare di accostarsi al disagio umano proprio di Gesù. Al punto di partenza della maggior parte delle sue relazioni, infatti, si trova un’esperienza di guarigione. I racconti evangelici non lasciano alcun dubbio su questo punto. La logica che li governa si esprime attraverso un movimento di uscita dalla folla anonima e indifferenziata per poter attraversare la soglia dell’interiorità, spazio nel quale il soggetto è immediatamente messo a confronto con la propria specifica, incomparabile unicità²³. Nell’interessante chiave di lettura che offre C. Theobald circa queste scene evangeliche, si coglie come esse «ci presentano delle guarigioni dalla paura di vivere, dalla paura di essere; esse invitano il lettore a una comunicazione di ciò che si può designare con il termine “coraggio di essere”, e che si rende evidente nella posizione di colui che è capace di stare alla pari di fronte all’altro»²⁴.

Quelle raccontate dagli evangelisti sono esperienze che si sviluppano sovente su uno sfondo di esclusione sociale o di malattia, e toccano pure le zone della colpevolezza umana, accordando al beneficiario la gioia della riconciliazione. Oltre a ciò, tuttavia, la guarigione risponde pure ad una necessità fondamentale per l’esistenza umana, vale a dire l’identità e il «potere di essere» soggetti. La guarigione, in tal senso, si configura come luogo teologico epifanico di un tratto squisitamente umano dell’agire messianico di Gesù, ma proprio per questo rivelatore pure della singolarità dell’agire divino.

²³ Cf. C. THEOBALD, *La rivelazione*, Bologna 2006, p. 63.

²⁴ *Ibidem*.

Gesù all'incontro col disagio umano

Nei vangeli ritroviamo diverse narrazioni di incontri avuti da Gesù con un gran numero di disagiati, di persone afflitte da svariate sofferenze: menomazioni fisiche, malattie mentali, handicap e infermità più o meno gravi, cronici o momentanei. In questi incontri il rabbì di Nazaret ha potuto ascoltare la lezione della debolezza e della sofferenza umane, apprendere l'arte della compassione e della misericordia. I vangeli sottolineano che, nei riguardi di queste persone, Gesù ha esercitato una relazione di cura; egli vede in chi gli sta di fronte una persona, ne fa emergere l'unicità e si relaziona con la totalità del suo essere, cogliendone la ricchezza di senso, ma anche riconoscendolo come una creatura desiderosa non solo di guarigione, ma di ciò che può dare pienezza di senso alla sua vita. Si fa chiaro, così, che per Gesù ciò che conta è la persona disagiata, ben più del suo disagio²⁵. L'atteggiamento che emerge è, dunque, quello di un coinvolgimento profondo con la situazione personale dei disagiati, una com-partecipazione alla loro sofferenza, quantunque in una relazione che non crea confusione, che mantiene in una rispettosa frontalità Gesù e la persona che incontra.

Una categoria particolare di persone che il Maestro incontra è quella dei lebbrosi; la loro è una malattia con una forte evidenza sociale. Il lebbroso incute paura: può contagiare gli altri e perciò è abbandonato dai familiari, evitato dalle altre persone, emarginato dalla società; questa lo espelle e lo costringe a vivere in luoghi distanti dai centri abitati. Anche le sfere relazionali della sua esistenza sono segnate da profonde ferite: il suo corpo piagato gli è, ormai, estraneo, è estromesso dalla famiglia, allontanato dalla società, dal lavoro, dalla partecipazione alla vita della città, è giudicato peccatore e per questo colpevolizzato, è escluso pure dalla partecipazione al culto. In una parola, il lebbroso vive una vita ma da morto, essendo colpito in tutte le sue relazioni che l'avrebbero diversamente restituito ad una vita dignitosa.

Il lebbroso di cui si parla in Mc 1,40-45 trova finalmente in Gesù un interlocutore che non lo abbandona al suo isolamento, che, anzi, gli rivolge uno sguardo "diverso", di comprensione e di condivisione della sua sofferenza, senza alcuna paura o commiserazione. In tal modo il lebbroso stesso è aiutato a guardarsi lui stesso in modo diverso, più libero e umano. E la guarigione di quell'uomo si colloca in un grande evento relazionale nel quale l'incontro con Gesù rende il lebbroso capace di accogliere se stesso e di guardarsi con occhi nuovi.

²⁵ Cf. L. MANICARDI, *L'umano soffrire*, Magnano 2006, pp. 113-114.

Un'altra categoria di persone incontrate da Gesù è quella dei "posseduti da spiriti impuri" o "indemoniati". Sono espressioni queste che designano una sofferenza psichica o vari mali che si manifestavano in modo violento o bizzarro o anomalo e che, per questo, erano attribuiti a spiriti maligni²⁶. La narrazione della vicenda dell'indemoniato di Gerasa, in Mc 5,1-20, presenta elementi oltremodo interessanti, capaci di parlare ancora oggi con una ricchezza singolare. L'"indemoniato" si avvicina a Gesù recando con sé tutta la violenza che lo abita e il Maestro, da parte sua, non si sottrae alle tensioni profonde che l'incontro con questa persona suscita: egli accoglie le urla e le invettive dell'uomo, non fugge di fronte alla violenza verbale, non si lascia intimidire dalla pericolosità dell'uomo o bloccare dall'espressione esterna del malessere, ma ascolta la sua sofferenza, varcando la soglia della sua interiorità e abitando fino in fondo quel disagio in tutte le sue conseguenze. Proprio così Gesù può guarire quella persona, non con gesti dal sapore magico, ma con l'arte e la fatica dell'incontro e del dialogo, facendo proprio di queste realtà lo spazio di trasformazione della persona.

Si può cogliere come Gesù riconosca il grande valore dell'umanità di quelle persone e per tale ragione egli infonde fiducia in se stesse, aprendole così ad un futuro sensato e possibile e restituendole alla capacità di comunicazione con se stesse, con gli altri e con Dio.

La guarigione di quell'uomo richiede pure un prezzo sociale: il prezzo simbolizzato dalla perdita dei duemila porci in cui entrano gli spiriti impuri e che affogano nel mare. Afferma a tal proposito C.M. Martini: «La guarigione profonda dell'uomo chiede un prezzo a quella società civile che non ha saputo accoglierlo, perché il benessere di una persona nella collettività è un fatto che investe tutti, che chiede tempo, energie, risorse, attenzione per il suo reinserimento sociale»²⁷.

Ancora un'icona evangelica può ulteriormente portare luce sulla singolarità dello stile cristologico nella relazione con il disagio umano e le sue manifestazioni nell'esistenza della gente. Si tratta dell'incontro postpasquale di Gesù con due discepoli sul cammino che da Gerusalemme conduce verso Emmaus (Lc 24, 13-35). Lasciando da parte i tanti particolari che connotano e arricchiscono quella pericope evangelica, l'attenzione si pone solo su alcuni aspetti di rilevante interesse. I discepoli sono sul cammino, preda delle loro illusioni e delusioni; tornano a casa senza speranza. Lun-

²⁶ Cf. *Ibidem*, p. 121.

²⁷ C.M. MARTINI, *La cittadinanza è terapeutica. Confronto sulle buone pratiche per la salute mentale*, intervento al convegno internazionale tenutosi a Milano nei giorni 15-17 aprile 2002. Citato in MANICARDI, *L'umano soffrire*, cit., p. 124.

go il cammino, parlano tra di loro, raccontandosi e ripercorrendo la notte dei sensi e dello spirito che hanno attraversato e che ancora li ingloba e li attanaglia²⁸. Ripercorrono la loro storia, le loro tradizioni e lo fanno davanti ad un estraneo, «idolo-vittima delle loro proiezioni»²⁹, il quale, prendendo la parola, li ammaestra su realtà che apparentemente conoscono già da sempre, ma che, tuttavia, ora assumono contorni nuovi, inediti. La compagnia con quello straniero si traduce in un invito a lui rivolto perché resti con loro, nella loro casa, per essere ospitati, a loro volta, da colui che avevano accolto.

Gesù, da parte sua, individua bene la direzione del cammino interiore di quei due amici, riconosce il loro bisogno di parlare, di orientarsi. E mostra vero interesse verso di loro, entra nel loro mondo, accetta di restringersi alle loro prospettive limitate, interroga e si lascia interrogare. Pone le domande giuste, anzi decisive: cosa avete sperato, perché piangete, qual è il vostro destino, cosa vi ha segnato? Li invita a cogliere la verità delle loro vicende, ma anche della loro ristrettezza mentale, del loro smarrimento. Resiste alle loro proiezioni, non si lascia coinvolgere, conserva uno stacco signorile, rispetta la loro libertà, ma al contempo si dà liberamente. E nel momento più alto scompare, lascia che continuino la strada per conto loro.

Tra gli altri elementi di rilievo, traspare da questo testo evangelico l'importanza della narrazione in rapporto all'evento della redenzione. Solo narrando e ascoltando, vita e riflessione, passato e futuro si incrociano. «Solo nel racconto si dà tempo al tempo, solo in essa trapela il possibile significato del e nel vissuto, solo in esso la situazione risulta sorgente di conoscenza, di nuove interpretazioni, di una possibile conversione»³⁰. La narrazione diventa, così, luogo di uno scambio simbolico tra chi narra e chi ascolta, tra realtà e senso, tra fallimento e recupero, tra gesto e parola. La narrazione assume una valenza terapeutica dal momento che porta all'evidenza le ferite aperte, i sentieri interrotti dell'esistenza, ma aiuta pure a individuare approdi nuovi, chiavi di volta che aprono ad un futuro progettuale che si può costruire *addirittura e proprio* su un presente ferito.

Uno sguardo sintetico

Sono solo alcuni "assaggi" di una fenomenologia dell'agire messianico di Gesù, il quale si caratterizza per l'armonia e la consonanza di una parola e di un gesto corrispettivo o viceversa che, nella

²⁸ Cf. E. SALMANN, *Contro Severino. Incanto e incubo del credere*, Casale Monferrato 1996, p. 291.

²⁹ Ibidem.

³⁰ Ibidem, p. 293. Si vedano pure le riflessioni di F.G. BRAMBILLA, *Chi è Gesù? Alla ricerca del volto*, Magnano 2004, pp. 173-197.

fedeltà alla struttura della rivelazione, sono manifestazione di quello stile singolare appartenuto al *rabbi* di Nazaret e che conservano ancora una provocatorietà eloquente.

Volendo, a mò di sintesi, richiamarne i tratti fondamentali, emerge anzitutto una grande attenzione al mistero che si cela nella persona che Gesù incontra. Ognuno è una storia a sé, non riducibile al disagio o alla malattia per la quale quell'uomo o quella donna incontrano il Maestro. Anzi, il loro disagio non è vissuto da Gesù come un problema, né fatto vivere agli stessi interessati come tale, ma piuttosto costituisce un'occasione in cui il soggetto, attraverso quell'incontro, è messo nelle condizioni di riprendere in mano dignitosamente la propria esistenza, aiutato da una parola e da un gesto che sono proprio quelli di cui egli aveva bisogno. A monte di questa esperienza, si colloca una modalità singolare, da parte di Gesù, di abitare il disagio e di relazionarsi altresì al disagiato. Il suo, infatti, è un ascolto della debolezza umana realizzato non dall'esterno e alla maniera di un estraneo, come uno a cui quell'esistenza non appartiene, ma accettando di entrare in quelle ristrettezze proprie dell'*humanum* senza annullare, però, la signorilità di un tratto che accoglie con la giusta distanza, senza fusione alcuna. Tale accoglienza è fatta di un ascolto che non è mai "sopra le righe" e tuttavia è sempre "oltre il detto", oltre, cioè, quella soglia di visibilità e di dicibilità al di là della quale ci si affaccia al mistero controverso della storia di ogni persona umana, vero scrigno e ricettacolo della ricchezza, ma anche dell'incompiutezza che caratterizzano il vissuto di ogni uomo. Tutto questo avviene sempre al crocevia di una rete di relazioni la quale, se per un verso rappresenta il contesto riabilitante nei riguardi del disagiato, per un altro costituisce pure il luogo di una provocazione a cogliere la responsabilità corale e sociale nei confronti di una relazione di cura a beneficio di ogni espressione di disagio.

3.
La comunità
cristiana,
sacramento dello
stile cristologico

E la comunità cristiana come si comprende in rapporto alla parola e all'agire del Maestro di Nazaret, mantenendo pure viva la fedeltà alla storia e alle vicende degli uomini? Nello specifico, come la comunità dei credenti si lascia interrogare/provocare dalle tante forme con cui il disagio popola la vicenda umana? Risultano utili, a riguardo, alcune intuizioni di C. Theobald in relazione ad una lettura del cristianesimo sotto la cifra ermeneutica dello stile: «L'approccio stilistico ci permette di non ridurre il cristianesimo al suo insegnamento dottrinale, ma di onorare *l'insieme della vita cristiana sia nelle sue espressioni singolari e plurali, sia in quelle relazionali e socio-politiche*. Si annuncia qui il principio di concordanza *tra la forma e il contenuto*. [...] Sotto questo punto di vista, l'impresa teo-

logica di legare “cristianesimo” e “stile” mostra una sua intrinseca pertinenza, e non meno una sua urgenza davanti alla percezione del fatto che i mutamenti storici, che contrassegnano la modernità e il post-moderno, non riguardano solo la forma culturale del cristianesimo, ma anche il suo contenuto»³¹.

La risoluzione del rapporto tra cristianesimo e stile trova una singolare concretizzazione nella questione della sacramentalità della chiesa la cui verità di fondo non esprime altro se non l’emblema di una maniera particolare di abitare il mondo e la storia. Se, infatti, secondo il pensiero di M. Merleau-Ponty, lo stile è la maniera di abitare il mondo al fine di suscitare una metamorfosi di quest’ultimo³², nel nostro caso occorre risalire a quella forma inedita incarnata dallo stile del Nazareno. Nella relazione con la singolarità eloquente della forma cristologica, infatti, trova esplicitazione sensata anche la considerazione dello stile riproposto da quella comunità, la chiesa, che si sa conformata dall’evento fondativo e continuamente ri-creata dalla fedeltà a quello stesso accadimento sempre presente nell’attualità della sua vicenda storica.

La comunità in cui c’è posto per tutti

Se lo stile è, dunque, la maniera di abitare il mondo, la comunità cristiana vive la sua presenza nella storia dovendo fare i conti con la fedeltà tanto al suo fondamento, ossia a Dio e più in generale alle dimensioni divine che connotano la sua identità, quanto al suo destinatario, l’uomo, a cui essa è inviata come sacramento di salvezza. Se per un verso si deve riconoscere che tale fatica di fedeltà è sotto l’azione della grazia, non si può neanche trascurare il fatto che quella stessa fatica mette in gioco appieno le energie tipicamente umane della comunità dei credenti in un processo di conformazione allo stile cristologico, di cui essa è sacramento, ma anche di reale implicazione nelle vicende dell’umano. Questa doppia fedeltà costituisce il principio che dà dinamismo all’agire della comunità, rivelando pure come una sola fedeltà non è sufficiente, ma anzi è bisognosa dell’altra per inverarsi. Entro queste due sponde – la fedeltà a Dio e all’uomo – si struttura la vita della comunità cristiana attraverso l’articolazione di tratti che ne specificano l’identità caratterizzandone pure la sua missione.

In primo luogo, la chiesa vive in mezzo alla storia degli uomini come luogo di ascolto e di celebrazione della Parola di Dio. Tale relazione frontale pone la comunità in un processo dinamico di

³¹ C. THEOBALD, *Il cristianesimo come stile. La teologia nella postmodernità*, in «Il Regno-Attualità» 14, 2007, p. 491. Si veda, a tal riguardo, V. MIGNOZZI, *Tratti di un volto. La sacramentalità come stile ecclesiale*, in «Rivista di Scienze Religiose» 43 (2008) pp. 43-67.

³² Cf. M. MERLEAU-PONTY, *Segni*, Milano 2003.

accoglienza del Vangelo quale Parola di salvezza che raggiunge l'esistenza dei credenti ma conforma pure la vita della stessa chiesa ad uno stile che è quello del Maestro. In tal senso, maturando come "uditrice della Parola", la comunità dei credenti al contempo sviluppa pure la capacità di presentarsi all'uomo di ogni tempo come "uditrice delle parole" che costui pronuncia e con le quali egli comunica le sue gioie, ma nondimeno le sue tristezze, le sue ansie, i suoi disagi. Sono parole spesso mute, bisognose di essere intercettate e comprese con quello stile proprio di Gesù che legge *intelligentemente* nella profondità del cuore dell'uomo, mosso dalla grande compassione per quest'ultimo.

In secondo luogo, la chiesa costruisce giorno per giorno la sua presenza nel mondo come luogo di fraternità e di relazioni significative. In tal senso, secondo quanto afferma C.M. Martini, si tratta di adoperarsi nella costruzione di «una comunità alternativa, cioè una comunità che, in una società connotata da relazioni fragili, conflittuali e di tipo consumistico, esprima la possibilità di relazioni gratuite, forti e durature, cementate dalla mutua accoglienza e dal perdono reciproco. Anche con tutti i suoi peccati la comunità alternativa rimane un ideale di fraternità in divenire, destinato a mostrare ad una società frammentata e divisa che possono esistere legami gratuiti e sinceri, che il primato di Dio significa anche emergere di ciò che di meglio c'è nel cuore dell'uomo e della società. La chiesa è, nel suo insieme e nelle mille diverse realizzazioni analogiche, una simile comunità, e come tale ha funzione di orientamento e di proposta di senso alla comunità più larga degli uomini e delle donne di tutto il mondo»³³. Così facendo, si può contribuire indubbiamente a ridisegnare le reti educative in un territorio, avendo cura che queste siano davvero inclusive delle differenti soggettività culturali e che facciano spazio a ogni contributo nell'ambito di una prassi improntata alla reciprocità e alla corresponsabilità. Anche questo è un modo concreto per esprimere la relazione solidale che chiesa e mondo devono costruire all'interno di un contesto particolare³⁴.

Un ulteriore elemento che connota la comunità ecclesiale è la sua apertura al debole, al disagiato. In essi è rinvenibile un criterio di verità e di autenticità del suo stesso essere chiesa. Infatti, un contesto comunitario, nel quale prevale l'elemento attivo ed efficientistico, rischia di lasciare ai margini il debole e di non dare lo spazio opportuno alla presenza del disagiato. Una tale comunità risponderebbe ad una logica non evangelica in base alla quale essa sarebbe

³³ C.M. MARTINI, *Alla fine del millennio lasciateci sognare*, Casale Monferrato 1997, p. 220.

³⁴ Cf. V. ORLANDO-M. PACUCCI, *La Chiesa come comunità educante. La qualità educativa della comunità cristiana*, Bologna 2008, p. 11.

il risultato della somma dei forti, quando invece essa è piuttosto frutto della condivisione delle povertà di ciascuno. Del resto lo stesso termine *com-munitas* rinvia a *munus*, cioè ad un dovere, un mandato, un compito, ma pure ad un dono, quello attraverso il quale ciascuno mette in campo ciò che è il proprio per arricchire il “noi”. Da questa prospettiva, una chiesa che si misura con la pedagogia della cura si impegna a passare da una generatività familiare a una generatività sociale, ossia deve essere pronta a indossare il grembiule, a mescolare il pensare, il dire e il fare, a trasformare i propri spazi in laboratori in cui poter progettare e costruire la fede senza artificiali cesure, a sporcarsi le mani quando le urgenze della vita chiedono un umile lavoro di artigianato. In tal senso la comunità cristiana può pensarsi e realizzarsi come casa: un ambiente in cui la quotidianità è l’orizzonte della realizzazione dell’umanità insita in ciascuno, i rapporti affettivi sono regolati dal senso della familiarità, la convivenza diviene concretamente una sfida educativa³⁵.

Gli elementi appena accennati – liturgia, relazionalità e fraternità, apertura al debole, la condivisione delle debolezze come costitutiva della comunità cristiana – sono parte di un’unica sacramentalità, la sacramentalità che fa della chiesa un luogo in cui le energie dell’*agape* di Dio si traducono in relazioni interpersonali e divengono ispiratrici di relazioni sociali.

Relazione IRC-comunità ecclesiale: tra appartenenza e ministerialità

E l’insegnante di religione cattolica come si pone in rapporto a quanto si è andato dicendo, soprattutto di fronte ad un disagio da cui è provocato nell’esercizio della sua professione? Intendo qui, in conclusione, proporre alcuni elementi di riflessione che restano nell’ambito teologico.

Un’affermazione quasi “scontata” e tuttavia fondamentale porta a dire che l’insegnante di religione è anzitutto un credente, un uomo o una donna, cioè, che ha responsabilmente deciso di vivere la propria esistenza sotto il segno radicale della fede. Tale elemento non può restare marginalmente rispetto al resto della propria esistenza, né al di fuori di una progettualità professionale che dalla fede può ricevere una forma specifica. Poiché, dunque, la fede è una esperienza conformante l’esistenza, essa determina la singolarità di uno stile di vita che trova una sua visibilità anche nell’espressione della propria professionalità. Sia ben chiaro, tutto ciò nulla muta nei contenuti della proposta formativa, ma di certo caratterizza uno stile di presenza che supporta la stessa professionalità³⁶.

³⁵ Ibidem, p. 20.

³⁶ La nota pastorale della CEI *Insegnare religione cattolica oggi*, già nel 1991, al n. 18 affermava: «Il docente di religione è chiamato a dare senso e valore al suo lavoro pri-

Da tale prospettiva la relazione a Cristo e alla chiesa struttura l'identità dell'insegnante di religione, connotando pure la sua professionalità in termini di una forma singolare di ministerialità. Se si accetta, di fatto, di pensare ai ministeri ecclesiali non in senso stretto, quanto piuttosto come forme diverse di servizio alla comunità dei credenti ma anche in nome della stessa comunità, quella dell'insegnante di religione cattolica è certamente una forma ministeriale di alto profilo ecclesiale, dal momento che esprime un servizio nel quale la comunità della chiesa, attraverso l'insegnante, mette in campo non solo competenze di natura didattica, ma pure uno stile e delle competenze che derivano dalla propria esperienza di credente³⁷. Per competenza, infatti, vogliamo considerare quell'agire complesso che coinvolge tutta la persona e che mette insieme tanto i saperi (le conoscenze) quanto i saper fare (abilità), gli atteggiamenti emotivi, le scelte valoriali, in una parola il mondo del soggetto.

Su queste basi, si possono individuare alcuni nodi sui quali riflettere circa l'apporto che l'insegnante di religione può offrire alla gestione del disagio nella scuola. Mi limito, concludendo, ad un elenco sintetico degli stessi:

- alle competenze professionali occorre poter unire uno stile di accoglienza e di ascolto tipicamente "cristiano" in cui il disagio non viene vissuto tanto come un problema quanto come una sfida che mette in gioco una passione educativa fortemente segnata dall'esperienza della fede;
- si tratta pure di volersi coinvolgere in una rete relazionale di soggetti impegnati nel tentativo di dare risposte corali alle emergenti domande secondo la logica delle alleanze educative;
- come pure è opportuno cogliere la grande posizione di ponte che l'insegnante di religione vive tra la scuola, la comunità ecclesiale e la famiglia. La nota del '91 al n. 23 afferma esplicitamente che «il docente di religione si trova sul crinale di rapporti che esigono continua ricerca di sintesi e di unità»³⁸. In tale situazione può attuare forme interessanti di mediazione;

mariamente sul piano dell'intenzionalità educativa. Tale intenzionalità trova il suo principio e sostegno nella fede che il docente professa e vive. Gli alunni hanno diritto di incontrare in lui una personalità credente, che suscita interesse per quello che insegna, grazie anche alla coerenza della sua vita e alla manifesta convinzione con cui svolge il suo ministero». ECEI 5/182.

³⁷ A proposito del necessario riconoscimento di idoneità da parte della comunità ecclesiale diocesana, la nota del '91 esplicita il legame fondamentale del docente di religione con la sua chiesa particolare precisando al n. 22 che «l'idoneità non è paragonabile a un diploma che abilita a insegnare correttamente la religione cattolica. Essa stabilisce tra il docente di religione e la comunità ecclesiale nella quale vive un rapporto permanente di comunione e di fiducia, finalizzato a un genuino servizio nella scuola, e si arricchisce mediante le necessarie iniziative di aggiornamento, secondo una linea di costante sviluppo e verifica». ECEI 5/192.

³⁸ ECEI 5/195.

– all'interno e in rapporto alla stessa comunità ecclesiale l'insegnante di religione può sollecitare ad una riflessione e ad un'azione attente a cogliere i segni di un disagio presente soprattutto nella storia dei ragazzi e dei giovani. Da questo punto di vista, probabilmente, occorrerebbe pensare ad uno spazio di presenza e di azione degli stessi insegnanti all'interno della vita della comunità. La loro professionalità può avere, infatti, anche interessanti risanze ed effetti intraecclesiali.

2.

Saper leggere il disagio scolastico

Prof. GIACOMO MARTIELLI - Docente di Psicologia dello Sviluppo e di Psicologia dell'Educazione nella Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Bari



Ogni esperienza umana implica azioni e comportamenti più o meno consapevoli; è sostenuta da una motivazione; avviene in un contesto; produce effetti, che incidono sulle persone che la vivono e sul contesto stesso.

L'esperienza scolastica ha specifiche caratteristiche: si fonda su relazioni asimmetriche (per l'azione dei docenti e degli altri operatori adulti) e relazioni simmetriche (per l'azione di alunni coetanei fra loro); interpella prioritariamente la dimensione cognitiva e, tramite essa, tutte le altre; stimola e favorisce lo sviluppo globale delle persone.

Chi è professionalmente impegnato nel campo educativo ha, o si presume che abbia:

- specifiche competenze acquisite in un iniziale percorso formativo e rivisitate costantemente;
- adeguate motivazioni a vivere il proprio ruolo come realtà dinamica e non solo come fatto burocratico;
- piena consapevolezza della responsabilità educativa, come capacità di dare risposte giuste ai bisogni dei propri interlocutori;
- totale accettazione del senso di generatività, come impegno a prendersi cura dell'altro affinché cresca, realizzi un proprio progetto di vita, maturi un'autonomia, viva uno stato di benessere.

1. Saper leggere la realtà

Progettare e programmare, attivare e realizzare i processi di apprendimento e di comunicazione-relazione; guidare e gestire un gruppo; condurre un colloquio; osservare in modo sistematico e scientifico; ecc. sono alcune competenze dei professionisti impegnati in campo educativo.

Una, però, ha rilevanza particolare: **saper leggere la realtà**, intesa come azioni e comportamenti di sé e delle persone con cui s'interagisce **ed il contesto** nel quale essa si concretizza.

Per certi versi, è la competenza preliminare, che dà consistenza e ragion d'essere a tutte le altre.

Saper leggere la realtà significa certamente cogliere ciò che è evidente, ma anche ciò che è latente e soprattutto saper interpretare e valutare le azioni ed i comportamenti rilevati, considerandoli sempre come aventi valore di messaggio.

Il messaggio è uno dei quattro elementi costitutivi di un qualsiasi processo di comunicazione: trasmettitore, ricevitore, canale e messaggio (fig. 1).

Quando tale processo avviene tra "macchine", la comunicazione è unidirezionale, perché trasmettitori e ricevitori hanno un'unica e specifica funzione: gli uni inviano messaggi e gli altri, a certe condizioni di sintonia, li ricevono e li decodificano.

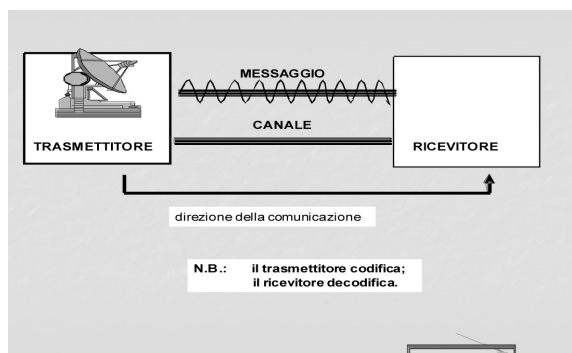


Fig. 1. Gli elementi costitutivi del processo di comunicazione fra macchine.

Quando, invece, il processo avviene tra persone, la comunicazione è bidirezionale, perché i protagonisti utilizzano una doppia modalità, quella verbale (le parole) e quella non verbale (i gesti, le posture, la mimica, ecc.) e ciascuno è contemporaneamente trasmettitore e ricevitore. Tutti, comunque, comunicando, si influenzano reciprocamente e provocano cambiamenti più o meno duraturi (Fig. 2).

Con ogni messaggio, essi trasmettono non soltanto dati di conoscenza, ma anche emozioni, sentimenti, atteggiamenti e valori.

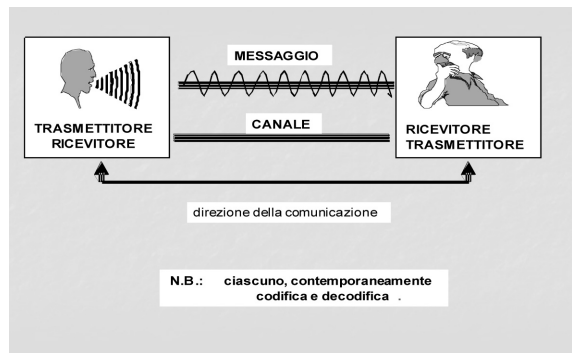


Fig. 2. Gli elementi costitutivi del processo di comunicazione umana.

Non sempre la situazione assume i caratteri della linearità e produce soddisfazione e serenità.

Può accadere, infatti, che le persone trasmettano messaggi su piani non in linea con quelli dei destinatari, e non prestino attenzione ai messaggi che ricevono. Tale evenienza rende impossibile la comprensione e può compromettere la relazione interpersonale: i messaggi non sono raccolti e si disperdono; la tensione dei protagonisti può aumentare e generare sazietà psichica e rifiuto dell'interlocutore (Fig. 3).

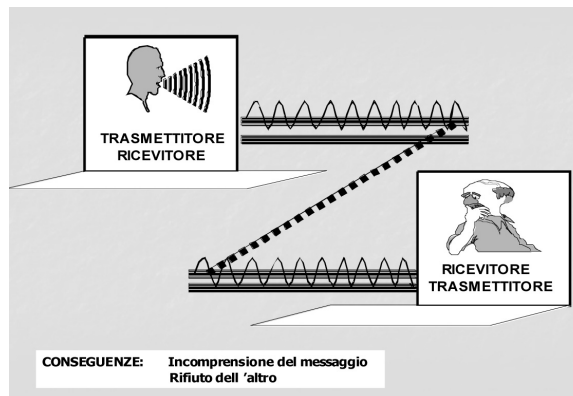


Fig. 3. La linea tratteggiata che unisce i piani segnala la tensione che è prodotta quando i messaggi di ciascun trasmettitore non giungono a ciascun ricevitore.

Durante la comunicazione, ogni persona può veicolare tre tipi di messaggi: congrui, incongrui e metamessaggi (Fig. 4).

A volte, anche nella scuola, la modalità di comunicazione e la non distinzione dei vari tipi di messaggi possono essere fonte di disagio e di malessere.



Fig. 4. La tipologia dei messaggi.

Per chi ha professionalmente responsabilità educativa, due possono essere le indicazioni operative: prestare attenzione a trasmettere solo messaggi congrui, affinché gli interlocutori non abbiano dubbi circa l'interpretazione da dare a ciò che hanno recepito; interpretare i messaggi ricevuti non considerandoli sempre come congrui.

3. Il disagio scolastico come messaggio

Il disagio scolastico è di sicuro un messaggio. Spesso, però, è un **metamessaggio** e come tale va letto, decodificato ed interpretato.

Il sostantivo "disagio" indica l'esistenza di uno stato di malessere.

L'aggettivo "scolastico" specifica non solo il disagio degli alunni, come spesso si crede, ma anche quello degli operatori e dell'istituzione. E specifica pure sia il disagio che ha origine in altri contesti e si manifesta nella scuola e sia il disagio che è causato dalla scuola (inadeguatezze degli ambienti fisici, dell'organizzazione, degli operatori, delle metodologie, dei contenuti disciplinari, ecc.) e produce effetti in essa ed anche in altri contesti.

Con riferimento solo al disagio scolastico degli alunni, esso segnala un malessere psicologico correlato ad un'esperienza scolastica insoddisfacente in termini di rendimento, ma anche in termini di situazione esistenziale, di adattamento al contesto e di relazione con i docenti ed i coetanei. Chi si trova a vivere tale condizione avverte ansia, tensione e paura e mette in essere particolari comportamenti (silenzi prolungati, isolamento, irrequietezza, azioni di disturbo, scarsa attenzione e concentrazione, abbandono, ecc.), che possono compromettere, in modo più o meno grave, l'autostima ed il concetto di sé, la qualità delle relazioni interpersonali, la percezione del contesto di vita e la continuità della stessa esperienza scolastica.

Chi ha responsabilità educativa non può esaurire il proprio impegno nel prendere atto del disagio e nel rilevare e censurare qualcuno di quei comportamenti, magari mediante giudizi espressi davanti a tutti o trascritti sui documenti scolastici (note, voti in condotta, valutazioni negative del profitto, ecc.). È opportuno, invece, che egli vada oltre per individuare le possibili cause scatenanti il malessere, che non sempre sono fuori di chi le cerca e dell'ambiente scolastico, e per elaborare adeguati e promozionali interventi educativi.

Per fare ciò, è utile che presti attenzione ad alcune situazioni correlate alla vita reale della scuola ed alle condizioni esistenziali degli alunni. Esse possono o generare sviluppo e stati di benessere, che di per sé prevengono l'insorgere di ogni forma di disagio, o favorire la nascita e l'evoluzione del disagio scolastico.

4. Alcune situazioni di vita

Pur nella consapevolezza dell'esistenza di molte realtà e condizioni esistenziali che possono causare disagio, vale la pena riflettere su cinque di esse: le transizioni esistenziali, le atmosfere educative, le modalità di relazione interpersonale, il processo di apprendimento, la costruzione dell'identità personale e sociale.

Sono situazioni che caratterizzano l'esperienza scolastica e possono favorire o ostacolare i processi di apprendimento, di socializzazione, di relazione e, comunque, di sviluppo psicologico globale.

a) Le transizioni esistenziali.

Ogni volta che le persone variano la propria condizione esistenziale, vivono una fase di transizione (Fig. 5). Si pensi, per es., al passaggio da una fascia d'età ad un'altra (da bambino a fanciullo, ad adolescente, a giovane, ad adulto, ad anziano), da una condizione anagrafica e sociale ad un'altra (da celibe/nubile, a fidanzato/a, a sposato/a, a genitore, a nonno, ecc.), da uno status lavorativo ad un altro (da non occupato ad occupato, a pensionato, ecc.), da un comune di residenza ad un altro.

Tutte le transizioni hanno in comune qualcosa: sia pure con intensità e modalità differenziate, le persone manifestano fragilità emotiva, paura ed incertezza; avvertono bisogni di aiuto, raramente espressi in modo esplicito; sono improduttive o perché si pongono in uno stato d'inoperosità o perché s'impegnano eccessivamente, ma in modo disordinato e senza avere consapevolezza degli obiettivi da raggiungere e delle modalità operative da utilizzare; cominciano a vivere, in sintesi, situazioni di disagio e a correre rischi di aumento e cronicizzazione del malessere.



Fig. 5 Effetti delle transizioni.

Spesso e per fortuna, ad ogni fase di transizione, ne segue una di consolidamento (Fig. 6). In essa, la persona, anche con l'aiuto di altri, recupera e riconverte il già acquisito, ricerca e sperimenta comportamenti più adeguati alla situazione presente e gradualmente raggiunge un nuovo equilibrio, si riadatta all'ambiente e riscopre il benessere.

Può verificarsi, però, che egli non avvii tale fase di consolidamento o perché non riconosce la transizione o perché vive con interlocutori che, attenti solo all'evidente, effettuano interventi inadeguati, che possono rinforzare i "sintomi" ed incrementare il malessere.

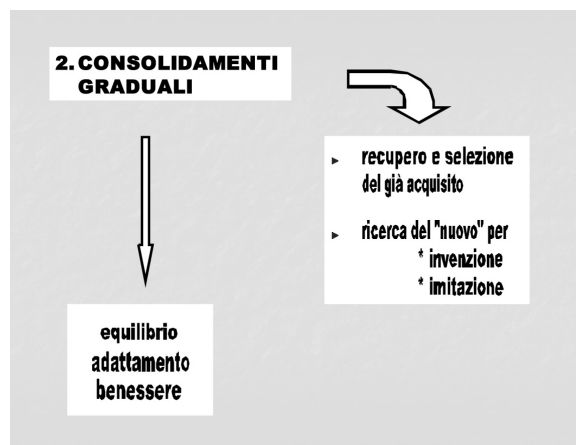


Fig. 6 Attività per il consolidamento e relativi effetti.

Anche il passaggio da una scuola ad un'altra è transizione. A volte può verificare che le persone non riescano a capire e gestire ciò che stanno vivendo e ritardino l'avvio della fase di consolidamento. Persistendo in tale situazione, possono correre il rischio di

considerare il proprio malessere come un dato definitivo ed irreversibile, originato dalla nuova esperienza, e decidere di abbandonare il tutto e fare altro.

È il caso, per esempio, di alunni che, all'inizio di una nuova esperienza scolastica (in un'altra scuola, in un'altra classe, con nuovi docenti, ecc.) possono manifestare disattenzione e disinteresse, avere insufficiente rendimento, rifiutarsi di collaborare, incontrare difficoltà ad interagire con i coetanei.

In presenza di tali realtà, chi ha responsabilità educativa potrebbe essere veramente di aiuto se sdrammatizza e non colpevolizza; se si pone accanto all'alunno spiegandogli con "serenità ed affabilità" che si tratta di una situazione passeggera, dovuta alla novità e non addebitabile solo alla mancanza di impegno e di "volontà"; se si fa percepire come persona disponibile ad aiutarlo e ancor di più come persona che, nonostante tutto, continua ad avere fiducia.

b) Le atmosfere educative.

Presenti nei diversi contesti di vita, le atmosfere assumono specifiche caratteristiche in rapporto al modo di essere e di comportarsi di chi riveste il ruolo di capo.

In linea di massima e con le dovute sfumature, si possono individuare tre atmosfere: autocratica, permissiva e democratica. Ciascuna ha strutture e dinamiche specifiche e produce effetti differenziati.

1. L'atmosfera autocratica.

In essa, il capo si pone in posizione di dominanza e gli interlocutori sono costretti a collocarsi in posizione di sudditanza (Fig. 7).



Fig. 7 La struttura dell'atmosfera autocratica.

Il capo da solo programma, decide e comanda e non consente a nessuno di interferire, giudicare e consigliare. Definisce ciò che bisogna fare, ma non esplicita gli obiettivi da raggiungere; assegna i compiti che ciascuno deve eseguire, ma non presta attenzione alle

competenze degli interlocutori; gratifica o punisce, ma non considera le condizioni soggettive ed oggettive di ciascuno; valuta come impegno prioritario il rispetto della disciplina formale, ma non dà alcun peso agli aspetti motivazionali ed alle casualità; vieta la creazione di sottogruppi ed alleanze, ma non favorisce la cooperazione e l'aiuto reciproco.

I "sottoposti", di conseguenza, hanno l'obbligo esclusivo di sottomettersi e di obbedire. Lavorano, ma solo se direttamente sorvegliati dal capo, e, comunque, s'impegnano a produrre quel tanto che basta a non essere rimproverati e puniti. Piano piano imparano che l'unico modo per sopravvivere è quello di "apparire" consenzienti al volere del capo.

È facile intuire che in tale atmosfera le persone respirano un'aria fortemente ansiogena: elaborano ostilità ed aggressività, ma hanno difficoltà e paura ad esplicitarle, e maturano desideri di vendetta e voglia di "fuggire".

Con tali presupposti, il disagio non può non impiantarsi, incrementarsi ed investire tutti, compreso il capo.

2. L'atmosfera permissiva.

In essa, il capo si pone in posizione di sudditanza e gli altri in posizione di dominanza (Fig. 8).

Il primo si defila e non vive il proprio ruolo di guida. Legittima tutto ciò che gli altri desiderano fare e dice di essere disponibile ad intervenire solo se esplicitamente interpellato. I suoi interlocutori, di conseguenza, si sentono liberi ed autorizzati a soddisfare subito i propri bisogni, configurabili a volte come veri e propri capricci, e a non considerare i bisogni degli altri e della comunità di appartenenza.

Proprio l'esistenza di una pericolosa forma di anarchia, legittima l'improvvisazione, gli spontaneismi, la disorganizzazione, l'assenza di regole ed il non impegno a socializzare.



Fig. 8 La struttura dell'atmosfera permissiva.

Ciascuno, alla fine, si annoia, non produce nulla per sé e per gli altri, considera inutile e priva di efficacia ogni forma di riflessione e di valutazione ed ogni esperienza di collaborazione e solidarietà.

Anche tale atmosfera, presente a volte in certi ambienti scolastici, può generare forti disagi.

3. *L'atmosfera democratica.*

In essa (Fig. 9), il capo si pone con autorevolezza, vive con intelligenza il suo ruolo di guida, valorizza le competenze degli altri e sollecita ciascuno al mutuo rispetto ed alla reciproca accettazione.

In tale atmosfera tutti partecipano, maturano l'autodisciplina, e vivono uno stato di benessere, che favorisce lo sviluppo, dà qualità alle relazioni interpersonali e consente di acquisire uno stile democratico di vita. "A differenza degli stili permissivo ed autocratico che sono messi in atto in modo immediato e continuo e non richiedono alcun apprendimento, lo stile democratico di vita è il risultato di un cammino di formazione graduale e permanente, durante il quale le persone sperimentano ed acquisiscono particolari modi di essere e di relazionarsi, correlati a specifici valori (partecipazione, condivisione, corresponsabilità, impegno, ecc.) che traggono origine e legittimazione da un unico elemento valoriale: il contemporaneo ed inscindibile rispetto di sé e degli altri.

Durante tale cammino formativo, ciascuno gradualmente alimenta e vive bene il proprio ruolo, accetta e legittima il ruolo degli altri, sviluppa ed irrobustisce il proprio 'io', ricerca e scopre l'efficacia del 'noi'.

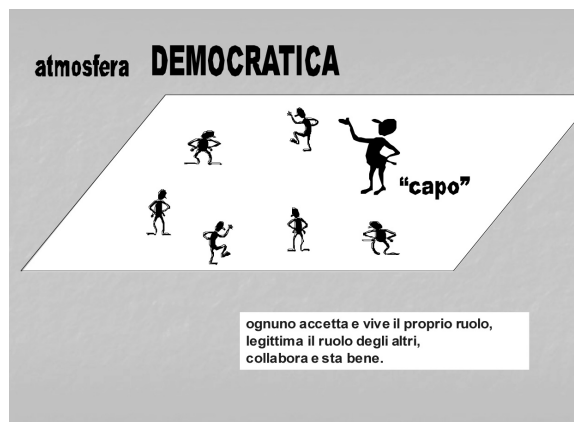


Fig. 9 La struttura dell'atmosfera permissiva.

In tal senso, in un processo continuo, l'io diventa generatore del "noi" ed il "noi" incrementa ulteriormente l'io, senza mai mortificarlo e negarlo³⁹.

Anche l'esperienza scolastica, se vissuta in un'atmosfera democratica, rende possibile la costruzione dello stile democratico di vita, che previene ogni forma di disagio o aiuta a gestirlo e superarlo.

c. Le modalità di relazione interpersonale.

Se diverse sono le modalità di relazione, tre (strumentale, di modellamento e d'immedesimazione) sono quelle riscontrabili con maggiore frequenza in ogni ambiente di vita.

1. La relazione strumentale.

È una modalità caratterizzata dal fatto che una persona strumentalizza il proprio interlocutore, lo tratta come se fosse un oggetto e gli chiede di essere sempre pronto per soddisfare ogni richiesta (Fig. 10). Anche se adottata in modo inconsapevole, tale modalità crea malessere in chi la subisce e in chi l'attiva.

“Chi la subisce può maturare gradualmente la convinzione di essere emarginato e, di conseguenza, mettere in atto alcuni comportamenti pericolosi ai fini dello sviluppo e disgreganti sul piano sociale e personale.

Chi la propone può incrementare in sé le spinte individualistiche, convincersi della bontà dei propri atti, rifiutare ogni tentativo di cambiamento e viverci come persona che si offre agli altri. Incapace di mettersi in discussione, opera adottando comportamenti pericolosi e disgreganti tanto quanto quelli del suo interlocutore⁴⁰.

È una modalità relazionale che di sicuro genera forme di disagio.



Fig. 10 La modalità strumentale

³⁹ G. MARTIELLI, R. TRICARICO, *La formazione morale e la costruzione dello stile democratico: la just community di Kohlberg*, in G. MARTIELLI, (2004), *Homo moralis. Aspetti psicologici e processi formativi*, Roma, Edizioni Vivere in, p. 143.

⁴⁰ G. MARTIELLI, *Homo moralis.*, op. cit., p. 28.

2. La relazione di modellamento.

È una modalità vissuta soprattutto quando fra le persone esiste un'asimmetria (d'età, di status, di cultura, di ruolo, ecc.) (Fig. 11). Non sempre chi la propone è in malafede. Al contrario, pensa di operare per il bene del proprio interlocutore.

“Chi si trova in posizione di superiorità, magari anche senza averla ricercata, avvia la relazione e la guida. Ha in mente un modello e induce l'altro ad avvicinarsi ad esso, fino a diventarne simile. Decide da solo gli interventi da effettuare e considera l'interlocutore come semplice destinatario di essi. Elabora i messaggi da inviare non relazionandosi primariamente all'altro, ma privilegiando la relazione con il modello, ossia con l'immagine ideale che dell'altro ha costruito dentro di sé.

In fase operativa, egli lavora moltissimo, e magari con entusiasmo e creatività, avendo in mente il bene dell'altro.

In realtà, decide lui qual è questo bene, stabilisce unilateralmente le scelte che l'altro deve fare e gli obiettivi che deve raggiungere, definisce con la sola sua 'testa' la direzione dello sviluppo dell'interlocutore, dà risposte ai bisogni che presume essere presenti nell'altro.

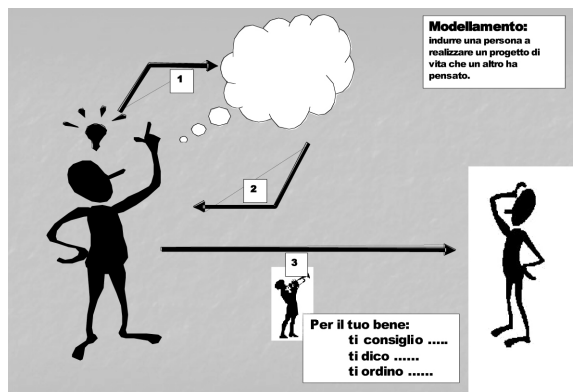


Fig. 11 La relazione di modellamento.
(Fonte: G. Martielli, *Homo moralis*, op. cit., p. 29).

Spesso, però, pur consentendogli di raggiungere risultati apprezzabili, opera mosso da motivazioni molto personali, mai esplicitate, ed a volte celatamente egoistiche: far attuare all'altro ciò che non è riuscito a realizzare in sé.

E se registra che l'altro si orienta in modo diverso da quanto egli aveva deciso, soprattutto in momenti di sconforto usa dire: «mi ha deluso, ha tradito le mie aspettative». In tale modalità relazionale, di fatto, l'altro viene indotto, se non proprio costretto, a realizzare non un progetto personale di vita, ma un progetto pensato, desiderato e deciso da qualcuno diverso da lui (l'interlocutore)⁴¹.

⁴¹ G. MARTIELLI, *Homo moralis*., op. cit., p. 30.

La situazione di costrizione costante e prolungata nel tempo, specialmente se associata a minacce più o meno esplicite o a ricatti anche di tipo affettivo, è alla base di un possibile disagio.

3. La relazione d'immedesimazione.

È una relazione nella quale le persone instaurano rapporti diretti e reali, fondandoli sulla lealtà ed il rispetto e avendo come prospettiva, indipendentemente dal ruolo che ciascuno riveste, il bene dell'altro (Fig. 12).

“Si tratta di una modalità relazionale che si realizza quando uno ‘si mette nei panni dell'altro’ per capirne le esigenze, individuare le difficoltà ed elaborare gli aiuti adeguati; in sintesi, quando uno si immedesima nell'altro. In tale operazione egli dapprima, per così dire, mette momentaneamente da parte tutto ciò che è e pensa; si pone, poi, al posto dell'altro cercando di immaginare e ‘sentire’ ciò che l'altro sta vivendo e come vorrebbe che il proprio interlocutore agisca; ritorna, infine, al proprio ‘posto’, cioè ad essere se stesso, elabora in modo personale ciò che ha ‘sentito’ e capito, individua la risposta che ritiene essere in quel momento la più adeguata e la mette in atto con consapevolezza, serenità e determinazione.

È una modalità rispettosa delle persone, che non esclude interventi autorevoli, che prevede consensi e dissensi e che legittima la formulazione di giudizi positivi o negativi, espressi, comunque, sempre senza reattività ed arroganza. In essa l'uno percepisce l'altro come destinatario della sua azione ed attenzione, ma anche come colui che gli offre l'opportunità di verificarsi e di ulteriormente svilupparsi come persona.

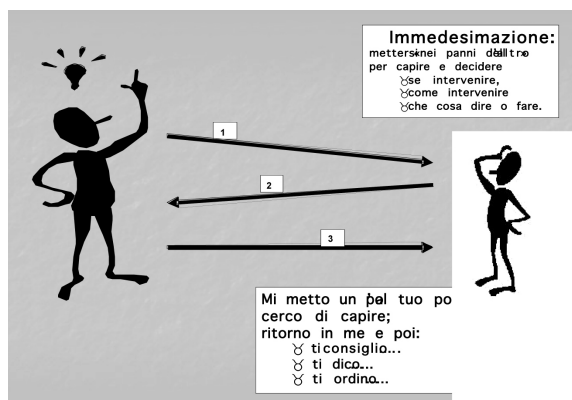


Fig. 12 La relazione d'immedesimazione.
(Fonte: G. Martielli, *Homo moralis*, op. cit., p. 31).

Vive l'altro, cioè, come risorsa per sé e non come soggetto minaccioso da cui difendersi e prendere le distanze di sicurezza o

come personaggio da manipolare per realizzare in lui ciò che non è riuscito a concretizzare in sé o come individuo da usare a proprio piacimento per compensare le frustrazioni subite in tempi più o meno recenti⁴².

È una modalità relazionale che dovrebbe essere patrimonio di ogni docente e proposta educativa per tutti gli alunni. E se gli uni e gli altri spesso hanno resistenza ad iniziare un cammino per acquisirla non è perché non ne intuiscono gli effetti positivi, ma perché capiscono il notevole impegno che tale scelta comporta.

Ad ogni buon conto, vale la pena ricordare che solo la relazione d'immedesimazione può far vivere stati di benessere e far recuperare forze per affrontare e superare le naturali difficoltà esistenziali.

d. Il processo di apprendimento e la zona di sviluppo prossimale.

Una riflessione sulla dinamica del processo di apprendimento appare doverosa perché molte volte alcune forme di disagio scolastico derivano proprio dal modo con cui le persone (docenti ed alunni) interpretano e vivono tale processo.

La parola "apprendimento" è patrimonio linguistico di tutti. Eppure molti hanno difficoltà a definirla e soprattutto a rispondere a certe domande: Che cosa significa apprendere? Che cosa avviene durante il processo di apprendimento? Quali effetti produce? Quali inconvenienti può generare? Quali aggiustamenti occorre mettere in atto quando le persone non apprendono?

Almeno tre annotazioni di fondo possono favorire la comprensione e aiutare a muoversi con adeguatezza:

1. chi apprende tende ad "appropriarsi" di "qualcosa" che prima non possedeva (conoscenze, abilità, comportamenti, ecc.);
2. l'apprendimento non può essere verificato direttamente, ma solo attraverso le conseguenze che produce;
3. l'apprendimento, qualunque sia il contenuto, si realizza, come suggerisce R. Gagné, in quattro momenti⁴³ (Fig. 13).

⁴² G. MARTIELLI, *Homo moralis.*, op. cit., pp. 30-31.

⁴³ R. GAGNÉ, *Le condizioni dell'apprendimento*, trad. it. 1973, Roma, Armando Editore, pp. 97-121. Secondo Gagné, all'inizio (I momento), la persona registra gli stimoli provenienti dall'ambiente, prestando attenzione, percependoli e verificando la congruenza dei codici utilizzati dal trasmettitore e dal ricevitore. Dopo (II momento) acquisisce, cioè si appropria di ciò che ha registrato, inserendolo nella propria struttura cognitiva. Successivamente, immagazzina (III momento), collocando il tutto nella memoria a breve termine o in quella a lungo termine. Ed, infine, recupera (IV momento) ciò che ha immagazzinato o riconoscendo o richiamando le informazioni "depositate" o ripristinando le abilità.

Momenti dell'apprendimento e del ricordo

FASE DELL'ACQUISIZIONE		FASE DEL RECUPERO	
1° momento registrazione	2° momento acquisizione	3° momento immagazzinamento	4° momento recupero
prestare attenzione percepire stimoli verificare i codici	appropriarsi del nuovo ed inserirlo nella propria struttura cognitiva	registri sensoriali memoria a breve termine memoria a lungo termine	riconoscimento richiamo informaz. ripristino abilità

Fig. 13 I momenti dell'apprendimento e del ricordo.

È importante che ciascun docente, in quanto esperto dei processi di apprendimento, prima di tutto faccia vivere ai propri alunni tutti e quattro i momenti e dopo rilevi e valuti con cautela gli insuccessi.

Dire, per esempio, che un alunno non ha appreso è un'espressione molto generica. Può significare che non ha proprio avviato il processo (o perché non ha registrato gli stimoli per scarsa attenzione o perché, pur attento, ha ricevuto stimoli inadeguati rispetto alle sue condizioni attuali o stimoli non sufficientemente chiari). Può significare anche che ha appreso ed ha difficoltà a recuperare ciò che ha acquisito, perché ha collocato il tutto nella memoria a breve termine e non in quella a lungo termine. E può significare pure che ha "registrato" (I momento), ma, non riuscendo ad inserire il tutto, o parte di esso, nella propria struttura cognitiva (II momento), passa direttamente al III momento, memorizzando meccanicamente e correndo il rischio di non ricordare quasi nulla dopo un po' di tempo per effetto dell'oblio.

A nulla serve dirgli continuamente che deve impegnarsi di più. Di certo, bisogna dirgli altro e saper intervenire. In mancanza di proposte ed atti specifici e mirati, può accadere che quell'alunno cominci a vivere uno stato di disagio, i cui effetti vanno al di là del non apprendimento ed investono anche la qualità della relazione con il docente.

Per un docente, un aiuto ad operare in modo funzionale può derivare dalla riflessione sulla nozione di "zona di sviluppo prossimale" (Fig. 14), elaborata da Vygotskiy⁴⁴, e dall'applicazione di essa.

⁴⁴ L. DIXON-KRAUSS (a cura), *Vygotskij nella classe. Potenziale di sviluppo e mediazione didattica*, trad. it. 2000, Trento, Edizioni Erickson.

Tale nozione sollecita a fare almeno tre operazioni:

1. definire il contenuto da proporre o il problema da risolvere;
2. individuare la zona di sviluppo prossimale, quella compresa fra due livelli: quello inferiore corrispondente a ciò che l'alunno è capace di fare da solo e quello superiore corrispondente a ciò che l'alunno potrebbe far se aiutato dagli altri (docente o coetanei competenti);
3. elaborare l'intervento da effettuare, prestando attenzione affinché esso si collochi nella zona individuata. Se si collocasse al di sotto del primo livello, l'intervento sarebbe inutile perché finalizzato a far acquisire ciò che l'alunno già possiede e sa utilizzare da solo; se si collocasse al di sopra del secondo livello, sarebbe improduttivo perché diretto a far acquisire qualcosa richiedente capacità e competenze che l'alunno allo stato attuale non possiede ancora.



Fig. 14. La zona di sviluppo prossimale.

e. La costruzione dell'identità personale e sociale.

L'«identità» è un processo che coincide con l'esistenza e che comincia ad essere costruita e definita a partire dall'adolescenza, attraverso la sperimentazione dei ruoli.

Riflettere sull'identità significa considerare le caratteristiche soggettive e gli elementi che rendono una persona simile alle altre e quelli che la rendono diversa.

E significa pure considerare insieme ed interagenti tali elementi perché, se isolatamente presi, essi non sono sufficienti ad indicare l'identità di una persona.

Un esempio d'immediata comprensione può essere quello della carta di identità: il cognome è un elemento che accomuna la persona agli altri familiari; il nome l'elemento specifico. Solo mettendo insieme cognome e nome, però, si riesce ad individuare la persona.

Il termine identità può essere riferito alle singole persone, ma anche ai diversi soggetti sociali (istituzione, gruppo, associazione, famiglia, ecc.).

Per tutti, comunque, vale un principio, abbondantemente sperimentabile nella realtà quotidiana: la mancanza o confusione di identità rende difficoltosa e conflittuale ogni relazione. Nel confronto, infatti, chi non ha definito la propria identità, o sta vivendo un momento di crisi d'identità, tende ad arroccarsi e chiudersi nel proprio «guscio» e a percepire il proprio interlocutore più come potenziale nemico da cui difendersi che come compagno con il quale fare il viaggio dell'esistenza.

Vale la pena annotare che altro è l'identità ed altro è il senso d'identità (Fig. 15).

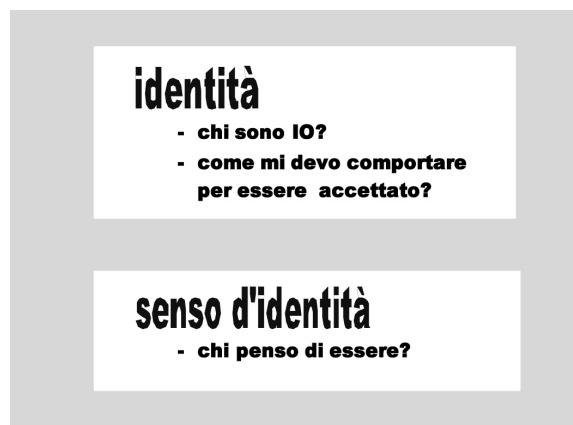


Fig. 15. L'identità ed il senso dell'identità.

Il primo termine indica ciò che un soggetto (persona o istituzione) è; il secondo indica ciò che egli pensa di essere, cioè l'idea che ha di se stesso, un'idea "accarezzata" a livello personale e mai verificata e confrontata in rapporto agli altri con cui è in relazione.

La necessità dell'annotazione è giustificata dal fatto che non sempre identità e senso d'identità coincidono.

Non è detto, per esempio, che chi si ritiene oratore particolarmente brillante nell'espone un argomento e capace di suscitare interesse negli ascoltatori (senso di identità), nella realtà lo sia davvero (identità). Può verificarsi, infatti, che egli, quando parla in pubblico, sia poco seguito, susciti nei presenti insofferenza e voglia di andare via ed addebiti esclusivamente a loro la responsabilità di non aver capito. Oppure, non basta che un partito politico si autolegittimi difensore ed interprete delle esigenze di una comunità. Ha bisogno di consensi durante le competizioni elettorali: se non li riceve, forse è un partito che ha un senso d'identità, ma non un'identità.

L'identità ed il senso d'identità implicano, sia pure con modalità ed effetti diversi, riferimenti non solo al singolo soggetto, ma anche agli altri.

Ed in verità, l'identità si configura come risposta del soggetto a due interrogativi:

1. "Chi sono io?".
2. "Come mi devo "comportare" per rendere visibile la mia presenza ed accettabile il mio essere con gli altri?".

Per costruire l'identità, le persone devono acquisire e padroneggiare diversi elementi comportamentali (saper comandare e saper ubbidire a seconda delle circostanze; saper assumere impegni e portarli a termine in modo autonomo; ecc.). Fra essi, uno di particolare rilevanza è rappresentato dall'impegno a ricercare e definire gli ideali esistenziali da richiamare sia quando bisogna definire il proprio progetto di vita, sia quando occorre fare delle scelte e prendere delle decisioni e sia quando occorre esprimere giudizi sull'operato proprio e su quello degli altri.

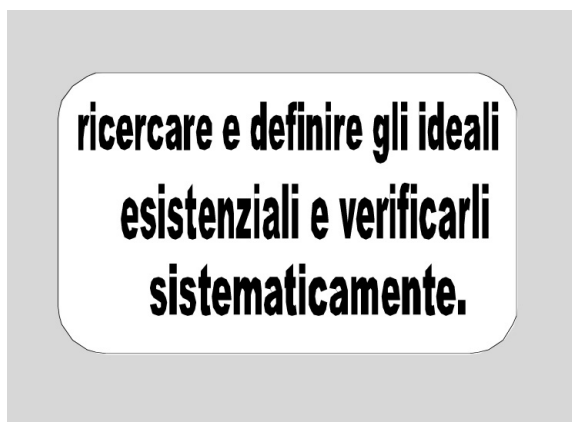


Fig. 16. Uno degli elementi comportamentali per la costruzione dell'identità personale e sociale.

Le persone, comunque, vivono situazioni di disagio quando sono in crisi d'identità, ma anche quando iniziano a costruire e definire l'identità.

È il caso degli adolescenti, i quali all'inizio, per la voglia di arrivare subito al traguardo, spesso operano all'insegna di un principio: "volere tutto e subito". Oppure, non trovando risposte certe e soddisfacenti alle domande di senso che, nonostante quel che fanno apparire e quel che gli adulti pensano, continuamente si pongono, elaborano risposte personali non definitive, che provano a tradurre in atteggiamenti e conseguenti comportamenti, non sempre socialmente accettati e condivisi .

In alcuni momenti e circostanze, essi possono vivere situazioni di disagio e stati di malessere, che manifestano in ogni ambiente di vita anche attraverso, per esempio, il disimpegno e l'inoperosità, e che spesso attivano ed alimentano conflittualità, per esempio, intergenerazionali.

Una considerazione conclusiva, con valore di appello e di auspicio.

Tutti gli alunni, e soprattutto quelli in età adolescenziale, per non entrare nel tunnel del disagio o per uscirne, hanno bisogno di messaggi credibili di speranza e di fiducia espressi e coerentemente "vissuti" in termini di comportamento dalle persone che quotidianamente incontrano nei propri contesti di vita e con le quali instaurano un qualsiasi rapporto.

Nella scuola, nonostante quel che oggi si pensa e si dice, tali persone sono proprio i docenti, se percepiti come interlocutori significativi.

Docente significativo, per esempio, era il prof. Keating, uno dei protagonisti del film "L'attimo fuggente", come fa rilevare Daniel Pennac in un recente libro⁴⁵: "Sarebbe interessante analizzare il successo trionfale che ottenne tra i giovani spettatori del 1989 *L'attimo fuggente*", quasi unanimemente denigrato dalla nostra critica e dalle nostre aule professori (sic).....Rimane il fatto che orde di liceali si precipitarono a vederlo e uscirono estasiati. Il professore Keating incarnava il calore umano e l'amore per il suo lavoro: passione per la materia insegnata e dedizione assoluta ai suoi allievi, il tutto accompagnato da un infaticabile dinamismo degno di un coach"⁴⁶.

L'incidenza che i docenti possono avere nella vita degli alunni è grande, ed a volte determinante: non si esaurisce nel favorirne il rendimento scolastico attuale, che pure è un dato importante da non trascurare; va oltre ed investe il presente ed il futuro di ciascuna persona in termini di sviluppo psicologico globale (incremento dell'autostima, capacità di resistere alle frustrazioni ed agli insuccessi, voglia di assumere impegni e portarli a termine, motivazione intrinseca ad ampliare sempre il proprio bagaglio culturale, voglia di "essere" e non di "apparire", disponibilità ad aprirsi agli altri, ecc.).

Lo stato di benessere o di malessere degli alunni può dipendere, in larga misura, anche dal modo come essi valutano l'ambiente scolastico: se lo connotano con valenza positiva, ad esso si affe-

⁴⁵ D. PENNAC, *Diario di scuola*, trad. it. (2008), Milano, Feltrinelli Editore. È un libro che "affronta il grande tema della scuola dal punto di vista degli alunni. In verità dicendo 'alunni' si dice qualcosa di troppo vago: qui è in gioco il punto di vista del 'somari', di quelli che vanno male a scuola" (copertina).

⁴⁶ D. PENAC, *op. cit.* pp. 70-71.

zionano e traggono benefici; se lo connotano con valenza negativa, da esso tendono ad allontanarsi psicologicamente ed a volte anche fisicamente. E a quella valutazione essi arrivano anche osservando come i docenti vivono la scuola e nella scuola, se cioè la connotano positivamente o negativamente.

Tali considerazioni sollecitano una riflessione che si fa appello: oggi, forse più di ieri a causa dell'emergenza educativa, ai docenti è chiesto di trasmettere e far scoprire il sapere. Ma ancor di più è chiesto di essere "maestri di vita" dei propri alunni, capaci cioè di accompagnarli nel loro percorso di formazione, indicando, con lealtà e competenza, traguardi, direzioni e mezzi.

Per tale lavoro, è certamente necessario saper leggere il disagio. Ma è altrettanto necessario saper intercettare e leggere le domande e le esigenze degli alunni, quelle non espresse in modo palese e diretto, e saper indicare le strade sicure per ricercare ed elaborare risposte personali e consapevoli.

Se è grande la responsabilità morale e sociale dei docenti verso gli alunni, altrettanto grande può essere la gratitudine degli alunni verso i docenti "veri", e non solo nel presente.

Il solo pensare a tale prospettiva compensa, bilancia ed annulla le tante fatiche che accompagnano ogni impegno educativo.



3.

L'insegnante di religione cattolica di fronte al disagio

Prof.ssa LOREDANA PERLA - Docente di Metodologia della ricerca e Pedagogia della devianza e della marginalità presso il Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche dell'Università degli Studi di Bari



Esiste un disagio dalla parte della cattedra, cioè un disagio dell'insegnante di religione cattolica? È l'interrogativo cui proveremo a dare risposta a partire dall'assunto che tutto ciò che inerisce alla sofferenza di chi insegna inspiegabilmente occupa uno spazio residuale dell'ampio dibattito sul disagio scolastico, il cui oggetto precipuo di attenzione risulta essere quasi prevalentemente l'allievo. A questo disagio invisibile, il disagio inesperto dell'insegnante, la ricerca comincia da poco a dare un volto e una voce. Offriamo qui di seguito alcuni elementi che, in un contesto seminariale qual è questo, possano risultare utili per dare abbrivio a una riflessione più consistente sul tema.

1. Il disagio dalla parte della cattedra

Come è noto, il termine disagio allude a una varietà di condizioni di malessere che la persona può manifestare sia a livello individuale-intrapsichico, nella percezione di una difficoltà soggettiva a star bene con se stesso, sia a livello socio-relazionale, nella percezione intersoggettiva di una difficoltà nel riuscire a vivere l'incontro con l'altro. Una condizione di difficoltà, dunque, nel saper governare razionalmente la complessità esistenziale del proprio stare al mondo.

In alcune fasi della vita il disagio è fisiologico poiché legato al processo di maturazione della identità o ai passaggi d'età (per esempio durante la preadolescenza o nelle fasi di transizione da un ciclo all'altro della vita). Quando però questa condizione si prolunga nel tempo per cause oggettive o soggettive indipendenti o dipendenti dal soggetto, essa conduce all'alienazione da sé e dagli altri producendo marginalità e, qualora sia accompagnata dalla trasgressione della norma/legge, anche devianza. Sul disagio in età scolare, sui segni prodromici che lo annunciano e sulla variegata fenomenologia delle

condizioni giovanili di disagio esiste un'ampia letteratura, di matrice soprattutto socio-psicopedagogica, che ne ha indagato cause, condotte, manifestazioni, approcci di intervento. E sul disagio dell'insegnante? Non possiamo dire altrettanto. Se ne comincia a parlare da poco.

È il 2004. Vengono diffusi in Italia i dati di un Report del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca dal titolo *Immagine e salute degli insegnanti in Italia: situazioni, problemi e proposte*⁴⁷. In questo studio si riconosce alla categoria degli insegnanti un primato inaspettato: il maggior rischio professionale di sviluppare malattie psichiatriche. Il rischio si manifesterebbe nei docenti soprattutto di scuola secondaria di primo grado, con una frequenza quasi doppia rispetto a quella manifestata da altre categorie: impiegati, operatori manuali, sanitari. Il medico curatore dello studio insieme a Giorgio Basaglia, è Vittorio Lodolo D'Oria che di lì a breve consegnerà alle stampe, in un volume dal titolo emblematico di *Scuola di follia*⁴⁸, trenta storie di disagio scolastico grave vissuto dagli insegnanti.

Nel libro le storie dei singoli si offrono al lettore come altrettante metafore dell'infelicità del mestiere di insegnare: il maestro stremato che si arrocca in un'immagine donchisciottesca, solo contro tutti; quello ostile al disagio di un collega del quale si crede vittima e invece è con-causa; il dirigente scolastico, immagine dello spaesamento, alienato nelle vesti di censore che mai avrebbe pensato di dover indossare; l'ispettore-*detective* chiamato a dirimere una controversia che lo precipita nel dilemma fra l'esigenza di tutela del singolo insegnante e la "salvaguardia" dell'ambiente scolastico. In mezzo il disorientamento di alunni e famiglie, fattori anch'essi di un sistema di dinamiche di cui sono vittime e protagonisti al contempo. Il più delle volte è il singolo insegnante disagiato ad essere espulso dal sistema, vedendo schiudersi dietro la porta dell'emarginazione scolastica quella ben più pesante, a volte definitiva, dell'emarginazione sociale. Storie, potremmo dire, di *straordinaria* follia. Per fortuna. Non persuade infatti la tesi di una "patologia psichiatrica conclamata della classe insegnante" portata da Lodolo D'Oria. È rischioso voler risolvere in categorie psichiatriche la complessa fenomenologia psicologica e sociale di un'intera categoria professionale. Il merito dello studio, tuttavia, sta più che nell'aver sollevato la cortina opaca su una casistica scolastica reale (che ci auguriamo circoscritta), nell'eco che le sue risultanze hanno suscitato nella pubblica opinione, afflitta da tempo immemorabile dallo stereotipo di una presunta *levità* della professione insegnante (quanto a tempi e oneri di lavoro).

⁴⁷ G. BASAGLIA, V. LODOLO D'ORIA (a cura di), *Immagine e salute degli insegnanti in Italia: situazioni, problemi e proposte*, Background Report del Ministero Istruzione Università e Ricerca per il progetto OCSE-insegnanti 2002-2004.

⁴⁸ V. LODOLO D'ORIA, *Scuola di follia*, Armando, Roma 2005.

Potremmo dire che per la prima volta è stato messo in crisi un pregiudizio storico: quello che considera l'insegnare un privilegio e che ha impedito per anni di riconoscere l'immane dispendio di energia psicofisica che è invece necessario per adempiere al compito educativo. Si è cominciato insomma a prendere atto che insegnare costa fatica a tal punto da arrivare, in casi estremi, a produrre un danno e dunque, se oggi ci interroghiamo sul disagio scolastico, non possiamo più ignorare quello nascosto, ma reale, vissuto *dalla parte della cattedra*.

2.
Alle radici del
disagio
dell'insegnare: la
crisi della scuola

“Sulla scuola ricadono almeno tre contraddizioni. È diventata di massa mantenendo una struttura e una concezione elitaria del sapere; si è popolata di donne, insegnanti e studentesse, senza che l'impronta maschile che ha segnato le sue origini sia stata sottoposta sufficientemente ad analisi; viene rappresentata come un luogo di trasmissione di valori e saperi precostituiti, mentre proprio lì la domanda di senso dei ragazzi e delle ragazze impone una decostruzione e una ridefinizione di quei saperi e di quei valori. Chi insegna con impegno e con passione si trova al centro di questa crisi, e la vede rispecchiata in volti e corpi, in storie individuali, in scambi di idee e di emozioni, con una concretezza che sfugge alle grandi analisi sociologiche e ai grandi progetti di trasformazione per via legislativa”⁴⁹. È lo stralcio di un'analisi svolta da un “gruppo-movimento” di insegnanti alla fine degli anni '90 e che fa da controcanto ad un'altra analisi svolta in quegli stessi anni dal sociologo Alessandro Cavalli il quale conia l'espressione “insegnante depresso” per descrivere icasticamente l'atteggiamento di “sfiducia verso la scuola, verso l'Italia e verso il mondo in generale che sembra aver conquistato il ceto sociale al quale abbiamo affidato l'educazione dei nostri figli”⁵⁰. L'insoddisfazione che sembra aver colpito il morale della classe insegnante nel nostro Paese è la risultante di una serie di condizioni oggettive. Quali?

La prima: un prestigio perduto. Gli insegnanti non godono di un'eccellente immagine sociale: il prestigio di cui godeva un tempo il docente in quanto garante della trasmissione dell'ethos collettivo e della cultura è in calo e non solo per una perdita di autorevolezza nella relazione con gli allievi (va detto: anche in ragione dei livelli retributivi tendenzialmente bassi se comparati con quelli dei colleghi europei o di altre categorie di professionisti laureati). Ma non

⁴⁹ A. LELARIO, V. COSENTINO, G. ARMELLINI (a cura di), *Buone notizie dalla scuola. Fatti e parole del movimento di autoriforma*, Pratiche (Nuovi Saggi), Milano 1998, p. 11.

⁵⁰ A. CAVALLI, *Consigli per vincere la depressione in Ripartire dalla scuola*, il Mulino n. 436, anno LVII, Bologna marzo-aprile 2008, pp. 250.

solo. Come rileva sempre Cavalli, “molti insegnanti sono entrati nella scuola, in particolare negli anni Settanta e Ottanta, senza concorso, vale a dire senza un minimo di filtro iniziale per valutarne la competenza e l’idoneità, con il risultato che oggi nella scuola lavora una minoranza di insegnanti del tutto inadeguata sul piano professionale e relazionale. La probabilità che uno studente incroci almeno una volta uno di questi insegnanti è piuttosto elevata. Sono esperienze che non si dimenticano e che spesso sconvolgono per mesi la vita delle famiglie. Nella fase adolescenziale, purtroppo spesso senza accorgersene, gli insegnanti hanno un potere «vulnerante», nel senso che sono in grado di distruggere con poche parole la motivazione ad apprendere e a studiare...Il prestigio dell’intera categoria sarebbe senz’altro più solido se a questa minoranza (probabilmente non molto superiore al 10%) fosse stato impedito fin dall’inizio l’accesso all’insegnamento”⁵¹.

A questo si aggiungono gli appesantimenti burocratici del servizio da prestare fuori dall’aula: un servizio che spesso si traduce nell’assolvimento di meri adempimenti formali, da docente-funziionario, più che nei sostanziali approfondimenti culturali e didattici richiesti dall’esercizio professionale. Tutto questo contribuisce a diffondere nell’immaginario collettivo una serie di rappresentazioni dell’essere insegnante segnate al negativo, come l’interessante studio di G. Calvi, G.G. Romele ha evidenziato di recente: “Per comprendere la condizione di cui parliamo (la condizione insegnante, *n.d.r.*), bisogna pertanto domandarsi, prima di tutto, quanto acuta può essere la sofferenza interiore – non la «patologia»! – della maggior parte dei membri della classe docente, quanto alto il costo emotivo e morale che sopportano per i termini ai quali è stata ridotta la «condizione insegnante» da politiche malaccorte, protrattesi nel corso di decenni. Questa sofferenza e questo costo sono il pegno che gli insegnanti pagano ogni giorno perché la scuola continui la sua opera, accanto alla famiglia, nell’interesse delle giovani generazioni e del paese. È tanto difficile rendersi conto di quanto sia grande il debito dell’intera società nei loro confronti?”⁵².

⁵¹ A. CAVALLI, *Consigli per vincere la depressione*, cit., p. 252.

⁵² G. CALVI, G.G. ROMELE, *Aspetti critici del rapporto educativo: immagini degli insegnanti e relazioni con gli alunni* in *Pedagogia e Vita*, serie 63, n. 5, La Scuola, Brescia 2005, pp. 129. L’indagine, che prende spunto dal rapporto di Lodolo d’Oria, mette in discussione la tesi della patogenesi professionale psichiatrica analizzando i tratti tecnici e relazionali delle immagini di insegnanti emerse da un campione di allievi di scuola secondaria inferiore. L’esame dei dati ha evidenziato la segnalazione di manifestazioni di insofferenza nei docenti dovute probabilmente al comportamento troppo vivace di alcuni allievi mentre gran parte degli insegnanti viene rappresentata dagli alunni con immagini sostanzialmente positive. Vedi anche M.L. GIOVANNINI, *Vivere da insegnanti: rappresentazioni, aspettative e motivazioni* in *Scuola e città*, 5, 1990, pp. 203-221. Sono poi da segnalare i numerosi studi che sono stati condotti in ambito psicologico sulla sindrome del *burn-out* dell’insegnante, esito di stress e non

Infine non va taciuta la sovraesposizione mediatica che della scuola è stata fatta negli ultimi mesi: un po' per episodi di cronaca amplificati dall'eco giornalistica, un po' perché l'esperienza scolastica è comune ai più, tutti si sentono in diritto di parlarne o di offrire soluzioni ai problemi del momento: psicologi, sociologi, politici. I non-legittimati a parlarne sembrano essere proprio coloro che nella scuola lavorano o fanno ricerca: insegnanti e pedagogisti: presenze aphone nel dibattito perenne sul come risolvere le criticità del sistema-scuola italiano.

La seconda: un aumento di problemi di tipo relazionale-affettivo con gli allievi. Ovunque gli insegnanti registrano un aumento dei fenomeni di bullismo e vandalismo nelle classi, nonché esiti scolastici sempre più deludenti in termini di apprendimento di conoscenze e di maturazione etico-affettiva degli allievi⁵³. Le classifiche internazionali Ocse-Pisa costituiscono un triste riscontro oggettivo alle percezioni soggettive con «una scuola che da un lato continua a non riuscire a coltivare le eccellenze, dall'altro assiste ad uno slittamento verso il basso del livello medio di prestazione degli studenti, almeno per quanto riguarda l'ambito della lettura»⁵⁴.

A questo si aggiunga la crisi che ha investito il patto di storica alleanza (spesso implicito) fra insegnanti-genitori: l'insegnante non si sente più sostenuto dalla famiglia, diventata più esigente, a volte financo aggressiva. È emersa invece un'alleanza fra allievi e genitori che ha sostituito in pieno la collaborazione e il sostegno reciproco che un tempo legavano insegnanti e genitori.

Non è estraneo alla rottura di questo patto l'esacerbarsi di quei processi di trasformazione morale della soggettività dei ragazzi che sembrano ormai sfuggire alla consapevolezza di genitori sempre più impegnati e distratti e perciò incapaci di porsi in ascolto di certi segnali. Questi ragazzi sono vestiti e accessoriati come l'omologazione della moda impone e sembra che materialmente “non manchino di nulla”. In realtà spesso manca loro l'essenziale: una fa-

di patologie mentali. Essa si manifesta con una triplice fenomenologia di condizioni psichiche: *esaurimento emotivo*, legato al vissuto personale di sentirsi incapace di rapportarsi agli studenti/alunni/bambini; *depersonalizzazione*, che si manifesta con un atteggiamento cinico e con vissuti di insensibilità ai bisogni degli allievi; *ridotta realizzazione lavorativa* che si traduce in una percezione di inefficacia nell'insegnamento e nella stimolazione dell'interesse degli allievi. Dunque il docente vittima del *burnout* è meno empatico con gli allievi, ha una bassa tolleranza nei riguardi di ciò che avviene in classe (disordine, atti aggressivi ecc.), si sente poco coinvolto nel suo lavoro. È interessante notare come il fenomeno si manifesti con maggiore incidenza nelle organizzazioni a legame debole, ovvero in organizzazioni in cui è presente una bassa qualità dei rapporti interpersonali ed eccesso di burocratizzazione. Per un primo orientamento sul tema vedi G. LAVANCO, C. NOVARA, G. IACONO, *L'insegnante in trappola. Stress e burnout nel mondo della scuola*, in *Psicologia e scuola* n. 112, 113, 114, Anno XXIII, 2003.

⁵³ Vedi P. TAVELLA, *Gli ultimi della classe*, Feltrinelli, Milano 2007.

⁵⁴ *L'Ocse bocchia la scuola italiana*, Corriere della Sera, 4 dicembre 2007.

miglia disposta ad assumersi la responsabilità dell'educazione, di dire "no" quando è necessario non delegando alla scuola la necessaria testimonianza di esemplarità di cui il giovane ha bisogno. Spesso a questi ragazzi manca quella "educazione sentimentale" nella cui assenza il Tribunale civile di Milano ha recentemente voluto rintracciare l'origine di comportamenti cinici (Liceo Parini), chiamando in causa l'irresponsabilità genitoriale prima ancora di quella dei minori. Col venir meno della funzione socializzatrice primaria della famiglia gli insegnanti si trovano dunque, loro malgrado e in assenza di strumenti psicopedagogici di intervento, a surrogare questa *pedagogia dell'inesistenza*⁵⁵ (e l'inesistente è, in questi casi, la figura paterna, la famiglia, un referente adulto significativo) che impedisce di cogliere per tempo i segni di disagi affettivi riversati nelle aule degli istituti scolastici⁵⁶.

La terza: la transizione in atto verso un nuovo modello di scuola dell'eccellenza. La scuola italiana e non solo (il problema riguarda tutti sistemi scolastici occidentali) vive oggi una difficilissima congiuntura: la perdita di centralità formativa entro una società che ha visto in breve tempo estendersi freneticamente le possibilità di apprendimento informale e l'incapacità di assicurare quella mobilità sociale che un tempo, da sola, costituiva per gli allievi e le famiglie ragione sufficiente per motivare all'impegno nell'itinerario verso il diploma. Questo indebolimento ha rimesso fortemente in discussione il senso e la funzione della scuola nella società contemporanea e soprattutto i rapporti che devono intercorrere fra saperi scolastici (i contenuti), spendibilità degli stessi da parte degli allievi nel mercato del lavoro, loro contributo alla costruzione di un *ethos* collettivo.

Se negli anni '60 il problema era di alfabetizzare tutti, oggi possiamo dire che la nuova frontiera dell'istruzione e della formazione scolastica è quella dell'alfabetizzazione di qualità anche per gli allievi disagiati che non sono disposti ad accettare così facilmente i vincoli e le regole dell'istituzione. Gli insegnanti fanno fronte ad una utenza fortemente differenziata per cultura e aspettative: è ovvio che il modello della scuola unica vacilli pericolosamente creando sempre più numerose situazioni di disagio sulle quali cominciamo a interrogarci anche in occasioni seminariali quali questa.

Ma il disagio è legato più che alla crisi dell'istituto scolastico in sé, alla necessità di una sua urgente trasformazione. La struttura della scuola italiana, caratterizzata da un impianto uniforme e rigido negli spazi e nei tempi, non riesce più a corrispondere ai tratti volatili tipici di una "società liquida" qual è la nostra, per usare una

⁵⁵ R. DE MONTICELLI, *Nulla appare invano*, Baldini Castaldi Dalai, Milano 2006, p. 47.

⁵⁶ G. BLANDINO, *Quando insegnare non è più un piacere*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2008.

metafora arcinota, nella quale la trasmissione del sapere alle nuove generazioni avviene in modi sempre più informali e al di fuori del contesto dell'aula. La scuola così com'è – ed è un fatto – sta lentamente perdendo il monopolio dell'istruzione. A questo proposito Charles Glenn, professore statunitense membro dell'University Program di Boston e già vicepresidente dell'Ocse, in un volume recente⁵⁷ ha messo in discussione la validità del modello di scuola unica, così enfatizzato nella storia degli stati moderni ma oggi incapace di reggere alla prova dei processi radicali che attraversano la società contemporanea (pluralismi culturali, flussi migratori, precarizzazione del lavoro, competitività dei mercati internazionali). Come ha scritto di recente G. Chiosso, è difficile infatti oggi pensare ad una scuola soltanto (o principalmente) ripiegata sugli apprendimenti ottenuti “con modelli formali di lettura e trattamento delle informazioni non vincolati a contenuti specifici”⁵⁸: la scuola dell'imparare ad imparare, per intenderci. È un modello di scuola che non ha funzionato: ce lo dicono gli esiti in termini di apprendimenti mancati. È un modello che in qualche modo ha contribuito a “spersonalizzare” la scuola, privandola del suo *proprium* ontologico: la trasmissione della memoria, di quell' *ethos* civico ricco di significati e di quella cultura di “fondamentali” da far acquisire alla conoscenza dei giovani. I sistemi scolastici migliori del mondo (Finlandia, Corea, Svezia) hanno invece posto al centro della loro offerta formativa soprattutto questi “fondamentali”, unitamente a una differenziazione di percorsi con un controllo rigoroso sui risultati che si vogliono raggiungere⁵⁹.

È vero, la cultura del risultato non è priva di rischi, il primo dei quali è il pericoloso slittamento dell'azione didattica verso la

⁵⁷ C.L. GLENN, *Il mito della scuola unica*, tr.it., Marietti 2004.

⁵⁸ G. CHIOSSO, A.M. MARIANI, *Teorie della scuola e professione docente* in AA.VV., *La formazione degli insegnanti*, Utet libreria, Torino 2002, p. 34.

⁵⁹ Sugli scenari della scuola del futuro prossimo venturo l'OCSE, nell'ambito del progetto *Schooling for Tomorrow*, ha prodotto alcune pubblicazioni interessanti delle quali si segnala la più recente: *Think Scenarios, Rethink Education*, OECD Publishing, Paris 2006, nella quale si prefigurano tre tipologie di “destini” dell'istituto scolastico occidentale: il primo di “conservazione dello status-quo” che ipotizza il mantenimento dell'attuale sistema che continuerà ad avere nella burocrazia e nel corporativismo sindacale i suoi perni. Il secondo di “ri-scolarizzazione”, in cui si rivedono le funzioni dell'attuale sistema per un verso rientrandole su obiettivi di socializzazione e per altro verso su funzioni cognitive di qualità degli apprendimenti; il terzo di “de-scolarizzazione” che ipotizza il fallimento dell'attuale sistema per scarsa appetibilità del ruolo professionale del docente all'interno del mercato del lavoro e il contestuale emergere di vecchi e nuovi modelli formativi alternativi: l'istitutore privato, l'*homeschooling*, l'*unschooling*, ovvero l'apprendimento a casa o *on-demand* basati sull'uso di metodologie non scolastiche. Per approfondire vedi Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*, Laterza Roma-Bari 2009 che, sulla scia del Rapporto *A Nation at Risk* pubblicato negli Stati Uniti venticinque anni fa, fa il punto sul disagio della scuola italiana al fine di avviare una riflessione sulle possibili vie di soluzione.

sola valutazione. E questo può diventare un rischio altissimo quando si affronta il disagio dell'allievo, laddove è difficile tracciare confini netti fra promozione e selezione, fra esigenze di apprendimento e bisogni affettivi. Ma si tratta di un rischio che oggi val la pena correre, assumendo la valutazione nel suo significato pedagogico più autentico: come azione che produce informazioni al fine di offrire ciò che ancora manca e, dunque, di *pro-movere*, di far muovere passi in avanti e di promuovere i talenti, intesi come qualità personali da valorizzare sino all'eccellenza. È nota per esempio la scelta delle scuole svedesi o finlandesi di intervenire sullo svantaggio socio-culturale quasi prevalentemente attraverso corsi di madrelingua e matematica svolti in piccoli gruppi o a livello individuale: l'obiettivo è quello di prevenire i disagi (e non affrontarli con dispendio di mezzi quando sono ormai conclamati) che questi ragazzi manifesterebbero in tempi brevi frequentando le classi comuni di inserimento. Insomma, la fuga nei tecnicismi, l'*habitus* di una docenza-impiegatizia privata di prospettive di carriera, le ideologie nefaste dell'egualitarismo, tutti elementi omologhi alla forma di una scuola-apparato che non riconosce meriti né punisce i demeriti, non possono non aver contribuito ad aumentare negli insegnanti quel senso di disagio esito della consapevolezza di vedere con sufficiente chiarezza le cause esterne della "depressione" di cui scrive Cavalli, ma di trovarsi di fatto in una condizione di impotenza nel riuscire a rimuoverle.

3. L'insegnante di religione cattolica di fronte al disagio

Sullo sfondo di tale articolato panorama si colloca il ruolo e il compito dell'insegnante di religione cattolica come agente di trasformazione del disagio. Il suo ruolo è strategico per due ragioni: per la forza penetrante della sapienza cristiana che gli offre, attraverso l'insegnamento della sua disciplina e la proposta/testimonianza dei valori cristiani "insieme originali e profondamente umani"⁶⁰, un punto di vista privilegiato per riuscire a *vedere, interpretare, raccontare e saper comunicare* agli allievi, ai colleghi e alle famiglie la realtà della sofferenza andando oltre i determinismi socio-psicologici e le cose "così come appaiono", al fine di coglierne il positivo, l'enigma, il mistero; e per la valenza educativa dell'insegnamento religioso che dal punto di vista dell'ermeneutica delle situazioni difficili e della progettualità formativa, può diventare propulsiva di un approccio di sintesi alla condizione del disagio, l'unico che consenta di ottenere un qualche risultato positivo: il disagio non si affronta in

⁶⁰ *Insegnare religione cattolica oggi*, Nota pastorale sull'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche, 28, Roma, 19 maggio 1991.

solitudine, che si tratti del disagio proprio, legato alle difficoltà dell'insegnare o di quello degli allievi, legato a difficoltà di apprendimento o relazionali. L'Idr raccoglie la responsabilità l'esigenza di coltivare sempre meglio l'unità della persona: nel disagio questa unità è insidiata dalla frantumazione e dallo smarrimento dovuto all'esperienza della difficoltà che si accompagna alla mancanza di criteri di interpretazione e di sintesi.

3.1. *L'intervento preventivo*

Non è pensabile che il disagio scolastico possa essere affrontato con un sufficiente margine di successo se non all'interno di approcci sistemici che coinvolgano docenti, studenti e famiglie insieme, che partano dai Piani dell'Offerta Formativa di istituto per giungere alla classe e alle singole relazioni insegnante-allievo; allievo-allievo; insegnante-famiglia. È questo il solo approccio capace di assumere il disagio nella sua complessità e soprattutto di non patologizzarlo, individuando il "nemico esterno" da espellere dal sistema: in realtà ogni elemento del sistema com-partecipa alla costruzione del disagio. Sono ormai tramontati i modelli esplicativi di tipo lineare e deterministico, incapaci di cogliere la realtà osservata nelle sue innumerevoli interdipendenze, a favore invece di modelli di interpretazione del disagio di tipo multifattoriale cui far seguire, appunto, modalità di intervento multifattoriale. Gli approcci sistemici, ecologici sono poi quelli che, in termini operativi, fanno più facilmente propria una cultura non riparativa, ovvero centrata sui bisogni di cura e sull'impedimento che il disagio produce, bensì preventiva, centrata su una relazione educativa che valorizza le risorse della persona-allievo e della persona-insegnante. Una cultura che faccia posto a metodologie di insegnamento più coinvolgenti sul piano relazionale; che favorisca il dialogo fra docenti per costruire un vocabolario comune di interpretazione dei fenomeni di disagio e la messa a punto di strategie di ascolto dei bisogni reali degli allievi e di promozione di interventi interistituzionali. Ovviamente il ventaglio degli interventi possibili è ampio e articolato. Qui, per economia di spazi segnalo la via dell'educazione ai sentimenti (e gli ambiti immediatamente contigui ad essa: educazione alla cittadinanza ed educazione alla legalità), via elettiva di approccio al disagio, ma solo se assunta all'interno del curriculum e non come "materia" *a latere*. Perché rispondere al disagio con l'educazione ai sentimenti? Perché la relazione educativa con allievi "difficili" è soprattutto una relazione affettiva⁶¹: alla radice del disagio vi è quasi sempre un bisogno inascoltato (e a volte inespresso o espresso senza un'appropriata modulazione) di tipo emozionale. Di urgenza di

⁶¹ N. BUJOLD, H. SAINT-PIERRE, Teoria delle relazioni affettive tra docente e discente in *Pedagogia e Vita*, 1, 1998.

educazione ai sentimenti ha poi di recente scritto anche Giuseppe De Rita, presidente del Censis, in un editoriale del Corriere della Sera, indicandola come l'unico antidoto alle fenomenologie di cinismo affettivo e relazionale così diffuse oggi nella scuola⁶². Per intervenire sul disagio dell'insegnante invece, in attesa di interventi legislativi incisivi che favoriscano la differenziazione delle carriere e la premialità meritocratica, si tratta di incentivare la professionalizzazione/ricerca in partenariato con l'Università. Vediamo specificamente.

3.1.1. Oltre la progettualità "a termine" del decennio 1990-2000: il paradigma dell'educazione ai sentimenti

Da dove partire dunque per un'azione didattica che comprenda e superi il disagio e dell'alunno e dell'insegnante? Dalla lettura pedagogica dello stesso: è questo il punto di partenza imprescindibile per affrontarne le radici. Il disagio non sempre lo si sa leggere anche se si impone alla realtà scolastica con forza dirompente: i comportamenti aggressivi o autolesionisti di molti ragazzi con svantaggi o disadattamenti si offrono subito allo sguardo dell'insegnante come atti ma sono anche metamessaggi, sono segni comunicativi diretti e impliciti insieme, sono il modo peculiare dell'allievo di dire "io sono qui", di chiedere un'attenzione e una relazione che evidentemente sono mancate in fasi fondamentali dello sviluppo. Ma altrettanto spesso il disagio non è immediatamente leggibile. Pensiamo alle tipologie di disagio di apprendimento meno evidenti, categorizzate dalla letteratura psicologica in classi rispetto alle quali la fenomenologia delle manifestazioni è sempre eccedente. Ci sono gli studenti *scarsi*, poco pronti a rispondere alle richieste del livello di scuola; gli studenti con la *sindrome del fallimento*, diventati rinunciatari per reiterate frustrazioni che li ha spinti nel vortice della demotivazione; gli studenti *eccessivamente perfezionisti* che hanno un rendimento inferiore all'attesa poiché sono più preoccupati di evitare l'errore che di apprendere; gli studenti *underachiever*, non partecipi, che vedono poco o nessun valore in ciò che si insegna a scuola tanto da impegnarsi solo lo stretto necessario per "passare" l'esame piuttosto che fare del loro meglio.

Oppure si pensi al disagio provocato dalle azioni di bullismo che si accompagnano a dinamiche sotterranee da svelare con "intelligenza clinica": le vittime molto difficilmente trovano il coraggio di raccontare la sofferenza reiteratamente subita, preferiscono chiudersi nel silenzio della paura, rendendosi inconsapevoli complici di un'omertà che in casi estremi può portare al suicidio.

⁶² GIUSEPPE DE RITA, *Manca un'anima*, Corriere della Sera, 10 settembre 2008.

Oppure pensiamo al disagio che appartiene alla sfera dei visuti taciti dell'insegnante.

Nella maggior parte dei casi esso resta inespresso, negato, omesso. Come scrive C. Camana, a proposito del disagio dell'insegnante, "*La souffrance à l'école au versant de l'enseignant est inapparente. Pourtant(ancora) elle existe*"⁶³. Molto spesso il disagio esiste solo per gli occhi che lo sappiano vedere e per voci che riescano a dare ad esso un nome poichè non si manifesta sempre come un "fatto" evidente agli occhi, comunicato e comunicabile in parole: ha un linguaggio e una fluidità che lo rendono poco "afferrabile". Ma "tacere ciò di cui non posso parlare", per dirla con le parole di Wittgenstein, non è certo la strada per trovare vie di superamento del problema. Così come non è una strada la delega allo specialista, il pensare di poter affidare il problema all'esperto di turno.

Negli ultimi anni nella scuola si sono diffusi programmi di intervento di matrice preventiva del disagio aventi come obiettivo "il benessere" più che l'educazione, affidati perlopiù ad enti esterni: programmi di *Life Skills Education* (Marmocchi, dall'Aglio, Zannini); di *alfabetizzazione emozionale* (Goleman); di educazione delle abilità sociali o gli interventi di promozione della salute che si sono rivelati di portata limitata poiché basati sull'ipotesi che fornire conoscenze su comportamenti a rischio di disagio potesse produrre cambiamenti di atteggiamento⁶⁴. In realtà è alla grande lezione delle pedagogie della persona che occorre tornare: partire dal soggetto-persona, dalla relazione educativa e dalle sue radici affettive. Fare del soggetto-persona la "variabile imprescindibile"⁶⁵ dell'intervento educativo per il recupero del disagio significa costruire le condizioni didattiche che permettano di risignificare la realtà dolorosa propria, dell'altro, del mondo: in questa direzione l'insegnamento di religione cattolica è fondamentale per aiutare gli allievi a individuare e definire il senso del proprio agire, per far operare confronti fra modelli e stili di vita divergenti, per creare una cultura della prevenzione a partire dal fatto religioso, per promuovere una sempre più "*piena ed adeguata soggettivizzazione del soggetto*"⁶⁶.

In particolare l'educazione ai sentimenti (ma anche alla cittadinanza e alla legalità) costituisce una strada efficace per contrasta-

⁶³ C. CAMPANA, "*La souffrance «extrême de l'enseignant*" in *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation*, Puf, Paris 2002, p. 95-120.

⁶⁴ Cfr., F. CAPPELLINI VERGARA, *La promozione del benessere nella famiglia, nella scuola e nei servizi. Dal caso alla rete*, Franco Angeli, Milano 2001; B. ZANI; E. CICOGNANI (a cura di) *Le vie del benessere*, Carocci, Roma 1999. Si tratta di approcci svincolati da un qualche orizzonte di senso educativo e più curvati in direzione clinica.

⁶⁵ P. BERTOLINI, L. CARONIA, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze 2002, p. 36.

⁶⁶ C. SCURATI, *L'attualità pedagogica del personalismo* in *Pedagogia e Vita*, 6, 1981, p. 578.

re l'analfabetismo affettivo spesso con-causa determinante il disagio. Naturalmente si tratta di farne un caposaldo del curriculum di scuola e non un "ambito" da giustapporre al curriculum: se delegata ad esperti esterni o resa contenuto di progetti *a latere* rispetto al curriculum, il rischio è di renderla disaggregata e poco influente, come già avvenuto con i vari progetti di educazione alla salute negli anni '90. È un approccio che riesce ad andare alla radice dei disagi adolescenziali poiché tiene in conto l'apporto venuto negli ultimi vent'anni dalle scienze psico-sociali e che ha illuminato l'universo identitario dei nuovi adolescenti⁶⁷ smitizzando la tendenza, superficiale e assai discutibile di media, letteratura e cinema a fornirne una rappresentazione di tipo estremo, violenta, ai limiti della patologia. Un'immagine che ha poco o nulla a che vedere con le fragilità, i bisogni di ascolto e la ricerca di autenticità che sono tipici della maggior parte degli adolescenti di oggi, per natura più pacifici dei loro coetanei di trent'anni fa poiché cresciuti in famiglie fortemente affettive, con modalità di relazione poco autoritarie.

Entro questo universo comprensivo della maggior parte degli adolescenti, vi sono poi i ragazzi marginalizzati dal gruppo di pari, evidentemente più narcisisti, meno capaci di tollerare il contatto con la sofferenza, sofferenti anch'essi un disagio di tipo diverso, legato all'incapacità di confrontarsi con l'esperienza della Croce, del dolore, del buio dell'esistenza che è esperienza umanante, necessaria al compimento di sé come persone. Sono queste forme diverse di disagio egualmente bisognose di *educazione ai sentimenti*⁶⁸. Educazione ai sentimenti che non è alfabetizzazione emozionale, ma è educazione dei sentimenti morali, altruistici, estetici. Tutti gli uomini sono capaci di sentire, di emozionarsi, pochi arrivano ad essere capaci di sentimento autentico, verso sé e verso l'altro. Faccio un esempio: l'educazione al sentimento estetico. Obiettivo dell'educazione del sentimento estetico è mirare a far trascendere all'educando la iniziale condizione di "sensibilità" al bello, che si attiva nelle

⁶⁷ Si devono soprattutto ad autori come Petter e Palmonari nel campo della psicologia o Cavalli in quello della sociologia dei giovani, gli apporti più significativi allo studio dell'adolescenza in Italia a partire dagli inizi degli anni settanta. In tempi più recenti vi è stato l'importante lavoro di sintesi e di approfondimento da parte di Pietropoli Charmet, che dal punto di vista della psicologia clinica ha incentrato il suo contributo sull'analisi di personalità degli adolescenti attuali.

⁶⁸ H. FRANTA, A.R. COLASANTI, *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, Carocci, Roma 1991; H. FRANTA, *Relazioni sociali a scuola. Promozione di un clima umano positivo*, SEI, Torino 1985; L. PERLA, *Educazione e sentimenti. Interpretazioni e modulazioni*, La Scuola, Brescia 2002; T. FRATINI, S. ERRANI, Uno studio di aspetti dell'esperienza adolescenziale attraverso l'analisi di resoconti narrativi, in AIP - Associazione Italiana di Psicologia V. *Congresso Nazionale Sezione di Psicologia Clinica, Bari 26 e 27 settembre. Riassunti delle Comunicazioni*, 2002, pp.317-319; C. LASCH, *La cultura del narcisismo*. Tr. it. Bompiani, Milano, 1981; A. PALMONARI, *Gli adolescenti*, il Mulino, Bologna 2001.

fasi iniziali di incontro con l'oggetto "bello" in generale (artistico e culturale), poiché tale condizione, pur importante, non è sufficiente a schiudere l'accesso allo stadio successivo, più profondo, di evoluzione della dimensione personale estetica: quello dell'orizzonte spirituale della *bellezza ideale*. È a questo livello, infatti (che si pone *oltre l'emozionalità* della fruizione immediata e *oltre l'intellettualità* della mera conoscenza), che nel soggetto avviene la trasformazione dalla *sensibilità* estetica nel *sentimento estetico*, che supera il livello della estetizzazione (peraltro estremamente diffuso nel nostro tempo⁶⁹) e che invece è consapevolezza piena, compiuta, del *senso* del bello, di quella bellezza che "salva il mondo" ed apre alla verità del bene. Non a caso Platone fa coincidere il Bello con il Sommo Bene, posto come vertice del suo apparato concettuale. È dunque solo il raggiungimento della consapevolezza di questa Bellezza, la bellezza che salva il mondo, che *motiva* il soggetto a "sentire" il vero bello profondamente in sé e a continuare a desiderare di conoscerlo e ricercarlo nel mondo in tutte le sue forme per *apprezzarlo, trarne godimento, tutelarlo*.

Ma a questo approdo, all'approdo del valore attraverso l'esperienza del sentimento, si giunge solo con un percorso educativo appropriato. Un percorso che parta dal sentire (precario, mutevole, inerente l'Io psichico) ma *usa* quest'ultimo come "strumento" di navigazione per approdare al traguardo del sentimento che è, utilizzando un'espressione fenomenologica, una *presa di posizione di secondo grado* sul mondo. Il sentimento è una risposta affettiva di secondo grado ed è attraverso questa risposta che riusciamo a leggere cosa veramente sta "a cuore" a una persona, la sua *cifra* profonda. È soprattutto la fenomenologia che richiama l'attenzione al problema dell'educazione del sentire, legando quest'ultima all'educazione morale. La "tesi" essenziale dei fenomenologi è che il sentire è esperienza necessaria per giungere al valore vissuto⁷⁰. Ecco perché educazione ai sentimenti ed educazione morale sono due facce della stessa medaglia. Dietro l'uomo eticamente educato c'è certamente, anche a livello implicito, l'uomo affettivamente educato, che morale e affetti viaggiano insieme e che dietro un comportamento immorale va letto senz'altro un problema di natura affettiva. Non c'è moralità infatti se non c'è un'affettività amorevole verso sé e verso il prossimo, coltivata attraverso e grazie all'educazione. All'uomo "etico", insomma, si giunge solo passando (obbligatoriamente) dall'uomo edu-

⁶⁹ Cfr., M. MAFFESSOLI, *Nel vuoto delle apparenze. Per un'etica dell'estetica*, Garzanti, Milano 1993.

⁷⁰ «Possiamo incontrare il valore vedendo, esso può esserci dato alla vista "in carne ed ossa". Ma lo "vivo" veramente solo nel sentire. Qui il valore entra in una relazione perfettamente nuova e diretta con me» in D. von HILDEBRAND, *Persona ed etica: l'esperienza dei valori e le ragioni del cuore*, tr.it. in *La persona: apparenza e realtà* Raffaello Cortina, Milano 2000, p. 53.

cato “affettivamente”. La maturità etica di una persona è dunque anche il frutto di un’educazione riuscita della sua affettività.

3.1.2. *Investimento nella professionalizzazione/ricerca*: l’implicito dell’azione come oggetto specifico di formazione dell’Idr

Una seconda direzione nodale per intervenire sul disagio “dalla parte della cattedra”, al di là delle necessarie revisioni normativo-istituzionali inerenti le nuove forme di reclutamento docente e di differenziazione delle carriere già all’attenzione del legislatore, è l’investimento che si può fare sulla professionalizzazione dell’insegnante di religione cattolica attraverso la ricerca in partenariato Scuola-Università. “*Non c’è futuro senza educazione; non c’è educazione senza la consapevolezza dell’alto rango sociale dell’insegnante*”. Così nel primo *Quaderno Bianco* interministeriale sulla scuola italiana presentato al pubblico nel settembre di due anni fa che – come era scontato attendersi – ha destinato parte della sua analisi alla *vexata quaestio* della formazione degli insegnanti. Il tema è oggi diventato di grande rilevanza non solo nella letteratura scientifica ma anche perché snodo di una possibile rimotivazione della classe docente, bisognosa di far propria una *cultura della formazione* che riesca a rendere virtuosa la correlazione fra professione e professionalità, la cui sintonizzazione – per nulla scontata- è indispensabile affinché si possa parlare di competenza colta e alta dell’insegnante di religione e non solo.

Fra la prima e la seconda corre infatti una differenza non lieve. La professione è “l’attitudine a fare qualcosa a seguito di una formazione iniziale più o meno lunga e rigorosa”⁷¹ (quale quella che gli insegnanti di scuola dell’infanzia e di scuola primaria oggi acquisiscono all’Università nei percorsi di laurea quadriennali di Formazione primaria). La professionalità è invece, per usare le parole di P. Bourdieu, un *habitus*, ovvero una disposizione duratura e trasmissibile, predisposta a funzionare come un principio generatore e organizzatore di pratiche e dunque *in progress*, soggetta ad evolversi in ragione dell’ampliarsi dell’esperienza e della capacità di saper apprendere dall’esperienza. Voi siete insegnanti professionisti ma educate la professionalità stando qui. La professionalità è la cultura della professione. Se una professione si può dunque esercitare senza professionalità, una professionalità purtroppo non è data indipendentemente da un percorso di formazione, di coltivazione permanente del proprio sé. Ma quali tratti deve avere tale formazione che coniughi professione e professionalità? La ricerca sulla formazione insegnante indica due direzioni di marcia.

⁷¹ G. CHIOSSO, A.M. MARIANI, *Teorie della scuola e professione docente* in AA.VV., *La formazione degli insegnanti*, UTET Libreria, Torino 2002, p. 52

La prima tende a valorizzare sempre più sul piano della ricerca la conoscenza posseduta dagli insegnanti riguardo la loro pratica. Fino agli anni Ottanta la ricerca didattica indicava all'insegnante cosa fare nella pratica, negando a quest'ultimo il possesso di un sapere (conoscenza sull'insegnamento) che era invece considerato di stretta pertinenza del teorico (il ricercatore). Da allora è in corso un riorientamento epistemologico che oggi considera l'insegnante un co-costruttore del sapere sull'insegnamento e non più un mero fruitore di teorie e tecniche formalizzate lontano dai contesti di lavoro.

La seconda direzione di marcia tende sempre più a collegare la formazione dell'insegnante alla pratica: per una "pratica che diventa formatrice" ma solo con l'apporto dell'Università, cioè della ricerca. Se il sapere dell'insegnante è la base sulla quale costruire la teorizzazione, allora formazione e ricerca si sintonizzano, perché la formazione diventa un percorso che deve consentire all'insegnante di imparare dalla pratica, una pratica che ha bisogno del ricercatore per essere teorizzata. La pratica, infatti, di per sé non insegna. Per essere formatrice, deve essere teorizzata (E. Charlier, 2006). Se la guardiamo da questa prospettiva, scuola e università devono camminare insieme.

In questa direzione l'apporto della ricerca didattica è fondamentale nell'indicare l'approccio metodologico più opportuno (L'analisi della pratica di insegnamento è, per esempio, uno di questi: vedi in proposito C. Laneve, *Analisi della pratica educativa. Metodologie e risultanze della ricerca*, La Scuola, Brescia 2005). Le strategie procedurali privilegiano invece l'operatività e la partecipazione degli insegnanti e l'uso di dispositivi empirici di indagine che agevolano il distanziamento critico dalla pratica, l'emersione del suo livello implicito fatto di credenze, memorie, attese mancate, disagi inespressi.

In particolare l'uso dei dispositivi narrativi, soprattutto scritti, permette di dar voce con efficacia al disagio inespresso, che siano pratiche di scrittura personale (Demetrio, 2008)⁷² o professionale (Laneve, 2009)⁷³. Tali dispositivi costituiscono un esercizio euristico di ricerca sapienziale, una vera e propria disciplina mentale che impegna il soggetto a capire in profondità le cose, a rievocare con attenzione ciò che è ricordo e memoria, ad analizzare (e rendere visibili) vissuti cognitivi ed emotivi che nelle forme di verbalizzazione orale spesso restano inespressi.

⁷² D. DEMETRIO, *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*, Raffello Cortina, Milano 2007.

⁷³ C. LANEVE, *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*, Erickson, Trento 2009.

Ma non solo. Sono la via per *scrivere l'autenticità (e diventare testimoni del vero)*⁷⁴.

Scrivere l'azione professionale rende impossibile all'insegnante lo sfuggire alla questione etica. Nello scrivere l'azione l'autore, dando visibilità ai suoi dubbi, inevitabilmente giunge a scontrarsi con dilemmi che a volte prendono corpo in forma di conflitto di valori: ho fatto bene in questa circostanza ad agire così? avrei potuto fare diversamente? e in che modo? Cercare la risposta a questi dilemmi aiuta a riannodare i "fili" col senso profondo del proprio agire, le cui ragioni non sempre si riescono a delucidare a causa dei tempi di un quotidiano professionale scandito perlopiù dalla fretta. E dunque, a partire da quella prima domanda etica – ho fatto bene? – la scrittura aiuta a chiarire le ragioni, a discernere le tante determinanti che costringono "dal profondo" l'azione volontaria: solo per esemplificare, si pensi al peso di queste componenti nell'esercizio delle azioni valutative e a quanto la scrittura possa agevolare la comprensione profonda della situazione valutativa al di là di quanto consentito dalla criteriologia prevista dal burocratico documento di valutazione: la presa in carico in termini di consapevolezza e responsabilità che la scrittura consente in questo come in mille altri casi è assai più ampia⁷⁵.

Quali repertori di azioni è possibile individuare come oggetti delle scritture professionali? Ne riportiamo solo qualche esempio:

1. le azioni comunicative ed espressive
2. gli apprendimenti, le credenze, le conoscenze tacite, le attribuzioni di significato che vengono agiti nella professione attraverso atti e discorsi
3. le modalità relazionali che contrassegnano gli incontri
4. le modalità personali di approccio ai problemi
5. le pratiche discorsive implicate nel fare lezione
6. l'applicazione delle "regole" del buon senso educativo
7. la dimensione non-verbale, paralinguistica, cinesica della comunicazione didattica .

La scrittura diventa così il modo di *dare forma* a quelle esperienze di disagio che contribuiscono, qualora rese oggetto di autoriflessività, alla costruzione di un sapere – *il sapere dei pratici* – cui oggi la didattica tenta di riconoscere sempre maggiore legittimazione scientifica⁷⁶.

⁷⁴ L. PERLA, *Scrittura e ricerca sapienziale. Tre esercizi di autoriflessività* in D. DEMETRIO, *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*, Edizioni Unicopli, Milano 2007.

⁷⁵ J. CHABANNE, D. BUCHETON (Eds), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'oral et l'écrit réflexifs*, Puf, Paris 2002, pp.78-90.

⁷⁶ M. CIFALI, A. ANDRÉ, *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, Puf, Paris 2007.

Concludendo, il disagio dell'insegnante può essere molla di cambiamento, può schiudere – se accolto – alla speranza di trasformazione qualora lo si cominci a considerare una “terra di mezzo” fra il desiderio di “assoluto” (che spesso connota l'azione dell'insegnante: quel voler raggiungere il risultato “ad ogni costo”) e il riconoscimento del proprio limite creaturale, delle proprie fragilità. Uno spazio prezioso in cui lasciarsi interpellare dalle criticità del quotidiano “fare scuola” per renderle oggetto di una *parola* capace di rompere le solitudini professionali, di fare comunità: la sola via per uscire dal disagio.



4.

Quando il silenzio trova le parole: gli studenti raccontano il disagio

Prof.ssa CHIARA GEMMA - Esperta nel monitoraggio degli interventi formativi in collaborazione con l'Università degli Studi di Bari



*Chi non comprende il tuo silenzio
probabilmente non capirà nemmeno le tue
parole.*

E. Hubbard

Tematizzare il *disagio* non è certamente semplice in considerazione dell'ampiezza e complessità che lo caratterizzano, mi limito a ribadire come sia possibile una plurale declinazione del tema. Tenterò, pertanto, di presentare alcune considerazioni su di esso partendo da un'altra prospettiva, che va oltre quella presentata dai colleghi in queste due giornate seminariali, al fine di dar voce, ancora una volta, a coloro che vivono la scuola da "primi attori": gli *studenti*.

1. Il naïf del disagio

Ricerca è il cercare con molta cura e impegno una cosa o una persona che si desidera o che si è smarrita, ma è anche una risposta ad un quesito, un rimedio a un problema, un appagamento a un desiderio, una soddisfazione di un bisogno. Nel caso della ricerca scientifica tale desiderio, bisogno, problema è rappresentato il più delle volte dall'ipotesi, letteralmente una supposizione "una particolare forma data alla realtà"⁷⁷, un cruccio come direbbe Dewey, un "anello che non tiene" e che è difforme dal normale andamento degli eventi, dal corso naturale delle cose. Per questo il ricercatore si fa persuadere dall'idea e rivolgere la propria attenzione verso un oggetto specifico di conoscenza.

Ma quanto sto per presentare non rientra nello schema tipico della ricerca poc'anzi descritto. Ciò che ha permesso di ottenere

⁷⁷ CH. S. PEIRCE, *Le leggi dell'ipotesi*, tr.it, Bompiani, Milano 200, p. 172.

informazioni relative ad alcuni vissuti, letti da me come *disagio*, nasce da un'occasione fortuita: un'incontro inatteso con lo studente addirittura inimmaginabile che mi ha colto impreparata dal punto di vista dell'intervento formativo e stupita dalla gratuità dell'evento⁷⁸.

Brevemente puntualizzo cosa è accaduto: all'interno del progetto di ricerca promosso dal Seminario Permanente Scuola-Università⁷⁹ coordinato dal prof. Cosimo Laneve "*La scuola educa o istruisce o non educa e non istruisce*" e che ha visto la partecipazione di scuole della provincia barese, tarantina e brindisina, mi sono occupata degli studenti. La scelta di concentrarsi anche sugli studenti (oltre che su insegnanti, famiglie, personale dirigenziale, opinion leader⁸⁰) è stata dettata da varie considerazioni relative all'importanza e alle caratteristiche tipiche di un periodo della vita giovanile, e alla valorizzazione di una *fonte* (testimoniale)⁸¹ *sussidiaria* di notevole rilevanza per chi riflette sulla teorizzazione pedagogico-didattica. Anch'essi soggetti epistemici⁸², fonte essenziale per produrre nuovi sguardi: *sguardi sgraditi* in questo caso⁸³. Affiancata da

⁷⁸ Per il significato di *evento* in Flores D'Arcais, cfr. *Nuovo dizionario di pedagogia*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo (Mi), p. 456.

⁷⁹ Composto dai prof. Cosimo Laneve, ordinario di Didattica generale; Linda Cassiba, ordinario di Psicologia dello sviluppo; Riccardo Pagano, ordinario di Pedagogia generale; Ernesto Toma, ordinario di Statistica; Giuseppe Moro, associato di Sociologia dell'Educazione; Loredana Perla, associato di Didattica generale; Chiara Gemma, associato di Didattica generale; Margherita Musello, associato di Didattica generale; Serafina Pastore, ricercatrice di Didattica generale; Laura Agrati e Enrico Vinci, dottori di ricerca in *Progettazione e valutazione dei processi formativi* e da tre scuole primarie ("Renato Moro" di Taranto, "Alighieri" di Mottola, "Giovanni XXIII" di Statte), due scuole secondarie di primo grado ("Maja Materdona" di Mesagne, "Resta" di Turi) e due di secondo grado ("Euclide" di Bari, "Lilla" di Francavilla Fontana).

⁸⁰ Sul protocollo di ricerca utilizzato e i relativi soggetti coinvolti nella ricerca cfr. C. LANEVE, *Analisi della pratica educativa. Metodologia e risultanze della ricerca*, La Scuola, Brescia 2005.

⁸¹ Consapevole del fatto che si tratta di una "lente parziale" e considerata da alcuni necessariamente deformante, penso che esaminare, dalla loro prospettiva, gli esiti che la scuola raggiunge nel perseguimento delle sue funzioni fondamentali sia una prospettiva alternativa, a volte imprescindibile per capire il funzionamento della scuola e quindi consentire l'avanzamento della ricerca didattica. La rilevazione delle opinioni degli studenti sui docenti e in generale sulle attività didattiche è uno strumento d'indagine poco diffuso non solo in Italia ma anche nel contesto statunitense, dove tali pratiche risalgono agli anni venti del XX secolo, quando fu introdotto il cosiddetto *Purdue Rating Scale for Instruction*, dove si fa in genere un uso limitato dei risultati delle rilevazioni, anche perché permangono dubbi, specialmente fra gli stessi docenti, circa l'affidabilità dei "giudizi" espressi dagli studenti.

⁸² Cfr. C. LANEVE, *Per una teoria della didattica*, La Scuola, Brescia 1997, p. 73. Per un approfondimento vedi C. LANEVE, *L'insegnante come soggetto epistemico*, in G. Zanniello (a cura di), *La formazione universitaria degli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia. L'integrazione del sapere, del saper essere e del saper fare*, Armando, Roma 2009. C. LANEVE, *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*, Erickson, Trento 2009, p. 34.

⁸³ Un risultato questo in controtendenza che si considera quanto è emerso dalla parola data agli studenti italiani, cfr. FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI, *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*, Laterza, Roma-Bari 2009, pp. 184-202.

alcuni dottori di ricerca⁸⁴, ho quindi indagato le rappresentazioni che gli studenti possiedono relativamente alla dimensione educativa e istruttiva della scuola⁸⁵. Ho scelto di utilizzare come metodo di rilevazione dei dati quello narrativo e come strumento la “scheda-stimolo”⁸⁶ affinché gli studenti potessero *raccontare la scuola* scrivendo in maniera libera riflessioni, considerazioni personali, memorie, racconti riconducibili all’educare e all’istruire. Quella che nelle intenzioni era di fatto un’indagine conoscitiva sulle rappresentazioni (di istruzione ed educazione) degli studenti⁸⁷, si è rilevata una ghiotta occasione per scoprire la *parola di soggettività silenziose* capaci di emozionarmi-ci, appassionarmi-ci, convincermi-ci, commuovermi-ci. Manifestazione di un disagio personale e della rivendicazione di una condizione esistenziale compromesse da pari spregiudicati e da adulti indifferenti e noncuranti. Gli studenti hanno colto al volo un’opportunità, quella di scrivere della-sulla scuola, per esprimere considerazioni su di essa, per descrivere episodi inerenti la vita scolastica, per raccontare di vicende di sopraffazione, di violenza, di indifferenza relazionale, di apatia esistenziale ma soprattutto per restituirmi le loro rappresentazioni (e finalmente non quelle degli adulti) di fotogrammi di scuola.

Scritture naïf sul disagio: queste mi hanno reso gli studenti.

Parlare di educazione e di “scuola che educa” è stato *per loro* una miccia che ha scatenato una reazione a catena, una spinta verso orizzonti nuovi dalle tinte (inevitabilmente!) oscure; far parlare di educazione e di scuola è stato *per me (noi ricercatori)* una chiave che ha aperto un mondo sconosciuto. *Loro* hanno trovato le *parole* per far parlare il silenzio, *noi* abbiamo potuto ricostruire, tramite l’ascolto delle loro parole, uno sguardo più nitido sulla scuole e sul vivere scolastico.

Presento qui i passaggi più significativi di alcuni lacerti delle scritture degli studenti per riflettere sulla *richiesta di aiuto* da parte di chi frequenta la scuola e l’implicito *rifiuto di aiuto* da parte di chi avrebbe il “dovere” di far scoprire (e amare) il senso di questa straordinaria esperienza.

Due in particolare gli aspetti emersi:

– il contrasto degli *stati d’animo* con i quali ogni studente racconta gli episodi,

⁸⁴ Un ringraziamento particolare lo rivolgo alla dott.ssa Laura Agrati, già dottore di ricerca in *Progettazione e valutazione dei processi formativi* e attualmente assegnista di ricerca, per la costante e costruttiva collaborazione.

⁸⁵ Cfr. C. LANEVE (a cura di), *La scuola educa o istruisce o non istruisce e non educa?*, in corso di stampa.

⁸⁶ Cfr. C. GEMMA-L. AGRATI, *Dalla parte degli studenti: strumenti metodologici*, in C. LANEVE (a cura di), *Ci sono posti vuoti in classe*, in corso di stampa.

⁸⁷ Gli studenti coinvolti sono circa 1000 e appartengono a scuole di primo e secondo grado.

– le diverse *giustificazioni* a cui gli studenti ricorrono per ricostruire il senso degli eventi.

Questi due piani consentono di illuminare, almeno in parte, il mondo dei vissuti, fatto di sguardi plurimi e punti di vista contrastanti, che quotidianamente la scuola fa esprimere e della cui importanza noi adulti (in qualità di insegnanti, genitori, ricercatori) rimaniamo (o scegliamo di rimanere) spesso all’oscuro. Ogni alunno, infatti, ha offerto un fondamentale *tassello* dell’accaduto e solo l’unione dei pezzi ha permesso la ricostruzione di alcune vicende. Non una semplice *narrazione*, ma un’*evocazione sofferta*, una *narrazione* di vissuti, un *grido* di allarme.

I testi scritti dagli studenti sono rimasti invariati si possono infatti notare oltre che i caratteri morfo-sintattici, le notazioni grafiche utilizzate dagli scriventi (sottolineature, cancellature, accostamento di maiuscoli/minuscoli ecc.)

1.1. Stati d’animo ... *Le “cromie” del disagio*

Dalla maggior parte degli scritti in cui gli studenti descrivono episodi di *sopraffazione* e di *bullismo* emergono *stati d’animo* ovviamente negativi, di disagio e di sofferenza, che presentano tuttavia tonalità cromatiche sulle quali è interessante soffermarsi.

Alcuni descrivono le reazioni immediate che hanno provato di fronte all’accadere degli eventi, una sorta di “effetto sorpresa” che simili eventi hanno assunto:

– c’è chi dichiara la propria *confusione* generica dinnanzi ai gesti di violenza

[Secondo me nella mia scuola i professori non sanno il significato di EDUCARE. Di fronte a questi episodi loro pensano solo a finire il libro di testo, ma non sanno che nella nostra testa c’è una confusione ... Io dico che: “nella mia testa c’è una confusione!”]

– chi tratteggia la propria *incredulità*

[lo scorso mese, un compagno della nostra classe, ha lanciato una sedia ad un altro compagno. La storia si è risolta bene per il compagno che ha ricevuto il colpo, ma, per l’altro non ci sono state conseguenze. Inizialmente si era partiti con la sospensione, poi con la nota... e ora... nulla, niente, di niente. Sembra strano ma è così]

– e lo *sbigottimento* dinnanzi alla mancanza di provvedimenti nei confronti degli autori di simili gesti

[Un giorno nella mia classe è accaduto un fatto strano; un compagno ha lanciato una sedia ad un altro compagno, e non è stato

preso nessun provvedimento, si diceva che lo dovevano sospendere ma non è accaduto. E la professoressa lo ha accolto come se niente fosse. È assurdo!].

Altri più che sull'“effetto sorpresa”, danno forma, attraverso la scrittura, ad un profondo senso di *ingiustizia* che deriva, come nel caso precedente, dall'assenza di interventi correttivi da parte degli insegnanti

[Chi subisce atti di bullismo e lo denuncia ai professori, spesso non viene compreso o comunque non ottiene ciò che vorrebbe, cioè giustizia e protezione, anzi le cose peggiorano].

Quella che in più scritti è indicata come una *latitanza* del corpo docente provoca negli studenti stati di *rassegnazione*

[... questi “elementi” sono i protagonisti di atti di bullismo, non da sottovalutare, questi elementi sono da evitare, isolare è che nonostante tutti gli episodi gravi accaduti, i professori che sono molto permissivi perdonano troppo e sempre al posto di sospendersi e unirsi è purtroppo gli episodi accaduti continuano ad accadere e io sono tra i ragazzi che, non potendo reagire, si sta fermo e subisce le ire di questi soggetti]

a volte di esasperazione

[e noi studenti che siamo stati educati (solo in famiglia) a non reagire, subiamo, subiamo, subiamo e qualcuno ha riportato danni fisici, morali (cerchiato), spero che il signor preside mi CAPISCA e una volta per tutte questi atti finiscano].

Non mancano, però, studenti in grado di porsi con un atteggiamento di *comprensione* nei confronti dei comportamenti scorretti, e che si dichiarano intenzionati a *sostenere* le difficoltà dei compagni

[Nella mia classe ci sono più elementi con varie difficoltà, ma ce n'è uno in particolare che voglio aiutare, lui/ lei ancora non capisce che prendere la strada del male danneggia se stesso]

[In classe ci sono molti ragazzi non molto educati che pensano solo a divertirsi; mi piace aiutarli, spero che col passare del tempo, cambiano atteggiamento e magari, diventano più bravi di me].

Oltre agli episodi di sopraffazione e di bullismo, gli studenti descrivono i propri stati d'animo di fronte al *rapporto con il corpo*

insegnante. È interessante notare quale eco può assumere un certo gesto nell'interpretazione e nel giudizio degli studenti e quale rappresentazione possa maturare.

C'è chi accusa gli insegnanti di assumere comportamenti tutt'altro che esemplari e di provocare, per questo, sfiducia nel ruolo educativo della scuola,

[Ma secondo me la scuola oggi non riesce a garantire entrambe le cose perché comunque ci sono troppi problemi . Anche il fatto stesso che i professori entrino in classe e giochino con il cellulare o magari fanno altre cose. I ragazzi hanno comunque bisogno di punti di riferimento, ciò deve partire dal docente e dal Dirigente scolastico. Se anche gli stessi professori comunque non si comportano correttamente, è logico che il ragazzo dica che non si può dare solo la colpa a me. È normale"]

chi denuncia l'estrema intransigenza di alcuni professori che provoca disaffezione

[Ripeto sempre che non tutti possono fare i professori. Ebbene per questo che non sono d'accordo con un certo tipo di istruzione, quello dove io sono l'alunna che non può neanche chiedere un chiarimento perché disturbo il regolare svolgimento della lezione, e dove lui, il professore, deve essere fissato per 2-3 ore in silenzio, capito ... per non parlare dell'"obbedienza" ai suoi ordini tra cui fargli il caffè! Io vedo l'istruzione cmq come un mio dovere e sono pronta da sola a prendermi le mie responsabilità].

C'è chi sopporta con pazienza la svogliatezza nel modo di spiegare e il pessimismo di alcune ipotesi sul futuro dei ragazzi

[Io direi che usiamo la diplomazia con quella persona che la materia non ce la fa amare, ma non ce la fa amare perché anche lui stesso non la ama. Quando spiega lo fa in maniera svogliata, noiosa. Noi abbiamo bisogno di tanti concetti, di sapere, ma anche di problemi. Però se un professore ti dice: " Ragazzi voi non troverete lavoro, sarete disoccupati". Noi ragazzi abbiamo bisogno di persone che ci infondano l'ottimismo dandoci una visione della vita positiva, non negativa come alcune persone. Ed ecco che noi, grazie a Dio, abbiamo quest' altra professoressa che in qualche modo ci aiuta a sopportare questa parte negativa di questo nostro professore che ogni giorno ci propina la morte del nostro futuro"].

C'è, invece, chi subisce l'umiliazione di venire bistrattato al cospetto di compagni di classe

[Si parla tanto dell'educazione che i professori hanno nei confronti dell'studente, ma in verità alcune volte questo non avviene. Quando si viene umiliati dal proprio professore davanti ai tuoi compagni, non è proprio un bel vedersi, o i battibecchi che molti creano con gli studenti, o che gli studenti creano con i professori ... perché non riescono ad ascoltare il proprio studente, e magari dando dei chiarimenti che il più della volte non avviene]

e chi reagisce a quelle che sembrano delle provocazioni

[Durante l'ora xxxx con il professore xxxx vengo accusato di gesticolare e fare il "pagliaccio", pur essendo accanto al mio prof. Di fronte alle minacce di essere mandato dal preside, mi metto in piedi, il mio professore mi spinge sulla sedia e inizia ad urlare: "Non mi alzare le mani!". Bene, sicuramente potrò sembrare diseducato, ma questi sono atti che influiscono sull'educazione di un ragazzo perché è un'istigazione a rispondere male].

Chi, profondamente disilluso della funzione educativa della scuola, prova rabbia di fronte alla disaffezione degli insegnanti

[Gli studenti se ne fregano delle lezioni di un corso, mentre gli insegnanti pensano solo a portare il pane a casa. Comunque, come cantavano i Pink Floyd: "We don't need no education". Per quanto mi riguarda avevano ragione loro, non credo che la scuola sia un' istituzione in grado di educare un giovane"].

Ma poi c'è chi riconosce in piccoli gesti (non meramente istruzionali) il riscatto della scuola e la speranza di poter, dalla scuola, ricevere testimonianza di gesti esemplari

[Cosa penso quando dico educazione? Il primo episodio che mi viene in mente risale al 9 maggio 2008 quando alle ore 10.00 di quel giorno in tutte le classi è stato osservato un minuto di silenzio in onore del trentennale della morte di Aldo Moro. Il minuto dei silenzio è stato seguito dalla lettura di un passo di Aldo Moro e della lettera che il presidente della DC scrisse alla moglie prima di morire. Secondo la mia opinione questo è un episodio che educa noi studenti; è svincolato da ogni programma scolastico, non è legato al voto che apparirà sulle nostre pagelle: diventa invece un' occasione per noi studenti per riflettere e meditare, per rapportarci al mondo sociale e reale e capire quali sono i modi e i tempi della realtà che ci circonda].

1.2. Giustificazioni ... "Le melodie per il disagio"

Leggere il tipo di giustificazioni a cui gli studenti ricorrono per dare senso degli eventi aiuta insegnanti e ricercatori ad entrare mag-

giormente nel dettaglio delle loro rappresentazioni, del loro mondo ma soprattutto permette di conoscere un'ulteriore prospettiva dalla quale osservare la scuola.

Gli episodi di sopraffazione e bullismo sono spesso giustificati alla luce di atteggiamenti eccessivamente accondiscendenti da parte di *insegnanti* o addirittura da parte del dirigente scolastico non più garante di "giustizia".

[I professori secondo me cercano di capire e perdonare in po' troppo spesso così queste azioni sconcertanti vengono commesse di nuovo. Il preside secondo me è troppo buono perché non sospende ma mette soltanto note]

[Dopo tre giorni una nostra professoressa, ha consolato questo compagno, che quest'ultimo piangeva, siccome tutti, compresi professori, l'avevano isolato. Il gesto di quest' insegnante non è stato affatto giusto, perché così questo ragazzo si sente protetto da qualcuno, invece secondo me, essendo stato isolato da tutti, doveva capire la gravità della cosa]

Alcune volte, invece, si fa riferimento all'inadempienza della famiglia

[Alla causa di questo suo comportamento, secondo me, è presente la famiglia; infatti lui non è un ragazzo fortunato come noi: la sua famiglia, non è presente come le nostre e spesso non può dimostrarne l'affetto e che, i nostri genitori ci danno]

o di entrambe le figure educative

[XXX è un ragazzo che sfortunatamente non ha avuto una famiglia che lo ha seguito, e nè maestre che lo hanno tenuto calmo]

[I colpevoli di ciò, però, non sono solo i professori, la scuola in generale, ma soprattutto la famiglia che dovrebbe essere la prima a volere il bene dei figli, educandoli].

Di converso, alcuni studenti individuano proprio nel sostegno e nell'amore che gli insegnanti dimostrano nei confronti dei propri studenti il fattore risolutivo del disagio in classe

[XXX stava litigando con un altro compagno è all'improvviso prese una sedia e lanciò verso questo compagno innocente. Arrivata la professoressa, rimprovera XXX però poi stette a riflettere con lui. Questo episodio, secondo me, spiega come la professoressa educa XXX, gli fa capire l'amore verso gli altri, e il rispetto reciproco e gli spiega come sparare a vivere con gli altri]

[Secondo me gli insegnanti hanno non solo il compito di istruire, ma anche quello di educare, perché se un ragazzo in famiglia non ha dei punti di riferimento, può trovarli nei professori, che lo guidano verso un futuro diverso da quello che gli si presenterebbe se non avesse una educazione. Questo mi fa pensare ad un compagno che la professoressa XXX e tutta la classe unita per migliorare i suoi comportamenti, sta sostenendo].

Amore e sostegno che può provenire anche dagli stessi compagni gi classe,

[Nella mia classe ci sono più elementi con varie difficoltà, ma ce ne un particolare che voglio aiutare, lui/ lei ancora non capisce che prendere la strada del male danneggia se stesso e io voglio aiutarlo a scegliere la strada del bene. Lui/lei è un ragazzo/a in gamba ha ottime capacità ma non se ne rende conto. Quindi anche io scolaro posso insegnare]

o dal clima di condivisione a cui contribuiscono insegnanti e studenti

[Vista questa situazione per diversi giorni abbiamo discusso in classe con i professori e, grazie al loro aiuto, siamo giunti ad una conclusione: abbiamo deciso di aiutarlo nelle ore scolastiche e di farlo sentire come in una famiglia dimostrando il bene e l'affetto che spesso gli mancano].

2. L'eloquenza del silenzio

Problematizzare il silenzio è sicuramente un progetto insolito per la pedagogia che, proprio nella relazione dialogica, pone uno dei punti cardini dell'educare. È noto, difatti, che i pedagogisti hanno dedicato al silenzio un interesse molto marginale e, talvolta, addirittura rimosso la possibilità di attribuire ad esso un valore positivo. Anche se non è mancato, per converso, chi da tempo lo ha problematizzato, fondandolo come categoria comunicativa autonoma⁸⁸. Pur rintracciando, infatti, un lungo e persistente oblio delle potenzialità del silenzio, assistiamo, oggi, ad una sua rivalorizzazione. Assumo qui il *silenzio* tra le possibili sorgenti per un esistere autentico: dalla profondità del silenzio può nascere un *pensiero*, una *parola*, una *comunicazione* che possono dirsi illuminanti per l'insegnante.

⁸⁸ C. LANEVE, *Parole per educare*, La Scuola, Brescia 1994, pp. 210-217.

Un silenzio come *attesa e ascolto*.

Attesa come ascolto, non semplice sospensione, ma creazione. Ciò che viene ascoltato non è più il possibile, ma il segreto reale. Quello sepolto interiormente e che attende di essere, anche se con un guizzo di creatività, dichiarato. Ecco che l'ascolto si lega ad una ermeneutica che decodifica quanto è oscuro, confuso o silenzioso per "far apparire alla coscienza il *di sotto* del senso"⁸⁹.

Ascolto come attesa significa esplorare l'intimità che aspetta con *agitazione* di essere interpretata. Così Seneca⁹⁰: *Nam quid prodest totius regionis silentium, si adfectus fremunt?* Il "tumultuoso silenzio interiore", si pone come sorgente del dire perché "c'è un'eloquenza del silenzio che penetra più di quanto il linguaggio non sappia fare"⁹¹.

Il silenzio che l'insegnante provoca e promuove è, allora, quello che mira al raccoglimento dello spirito, alla ricerca della verità, allo sviluppo personale. Il silenzio rende possibile udire la voce della coscienza che richiama il soggetto davanti al sé più autentico. È la chiamata della coscienza che, – sottolinea Heidegger – è il richiamo dell'Esserci al suo più proprio poter-essere⁹². È una *forma locutoria* in netta conflittualità con il chiasso della parola, con l'eccesso della regola, con la dissoluzione del senso, tutte dimensioni non fondate nella interiorità. L'insegnante deve fare molto, esso (meglio egli?) può creare le condizioni per realizzare un contesto adeguato a favorire uno stile di vita orientata al silenzio che secerne la *parola* propensa all'attesa e all'ascolto. Tutto questo pone le premesse per carpire le esigenze altrui ma anche i tanti *pensieri inespresi* degli studenti. Se l'educazione va oggi sempre più smarrendo i suoi punti di riferimento e perdendo orientamento a causa del continuo proliferare di pseudo valori, non di rado in opposizione tra loro⁹³, occorre contrastare tale situazione, trovare gli ormezzi giusti, e tra questi il silenzio, come modalità per conoscere-conoscersi, ritengo possa rappresentare una risorsa assai significativa per gli insegnanti. Ecco allora che il silenzio avanza gravido di doni. E dona la possibilità di ascoltare se stessi e gli altri. Di percepire le parole che la personale e altrui coscienza inviano, quelle che gli esperti chiamano "le parole del silenzio". Il silenzio, minaccia del vuoto che sgomenta, del disagio conclamato, diviene l'occasione per *attendere* sé e gli altri. L'attesa trova la propria linfa vitale nella disponibilità ad ascoltare e nella capacità di fare silenzio, con la convinzione che

⁸⁹ R. BARTHES, *L'ovvio e l'ottuso*, tr.it., Einaudi, Torino 2001, p. 241.

⁹⁰ SENECA, epistola 56, libro XI, in ID., *Lettere morali a Lucilio*, Mondadori, Milano 2004.

⁹¹ B. PASCAL, *Discours sur les passions de l'amour*, in *Oeuvres complètes*, Gallimard, Paris 1954, p. 544.

⁹² Cfr. M. HEIDEGGER, *Essere e tempo*, tr.it., Longanesi, Milano 1976, p. 327.

⁹³ Cfr. C. LANEVE, *Derive culturali e critica pedagogica*, La Scuola, Brescia 2001.

saper ascoltare significa esprimere la propria responsabile presenza all'altro per ospitarlo nella soggettiva interiorità, farlo sentire presenza presso noi. Ovviamente è difficile andare incontro agli altri, ad aprirsi alla altrui singolarità se non si è capaci di far silenzio a partire da sé (ne è capace l'insegnante?). L'attesa in questo caso è vana: allontana, offende, disturba, smentisce, ignora, indebolisce gli altri (l'insegnante ne è capace!).

L'accoglienza silenziosa del silenzio manifesta la forza del sé disposto a comunicare. È un tacere che attesta *l'esser-l'uno-per-l'altro*, che oltrepassa la silenziosa comprensione destinata ad esaurirsi. Esso "non è il silenzio che si ostenta per provocare la parola dell'altro, né il silenzio altero che si impiega per darsi importanza, per assumere un tono di superiorità, per far intendere che ci sarebbe qualcosa che si potrebbe sapere o dire, non è neppure il silenzio che nasce dalla compassione, si agisce e si aiuta tacendo; infine non è il silenzio con cui io interrompo la relazione"⁹⁴. È il silenzio colmo di umanità, è quello consapevolmente perseguito e eletto quale principio fondamentale per una relazione disposta ad incontrare l'altro, ad accoglierlo, a proteggerlo⁹⁵. In definitiva ad *umanarlo*.

Il silenzio, consente quindi all'insegnante di cogliere l'autentica alterità: non solo mette in ascolto di un'altra voce, ma dispone ad un altro ascolto delle voci stesse, delle stesse parole che si hanno sotto mano, o semplicemente può creare le condizioni per ascoltare quello che solitamente si misura con uno sguardo carico di pregiudizi⁹⁶. L'ascolto dell'altrui presenza fatta di parola ha bisogno del silenzio da cui nasce l'alterità⁹⁷. In questo di-svelamento sono lo stupore e la meraviglia che sostanziano l'unicità dell'alterità dissolta nell'ovvio, che non vede, non comprende, non conosce né riconosce l'altro.

A questo punto mi chiedo cosa vogliono dirci le parole del silenzio? Non verità o certezze, ma il senso del "vivere a scuola". Questo è ciò che "*dal banco*" si richiede. Semplicemente una domanda sul *senso*. Una domanda di aiuto per dare ordine ad una realtà complessa che sembra sfuggire a ogni tentativo di comprensione, nella quale le vecchie categorie valoriali si frantumano e non sono più sufficienti ad accogliere le contraddizioni insite in ogni evento. Se gli studenti, per primi, hanno capito che gli schemi di cui la scuola dispone per comprendere la realtà non sono più sufficienti-

⁹⁴ K. JASPERS, *La filosofia*, UTET, Torino 1978, p. 545.

⁹⁵ M. BUBER, *Il principio dialogico e altri saggi*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo (Mi) 1993, p. 83.

⁹⁶ Cfr. P.A. ROVATTI, *L'esercizio del silenzio*, Raffaello Cortina, Milano 1992, p. 126.

⁹⁷ Cfr. V. IORI, *Ascoltare il silenzio*, in A. BOSI e A. CAMPANINI (a cura di), *La cultura dell'ascolto nel presente*, Unicopli, Milano 2006, p. 69-75.

ti, se tutto sembra rompersi – si legge che *sentono franare il terreno sotto i piedi*, evocando un forte senso di smarrimento e di inadeguatezza – l’impegno, e quindi la sfida, per chi si occupa di educazione, è fornire strumenti, necessariamente nuovi e inediti, per (ri)leggere a dare valore alla realtà scolastica (e non solo).

Una domanda apparentemente semplice, a prima vista banale ma che al proprio interno nasconde verità inquietanti. Gli studenti si domandano: che tipo di scuola hanno realizzato chi ci ha proceduto? Che tipo di scuola ci stanno facendo fare? Che tipo di scuola può avere un senso in un presente così “sgangherato”?

Interrogativi che conducono ad un’altra domanda: quando la scuola assume *sensu* o *perde sensu* per coloro che la frequentano?

Al di là dal processo che ha condotto alla scelta, la scuola ha senso per coloro che la frequentano se quello che si fa al suo interno è interessante in sé e/o interessante in vista di ciò che si vuol fare in futuro⁹⁸. In poche parole, il senso della scuola dipende dal suo essere o meno parte o tappa di un *progetto di vita*, pur con i limiti che comporta una progettualità. L’insignificanza dell’esperienza scolastica dipende allora, in larga misura, dal non averla concepita all’interno di un più ampio discorso di pianificazione esistenziale. Vivono il presente costretti a viverlo nell’attesa del futuro⁹⁹. Un presente gravato e preoccupato dal futuro a tal punto da non capire che forse vivendolo pienamente, in altre parole, con quella disponibilità a un confronto serrato con le evoluzioni di una società rapida e contraddittoria, potrebbe rappresentare una maniera per far avvicinare e capire che questa scuola può essere *la scuola del riscatto e del cambiamento*.

In definitiva la scuola per la vita.

È noto che a scuola si apprende come vivere, ma non si insegna la vita, che non è concettualizzabile in un contenuto trasmissibile¹⁰⁰. Le cose della vita infatti non si insegnano, non si possono imparare in un luogo determinato e in un momento preciso. Ciascuno deve farne esperienza diretta in momenti e luoghi particolari e attraverso percorsi strettamente personali. *Non scholae sed vitae discimus* si diceva una volta. Ma è davvero così, o la scuola di oggi, in particolare, ha il dovere di porre le condizioni per un *apprendimento per la vita* e non semplicemente far apprendere la vita, proprio perché essa, *res severa*, non si lascia sottoporre ad alcun esperimento, perché non è ripetibile: è il *pantha rhei*?

⁹⁸ Per una analisi più puntuale sui temi cfr. CSSC, *In ascolto degli studenti. Scuola Cattolica in Italia. Nono rapporto*, La Scuola, Brescia 2007.

⁹⁹ Cfr. U. GALIMBERTI, *L’ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2007.

¹⁰⁰ Cfr. C. LANEVE, *Derive culturali e critica pedagogica*, op.cit.

Come in conclusione non capire che al fondo di tale disagio ci sono problemi semplici ed eterni: il bisogno di sentirsi amati e accompagnati, il bisogno di sentirsi utili e valorizzati pur nella motivata conferma dei propri limiti. A scuola non si può trovare un senso se non ci si sente sufficientemente amati e sostenuti dalla comunità, se non si ha la consapevolezza di avere delle capacità che a qualcuno interessano indipendentemente da come (e quanto) si esprimono.

Accuse, queste di anonimi studenti, al disinteresse emotivo e intellettuale dell'insegnante, con conseguenze dirette sugli studenti che tra i banchi di scuola finiscono col trovare quanto di più distante e astratto esiste in continuità con la propria vita, quella calda stagione dove il sapere non riesce (per incapacità insegnativa) a diventare nutrimento della passione per la vita così come per lo studio¹⁰¹.

Che fare? Difficile indicarlo. Ci provo.

E lo faccio partendo da alcuni interrogativi.

Si può rimanere indifferenti di fronte a queste parole? Perché ignorarle? Come far finta di niente? Se si è scelto di essere insegnanti come si può fingere di non vedere e mettere tra parentesi chi non riesce ad accontentarsi dell'assenza di senso? Come non alimentare la speranza¹⁰² che il senso non solo esiste, ma che, in un certo senso, è sempre conseguibile?

Dare risposte non è agevole, avanzo, come ho detto all'inizio, qualche breve considerazione pensando alle tante parole del silenzio nelle quali del tutto casualmente – ripeto – mi sono imbattuta quando ho iniziato a leggere le *rappresentazioni* fornite dagli studenti e non *prodotte da adulti e dal punto di vista dell'adulto*. Da sempre lo studente è detto, modellato a misura dell'immagine che di lui ne ha chi ne parla, in una ricostruzione dove l'ascolto è ridotto, e dove, tutto sommato l'adolescenza viene *riconfermata nella sua destinazione al silenzio di sé*. In questo caso la ricerca ha "vinto" una sfida: ha superare questa unilateralità. È come se si fosse auto corretta iniziando da altre e nuove prospettive, offrendo, soprattutto

¹⁰¹ Interessanti le riflessioni di L. AGRATI *La passione...per lo studio*, in C. LANEVE (a cura di), *Nuovi orizzonti dell'educazione. Realtà e utopia*, Carocci, Roma 2008, pp. 181-197.

¹⁰² Sulla *speranza educativa* rimando alla *Lettera del Santo Padre Benedetto XVI alla Diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione*, del 23 gennaio 2008, Libreria Editrice Vaticana, in cui il Papa ricorda che "l'anima dell'educazione può essere solo una speranza affidabile". Si segnala, inoltre, il testo di G. CATALFAMO, *Fondamenti di una pedagogia della speranza*, La Scuola, Brescia 1986; P. FREIRE, *La pedagogia della speranza*, EGA – Edizioni Gruppo Abele, Torino 2008; G. VICO, *L'avvento educativo dei "poveri cristi"*, Pedagogia e Vita, Milano 2007, in particolare il paragrafo *Per una speranza aperta e non paurosa*, p. 217-225; G. MILAN, *Disagio giovanile e strategie educative*, Città Nuova, Roma 2001.

degli studenti, tracce di più autentica testimonianza. Essere dalla parte dello studente ha consentito di vivere lo *sguardo-incontro*¹⁰³. Quello sguardo che ha favorito il passaggio da uno *stare indifferentemente accanto* allo studente – condizione qui denunciata per quel senso di disinteresse, noncuranza, distacco, estraneità menefreghismo, freddezza – ad uno *stare attentamente accanto alla soggettività studente* – contingenza rinviante alla capacità di percorrere fino in fondo la via della *relazione* tra-uomo-e-uomo fatta di *sensibilità, premura, cura, ma anche impegno, sollecitudine, attenzione e perché no, anche curiosità*. Il movimento, quindi, da uno stare distrattamente accanto a un soggiornare proficuamente insieme sta a sottolineare il manifestarsi di un processo di *pro-mozione* (nel senso forte che l'etimo pro-movere richiama) *umana*. Semplicemente relazioni reali: se un volto non è rivolto verso l'altro, non è più volto. Si è corazze più che luoghi di incontro, si è miseri e piccoli centri di scomunica reciproca, si è ricci La trincea indubbiamente affascina più del crocchio, l'isola sperduta seduce più dell'arcipelago, il ripiegamento nel guscio alletta più dell'esposizione alla luce, il solitario auto possesso lusinga più del momento di apertura all'altro. L'altro lo vediamo più come limite al nostro essere che come soglia dove cominciamo veramente ad esistere nella pienezza di se stessi¹⁰⁴.

Quello cui è chiamato l'insegnante è allora «un *compito* inteso ai significati dismessi, ai valori perduti, al senso smarrito, iniziando col correggere le deformazioni delle rappresentazioni correnti nei giovani e col ricostruire negli stessi un'immagine attendibile di come stanno effettivamente le cose»¹⁰⁵.

Questo, sono convinta, il dovere cui ci richiamano gli studenti.

¹⁰³ Cfr. il mio *La vita come incontro. Per una comunità delle differenze*, La Scuola, Brescia 2008.

¹⁰⁴ Cfr. A. BELLO, *Volti rivolti. Essere dono l'uno per l'altro*, Ed. Insieme, Terlizzi 1996.

¹⁰⁵ Cfr. C. LANEVE (a cura di), *Nuovi orizzonti dell'educazione. Realtà e utopia*, op.cit.



L

laboratori

- **Presentazione**
- **Traccia per i laboratori**
- **Laboratorio 1: Prevenzione del disagio e contributo formativo-educativo dell'Irc**
- **Laboratorio 2: Prevenzione del disagio e alleanza tra IdR e realtà educative del territorio**



resentazione

Prof.ssa LOREDANA PERLA - Docente di Metodologia della ricerca e Pedagogia della devianza e della marginalità presso il Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche dell'Università degli Studi di Bari



“Disagio in età scolare” è un’espressione che va circoscritta nei significati. Se ne comincia a parlare, almeno qui in Italia, all’inizio degli anni ’80 quando L’OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) avvia in molti Paesi fra i quali l’Italia interventi di informazione in contesto scolastico per fronteggiare l’ampia diffusione fra i giovanissimi di fenomeni di dipendenza da droghe, collegati causalmente al diffondersi contestuale di forme di disagio individuale e sociale (dispersione, furti, vandalismi ecc.). Sul finire degli anni ’80 a questa tipologia di interventi – di natura sostanzialmente informativa – si affianca quella basata sulla formazione al fine di far conoscere, sin dalla scuola dell’infanzia, quali sono i fattori di rischio che possono portare all’incontro con le droghe e sviluppare nel contempo sempre più quelli di protezione, finalizzati invece a prevenire le cause che favoriscono nei giovanissimi il ricorso a sostanze psicotrope. L’obiettivo è dunque sì di conoscenza ma anche di promozione di comportamenti responsabili e infatti, è sempre l’OMS che nel 1993 pubblica il Documento “*Life skills education in Schools*”, primo esempio di elenco di abilità personali e relazionali utili per promuovere l’esperienza di incontro con sé, con l’altro, col mondo con senso di responsabilità e rispetto della vita. Da allora molta strada è stata fatta e si sta facendo per costruire nella scuola le condizioni di contesto – è il compito della didattica! – per accompagnare i giovanissimi nel loro percorso di crescita umana e di educazione alla vita. L’ultima tappa è costituita dall’introduzione del Patto di corresponsabilità (Dpr 235/07) perché si è giunti a comprendere che nessuna cultura della prevenzione del disagio può prescindere dall’alleanza formidabile con la famiglia, basata sul rispetto dei reciproci ruoli, ma anche sull’assunzione di responsabilità circa precisi compiti educativi.

Come si colloca l’Idr di fronte al disagio? Si tratta anzitutto di riuscire a individuarne le molte possibili manifestazioni fenomenologiche nella scuola imparando a operare, nell’osservazione delle stesse, gli opportuni *distinguo*: fra il problema di disagio passeggero e quello più profondo, fra la difficoltà del momento, legata a cause contingenti, e quella nascosta che frena lo sviluppo e i processi di apprendimento e di integrazione dell’allievo.

Di certo nella comprensione dell'ampia fenomenologia del disagio in età scolare il discorso va sempre declinato al plurale perché in una società complessa qual è la nostra il disagio si caratterizza sempre più per una varietà crescente di manifestazioni. In sede di laboratorio approfondiremo soltanto la condizione del disagio minorile o giovanile, alludendo chiaramente a una fase peculiare del ciclo di vita: quella che va dalla preadolescenza (10-14 anni circa) all'adolescenza (15-18) sino alla giovinezza (19-25 e oltre). L'intervento preventivo si colloca sempre nell'ordine della relazione incoraggiante, della modulazione sapiente dell'affettività, di un atteggiamento educativo che sappia dosare dolcezza e fermezza in modi tali da contenere la difficoltà ma anche da promuovere l'autonomia¹⁰⁶. Al di là della sua complessa fenomenologia, di sicuro la questione del disagio in età scolare non può essere elusa o considerata come di sola pertinenza di un intervento specialistico: essa è una realtà inseparabile dalla quotidianità del fare scuola rispetto alla quale è necessario assumere una progressiva consapevolezza sia dei modi in cui, da insegnanti, ci si rappresenta il problema, sia delle possibili risposte in termini didattici che è possibile dare. Ovviamente se si cercano soluzioni valide per ogni circostanza si rischia di rimanere delusi. L'assunzione del disagio in quanto problema didattico "domanda" approcci diversificati dal punto di vista metodologico ma soprattutto un cambiamento culturale e organizzativo in gran parte ancora da realizzare nella scuola italiana. Ma l'abbrivio è stato dato. Dalla stagione dei *Progetti Giovani*, *Progetti Ragazzi 2000*; *Progetto Arcobaleno* che, pur se in modi non omogenei ha costituito per la scuola un'occasione rilevante per cominciare a riflettere e ad intervenire consapevolmente sul problema, siamo oggi in una fase in cui, grazie anche a nuovi strumenti normativi (vedi Patto di corresponsabilità educativa) possiamo realmente fare della prevenzione educativa una cultura profondamente integrata nella quotidiana attività didattica dell'insegnante. Di disagio infatti non ci si può occupare solo con un'azione progettuale "a termine" o, peggio, *a latere* rispetto agli obiettivi del curriculum di scuola. La sfida va raccolta agendo nell'ordinarietà degli approcci didattici, nella costruzione di una nuova cultura pedagogico-didattica che si esprima nel rintracciare "le valenze formative e specifiche delle diverse discipline" (C.M.241/1991); nel saper costruire un patto di corresponsabilità con la famiglia e con le agenzie del territorio; nel riuscire insomma a fare della scuola quella comunità scolastica relazionale¹⁰⁷ necessaria a saper accogliere il disagio non per tollerarlo, ma per *comprenderlo, accoglierlo, educarlo*.

¹⁰⁶ L. PERLA, *Educazione e sentimenti. Interpretazione e modulazioni*, La Scuola, Brescia 2002.

¹⁰⁷ Centro Studi per la Scuola Cattolica, *Costruire la comunità educante. Decimo Rapporto 2008*.

Entro questa direzione i lavori dei laboratori intendono sollecitare la riflessione intorno a due nodi tematici: come riuscire a prevenire il disagio attraverso il dispositivo di scrittura dell'azione professionale (Laboratorio 1, moderatore: dott.ssa Cristina Baldi) e quali alleanze l'IdR può promuovere attraverso il patto di corresponsabilità (Laboratorio 2, moderatore: prof. Pio Zuppa).

Traccia per i laboratori

Obiettivi del Seminario

1. **Confrontarsi con le prospettive aperte dall'attuale ricerca sul disagio in età scolare con particolare riferimento alle potenzialità preventive dell'Irc, considerando la prospettiva antropo-teologica, psico-pedagogico e socio-relazionale.**
2. **Elaborare possibili piste sul piano dell'innovazione educativo-didattica in riferimento all'Irc (progettazione disciplinare dell'Irc, interdisciplinare e del POF, relazionalità pedagogica, alleanza educativa tra docenti, famiglie, altre agenzie educative – tra le quali le parrocchie – esperti ed enti preposti alla prevenzione del disagio).**

Aree di studio

Analisi:

Le molte facce del disagio: infantile, adolescenziale, giovanile, esistenziale, psicologico, socio-relazionale, scolastico...

Il disagio/i disagi punta di un iceberg: i segnali e le cause nascoste.

Il contributo specifico dell'Irc alla prevenzione del disagio e possibili alleanze educative.

Risultati attesi

Rilancio formativo per gli Idr con ricaduta innovativa sulla progettazione educativo-didattica dell'Irc e sulla relazionalità pedagogica a favore di un reale sostegno alle persone in situazione di disagio, nell'ottica dell'alleanza educativa tra scuola, famiglia, Chiesa.

Traccia per i laboratori

Sulla base degli obiettivi del Seminario e dei contributi offerti dai relatori, i laboratori hanno lo scopo di elaborare apporti significativi in riferimento alla prevenzione del disagio in età con particolare riferimento all'ambito Irc.

<p>Laboratorio 1: Prevenzione del disagio e contributo formativo-educativo dell'Irc.</p> <p>Moderatore: Dott.ssa Cristina Baldi</p> <p>DOMANDE-STIMOLO</p> <p>Può l'Irc, attraverso i suoi specifici percorsi di apprendimento, contribuire alla maturazione di competenze personali dello studente tali da prevenire situazioni di disagio?</p> <p>In che modo l'Idr può elaborare raccordi interdisciplinari e progetti d'Istituto in ordine alla prevenzione del disagio infantile, adolescenziale e giovanile?</p> <p>Quanto la cura della relazione educativa e le competenze professionali dell'Idr possono incidere sulla prevenzione del disagio?</p> <p>OBIETTIVO Elaborare possibili piste di lavoro nella scuola in ordine alla prevenzione del disagio sul piano dell'innovazione educativo-didattica con particolare riferimento al contributo specifico dell'Irc</p> <ul style="list-style-type: none"> - progettazione disciplinare specifica di Irc - raccordi interdisciplinari - prevenzione del disagio e POF - cura della relazionalità pedagogica - competenze professionali dell'Idr 	<p>Laboratorio 2: Prevenzione del disagio e alleanza tra IdR e realtà educative del territorio</p> <p>Moderatore: Prof. Pio Zuppa</p> <p>DOMANDE-STIMOLO</p> <p>Considerando il possibile raccordo tra Idr e rete educativa del territorio, quali prospettive si aprono in ordine alla prevenzione del disagio?</p> <p>In che modo l'Idr può essere promotore di progetti di prevenzione del disagio ad ampio raggio (scuola, famiglia, parrocchia, altre agenzie educative, esperti ed enti preposti)?</p> <p>Nell'autonomia delle Istituzioni scolastiche, secondo quali modalità la Chiesa locale può contribuire alla realizzazione di progetti di prevenzione del disagio?</p> <p>OBIETTIVO Elaborare possibili orientamenti in ordine alla prevenzione del disagio nella prospettiva di alleanze educative di cui l'Idr è soggetto attivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'Idr promotore di progetti di prevenzione - patti di corresponsabilità educativa - contributo della Chiesa a progetti di prevenzione del disagio
---	--

L

laboratorio 1. Prevenzione del disagio e contributo formativo-educativo dell'Irc

Dott.ssa CRISTINA BALDI

Ricercatrice presso l'Università degli Studi di Bari

1) Prima Parte dei Lavori

I Principi Orientativi della Pratica Educativa. l'IrR come Professionista Riflessivo



Traccia del percorso di riflessione teorica

«La *Riflessività* dell'insegnante: un *educatore* alla ricerca di equilibrio tra *ragione, religione e amorevolezza*».

Si propongono, durante la relazione, in lettura, alcuni *frammenti autobiografici* 'editi' (per contenuto vicini alle "questioni di senso" legate alla professione insegnativa¹⁰⁸) che fungano da *esperienze* per facilitare una *riflessione* circa le *caratteristiche* legate alla *pratica educativa*.

Esercizio di scrittura autobiografica

Traccia autobiografica (da svolgersi al massimo in 5 minuti - cogliere l'implicito):

- 1) Prima di iniziare ad esercitare la professione di insegnante, *cosa cercavo?*
- 2) Quando ho iniziato ad insegnare, *cosa ho trovato?*
- 3) Man mano che il tempo è trascorso, *cosa sapevo che non avrei trovato?*
- 4) Pensando alla mia professione, oggi, *cosa cerco ancora?*

Finalità della prima parte dei lavori

- Tracciare un'*ipotesi* – teoricamente fondata – sul *profilo ideale* dell'Irc come "*insegnante-educatore*".

La *lettura dei frammenti autobiografici* editi e l'*esercizio di scrittura autobiografica* (consistente nella scrittura di *evocazioni* che

¹⁰⁸ C. LANEVE (a cura di), *Theuth e il papiro. Percorsi di didattica della scrittura*, LED, Milano 1997.

porteranno gli insegnanti a *riflettere* su alcuni *nodi* riguardanti la *memoria professionale*) – faciliteranno la fertilizzazione delle pre-supposizioni teoriche presentate, funzionali alla costruzione del *profilo* e delle *competenze* necessarie per rendere l'insegnante un "professionista riflessivo".

Tempi di realizzazione: Un'ora e 30 minuti circa.

2] Seconda Parte dei Lavori *Linee Guida per la Progettazione dell'Unità di Apprendimento (UdA)*

Traccia dell'UdA: «L'Educazione al bello»

Esercizio di scrittura autobiografica

Si presenta una Unità di Apprendimento su «L'Educazione al bello».

L'UdA si pone come «strategia pedagogica-didattica diretta» grazie a cui l'IRC, collaborando con il gruppo-docenti – nell'ottica della interdisciplinarietà – può contribuire, grazie ai "contenuti di conoscenza" della religione cattolica e in collaborazione con alcune altre materie di base e/o tecnico professionali, ad «un consolidamento progressivo dell'ottimismo esistenziale» da parte dello studente.

Le caratteristiche dell'UdA – sia riferendoci agli aspetti legati alla *programmazione* didattica sia alla *progettazione* didattica della stessa – consentono, in fase di *applicazione*, di far compiere allo studente un certo numero di *esperienze* centrate sul bello, capaci di favorire la costruzione di un vero e proprio *sentimento estetico*.

Finalità della seconda parte dei lavori

- Fornire un'*esemplificazione* – *metodologicamente* fondata – sulle *buone pratiche* pedagogico-didattiche dell'IRC.

Modello UdA

Schema Unità di Apprendimento

Titolo dell'UdA: ...

DENOMINAZIONE	
COMPITO – PRODOTTO	
OBIETTIVI FORMATIVI	–
OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO	–
DESTINATARI	Gli studenti
TEMPI DI SVOLGIMENTO	
SEQUENZA IN FASI E ESPERIENZE	–
RISORSE UMANE	
MATERIALI	–

Esempio UdA

DENOMINAZIONE	DIVENTARE SCR(I)TTORI: RACCONTARE LA SCUOLA «DAL BANCO»
COMPITO - PRODOTTO	<p>L'UdA si pone come «strategia educativo-didattica diretta» grazie a cui l'IdR, collaborando con il gruppo-docenti – nell'ottica della interdisciplinarietà – può contribuire, grazie ai “contenuti di conoscenza” della religione cattolica e in collaborazione con alcune altre discipline di base e/o tecnico professionali, alla prevenzione di una condizione di disagio.</p> <p>In fase <i>applicativa</i>, lo studente compirà un certo numero di <i>esperienze</i> centrate sul <i>bello</i>, capaci di favorire la costruzione di un vero e proprio <i>sentimento estetico</i>.</p> <p>Nella realizzazione della presente UdA, la pratica della scrittura di alcuni <i>frammenti e/o ritratti esistenziali</i> della propria vita si afferma come <i>proposta formativa non terapeutica e non direttiva</i>, finalizzata all'attivazione e ri-attivazione di percorsi di crescita individuali e di gruppo degli studenti.</p> <p>Tale pratica tende a sollecitare negli studenti il recupero di quelle <i>tracce di senso</i> – esistenziali, spirituali, relazionali, cognitive, affettive –, spesse volte dimenticate, ma fondamentali perché la propria <i>vita</i>, possa, tramite il racconto (non solo orale, ma anche scritto) divenire <i>storia di vita</i>. Tali tracce sono spesso: sommerse, opacizzate ed alienate; rese inintelligibili dalla freneticità e caoticità degli accadimenti; nevrotizzate dalla superficialità e automaticità che accompagnano la quotidianità vissuta come apparentemente priva di significative connessioni; interrotte dalle molteplici interferenze che accrescono il disagio, il disorientamento e che costringono reattivamente a ritratteggiare, non senza sofferenza e frustrazioni, gli itinerari e gli scenari della vita.</p>

Lo studente – soprattutto qualora viva una condizione di disagio interiore non semplicemente correlabile alla fase evolutiva dello sviluppo, ma anche ad una difficoltà a divenire soggetto persona per una molteplicità di cause – non può diventare *testimone del valore* se non si fa “creatore” del valore; e «non giunge ad essere creatore di valore senza diventare prima creatura di valori, senza assimilare in se stesso, con un’opera assidua e tenace i valori stessi»¹⁰⁹.

Nella prospettiva cristiana, «il disagio che attraversa il mondo giovanile rivela, anche nelle nuove generazioni, pressanti domande sul significato dell’esistenza, a conferma del fatto che nulla e nessuno può soffocare nell’uomo la domanda di senso e il desiderio di verità». Per molti insegnanti di religione è questo il terreno sul quale si pone la ricerca vocazionale e, dunque, l’essenza dell’atto insegnativo¹¹⁰. La ‘prospettiva fenomenologica a matrice realista e personalista’ propone di educare ai quei valori che portino l’educando a realizzare il suo *progetto di vita*. Essa invita l’insegnante, l’educatore, il formatore – impegnati nel trattamento educativo e rieducativo – alla *individualizzazione della pratica*, per evitare azioni che comportino un aumento delle visioni destrutturanti. L’insegnante deve educare proponendo schemi di azioni che dilatino il campo dell’esperienza dello studente.

Il *compito-prodotto* consiste nella creazione di un *giornale*.

Gli studenti durante l’Uda avranno il compito di scrivere un *diario di bordo* in cui raccontare, in progress, l’esperienza didattica-educativa.

Gli insegnanti coinvolti, con cautela pedagogica, animati da un *approccio preventivo promozionale* – da rendersi anche tramite il *gioco* e *l’avventura* (oltre che tramite la didattica) – accompagneranno gli studenti in questo percorso didattico educativo:

- sollecitando la scrittura del diario di bordo;
- guidando il gruppo classe di studenti fruitori dell’Uda, nella realizzazione di un “piccolo giornale” (ove saranno raccolte le pagine di diario, il racconto delle esperienze, le riflessioni, le foto, ecc. dell’intero percorso).

Nel giornale ciascuno studente potrà decidere: di inserire una pagina, scelta tra quelle messe in parola nel proprio diario di bordo, scrigno della memoria ri-costruita durante l’esperienza dell’Uda; o di scriverne un’altra, che – nella fase finale della stessa, prevedendo la *redazione del giornale* – egli considererà più rappresentativa del proprio sè. Nel giornale, ogni racconto sarà *notizia* per i lettori-partecipanti all’esperienza del laboratorio: le *notizie*, le *trame della vita*.

¹⁰⁹ G. CORALLO, *L’educazione – Problemi di pedagogia*, Società editrice internazionale, Torino aprile 1961, I v., p. 362.

¹¹⁰ *Discorso di Giovanni Paolo II ai partecipanti al congresso sul tema: “Nuove vocazioni per una nuova europa”*, Aula Paolo VI - Venerdì, 9 maggio 1997. Si ricorda che gli scritti di Karol Wojtyła sono intrisi di una approccio fenomenologico di tipo realista e personalista.

	<p>Nei racconti propri ed altrui, per lo studente sarà possibile individuare <i>episodi e persone critiche</i> – positive e negative – grazie a cui riflettere: su stesso, sulla propria esistenza, ed in particolare, sul significato che l'esperienza scolastica assume nel personalissimo processo di crescita personale.</p>
<p>OBIETTIVI FORMATIVI</p>	<p>Lo studente sarà in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> – coltivare la <i>curiosità naturale</i>; – provare <i>fiducia</i>; – sperimentare la <i>passione per la conoscenza</i>; – svolgere un'attività metacognitiva finalizzata ai processi di <i>consapevolezza di sé, di cura dei propri vissuti e delle proprie esperienze di vita scolastiche</i>; – inserire i propri apprendimenti in una <i>cornice di senso</i>; – scoprire, attraverso la conoscenza di sé, la <i>conoscenza degli altri</i>; – recuperare, grazie al ricordo, le <i>identità perdute</i>; – bilanciare i <i>bisogni di formazione attuali</i> con “<i>le aspettative e la proiezione sulla propria potenzialità futura di cambiamento</i>” (motivo formativo); – percepirsi come essere umano dotato di una <i>mente</i> con la quale organizzare la <i>realtà</i> che lo circonda; – scoprirsi <i>essere cognitivo</i>, capace cioè di pensare, oltre che di apprendere e fare ricostruendo così e arricchendo la propria autobiografia cognitiva (motivo meta-cognitivo); – ricercare un modo per essere <i>protagonista</i> di un processo di formazione che eserciti degli <i>effetti motivazionali</i>; – sperimentare le sensazioni legate all'<i>attenzione</i>, alla <i>conferma</i> e all'<i>eterostima</i>, grazie a cui riconoscersi nelle parole altrui – e dunque di coloro i quali si raccontano –; – vivere un benefico effetto di <i>autostima</i>, grazie alla possibilità del <i>saper/poter /voler</i> raccontare se stesso; – sentire un benefico effetto di <i>esostima</i>, grazie a cui riconoscersi attraverso quanto realizza e produce; – riscoprire la <i>soggettività</i> grazie alla riscoperta della propria storia di vita, ritrovando la propria dignità nell'uso della prima persona (motivo della rivitalizzazione); – descrivere <i>fatti e avvenimenti</i> di un passato, sperimentando un livello di comprensione della realtà individuale e del vivere collettivo; – rispondere al <i>bisogno di autoformatività</i>, trovando delle spiegazioni circa il perché delle proprie azioni (motivo euristico); – <i>rivisitare</i> un “passato vissuto e consolidato”, riscoprendo magari potenzialità inespresse, perché ignorate a causa di una serie di circostanze che non hanno consentito di farlo; – eliminare atteggiamenti negativi per il proprio e altrui equilibrio; – riaprire possibilità di scelta permettendosi di <i>riscrivere o continuare a scrivere</i> “i capitoli lasciati a metà”, valutando così l'opportunità o meno di cambiare (motivo trasformativo); – curare il proprio <i>sentimento estetico</i>.
<p>OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO</p>	<p>2) ...</p>

DESTINATARI	Gli studenti delle classi [...].
TEMPI DI SVOLGIMENTO	La durata dell'UdA è diluita in 3 mesi, con cadenza bi-settimanale, per una durata complessiva di n° 30 ore.
SEQUENZA IN FASI E ESPERIENZE	<ul style="list-style-type: none"> - Presentazione dell'esperienza dell'UdA con riferimenti agli obiettivi formativi e specifici di apprendimento. - Definizione dei ruoli e dei compiti delle figure coinvolte nell'esperienza. - Presentazione dello strumento del diario di bordo: la prima esperienza di scrittura. - Erogazione dei contenuti didattici disciplinari in forma laboratoriale. - Individuazione delle regole del gruppo. - Consegna del calendario delle attività. - Sottoscrizione del patto autobiografico. - Inizio scrittura del diario di bordo. - Esercizi di scrittura autobiografica nel percorso laboratoriale. - Esperienze [dal «bello naturale» al «bello artistico» (...)] - Attività di gruppo per la redazione del giornale 'autobiografico'. - Presentazione del prodotto finale.
RISORSE UMANE	<p>L'IdR - docente responsabile dell'attività: l'Irc ha un ruolo fondamentale nella fase di rilevazione dei bisogni formativi e delle attese degli studenti; nonché nelle fasi programmazione e progettazione dell'intervento affinché l'esperienza si faccia educativa e formativa al contempo, e per questo funzionale al raggiungimento degli obiettivi specifici di apprendimento. Nella fase applicativa, infatti, l'IdR effettuerà un monitoraggio costante affinché le esperienze siano finalizzate al raggiungimento degli obiettivi specifici di apprendimento e degli obiettivi formativi previsti dall'UdA.</p> <p>Inoltre, il suo compito è soprattutto quello di favorire lo sviluppo di uno spazio riflessivo e conversazionale condiviso – a mezzo della scrittura e lettura del diario di bordo – sì da promuovere forme di esperienza individuali e collettive autenticamente vissute e non solamente agite.</p> <p>Altri docenti: grazie ai “contenuti di conoscenza” provenienti dai vari docenti, si prevederà «[...] un percorso che partendo da esperienze del “bello naturale”, più immediatamente disponibile ad essere colto anche attraverso altre categorie (gite in montagna, sport ambientali in contesti non urbani, esplorazioni di habitat inconsueti), giunga al “bello artistico”»¹¹¹.</p> <p>“Didatticamente” i docenti, nell'ottica dell'interdisciplinarietà, dovranno scegliere i “contenuti disciplinari” grazie a cui raggiungere comunque – anche nella fase di erogazione dell'UdA – il conseguimento di “obiettivi specifici di apprendimento”; dal punto di vista “educativo”, le “esperienze” si propongono come un esercizio a pensare al mondo in un modo diverso.</p>

¹¹¹ P. BERTOLINI, L. CARONIA (1993), *Ragazzi difficili Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, op. cit. , p. 125.

MATERIALI

- Materiale didattico di vario tipo
- Pc portatile
- Video-proiettore
- Lettore cd
- Presentazioni PPT

Il “compito-prodotto” consiste nella produzione di uno *scritto* in cui gli studenti che fruiscono dell’UdA *raccontino* alcune esperienze scolastiche, *mettendole in parola*.

Leggiamo infatti con Bertolini: «L’educazione estetica deve dunque partire dall’incontro con quelle realtà che, pur racchiudendo i segni di un bello possibile, siano comunque fruibili attraverso categorie già presenti nel modello cognitivo con cui il ragazzo abitualmente inquadra il mondo: la sfida nei confronti delle difficoltà, il senso dell’avventura, il fascino dell’imprevisto, dello straordinario, ecc.»¹¹². In tal senso, l’UdA – in cui l’IdR può essere pensato come il docente-coordinatore e responsabile dell’attività – grazie ai “contenuti di conoscenza” provenienti dai vari docenti, prevederà «[...] un percorso che partendo da esperienze del “bello naturale”, più immediatamente disponibile ad essere colto anche attraverso altre categorie (gite in montagna, sport ambientali in contesti non urbani, esplorazioni di habitat inconsueti), giunga al “bello artistico”»¹¹³.

“Didatticamente” i docenti, nell’ottica dell’interdisciplinarietà, dovranno scegliere i “contenuti disciplinari” grazie a cui raggiungere comunque – anche nella fase di erogazione dell’UdA – il conseguimento di “obiettivi specifici di apprendimento”; dal punto di vista “educativo”, le “esperienze” si propongono come un esercizio a pensare al mondo in un modo diverso.

Esempi di contenuti disciplinari e relative esperienze

Per il «bello naturale» – individuando come oggetto naturale di riflessione ad esempio il *tramonto* – scegliere:

- una poesia sul tramonto, proposta dall’insegnante di italiano;
- l’analisi dei principali processi fisici e chimici coinvolti nel fenomeno, per l’insegnante di fisica e/o chimica;
- lo studio della simbologia del tramonto nelle Sacre scritture, per l’IRC.

¹¹² P. BERTOLINI, L. CARONIA (1993), *Ragazzi difficili Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Firenze, La Nuova Italia, p. 125.

¹¹³ *Ivi*.

Per il «bello artistico» – individuando un set di oggetti artistici, strettamente legati alle bellezze di cui i docenti coinvolti possano fornire descrizioni – proporre la fruizione di *esperienze* quali:

- per il docente di educazione artistica, una gita in montagna nella quale fa vivere l'esperienza diretta del bello artistico, e concreta con il bello naturale; gli studenti guarderanno 'direttamente' e 'naturalmente' il tramonto; ma, il docente potrà descrivere e raccontare – in un contesto informale (la montagna), tramite la messa in mostra di opere/foto sul tramonto – il pensiero che ha animato l'artista nel realizzare quell'opera.
- Per il docente di religione, nelle medesima gita in montagna, sarà importante dare alcuni spunti di riflessione strettamente legati al senso che, metaforicamente parlando, può l'alba *rappresentare* nella relazione Io-Mondo-Altri dello studente.

Gli studenti durante l'Uda avranno il compito di scrivere un *diario di bordo* in cui raccontare in progress l'esperienza didattico-educativa.

Gli insegnanti coinvolti, con cautela pedagogica, animati da un *approccio preventivo promozionale* – da rendersi anche tramite il *gioco* e l'*avventura* (oltre che tramite la didattica) – accompagneranno gli studenti in questo percorso didattico educativo:

- sollecitando la scrittura del diario di bordo;
- guidando il gruppo classe di studenti fruitori dell'Uda, nella realizzazione di un "piccolo libricino" (ove saranno raccolte le pagine di diario, il racconto delle esperienze, le riflessioni, le foto, ecc. dell'intero percorso)

Tempi di realizzazione: Un'ora circa.

Osservazioni

Nei 30 minuti rimasti, ci si dedica del tempo per compiere alcune riflessioni, con una *sollecitazione autobiografica* – da svolgersi in 5 minuti al massimo –, cui i docenti risponderanno con la scrittura e la lettura spontanea.

Gli interventi saranno lo spunto con cui attuare una *restituzione non direttiva*, richiamando alcune delle questioni di senso affrontate nella prima parte dei lavori.

La finalità è che risulti chiara ed evidente la necessità che il docente rifletta su se stesso – per divenire «professionista riflessivo – pensando anche ad una didattica personalizzabile ed individualizzabile perché gli allievi possano essere educati, tramite l'istruzione.

3) Approfondimenti



SEMINARIO DI STUDIO
degli insegnanti di religione cattolica sul
disagio in età scolare



Servizio Nazionale Irc

promosso dal
Servizio Nazionale per l'Irc
in collaborazione con l'UNESU e il Servizio Nazionale di Pastorale Giovanile
e il contributo scientifico della Facoltà Teologica Pugliese e dell'Università degli Studi di Bari

«La **Riflessività** dell'Insegnante di Religione: un educatore
alla ricerca di equilibrio tra *ragione, religione e amorevolezza*».

Formatore: dott. ssa Cristina Baldi

Bisceglie
6 Marzo 2009



LA PROBLEMATICITÀ DEL LAVORO PEDAGOGICO

Nella prospettiva cristiana, «il disagio che attraversa il mondo giovanile rivela, anche nelle nuove generazioni, pressanti domande sul *significato dell'esistenza*, a conferma del fatto che nulla e nessuno può soffocare nell'uomo la domanda di senso e il desiderio di verità». (*Giovanni Paolo II*)

Per molti insegnanti di religione è questo il terreno sul quale si pone la *ricerca vocazionale* e, dunque, *l'essenza dell'atto insegnativo*.

Non sarà sufficiente raccontare l'azione dell'Insegnante di Religione (**IdR**) per marcare le sue responsabilità educative nei confronti dei giovani: la *problematicità del lavoro pedagogico*, in questa sede, richiede di esaminare il **contributo formativo-educativo dell'IdR**.



Già in passato, studiosi di provenienza extra-pedagogica avevano evidenziato e anticipato quella che sarebbe poi stata la «crisi del rapporto educativo»^[1]: «crisi identificabile a livello di contenuti (educare o istruire), di sedi (quante e quali sono le situazioni, oltre la scuola, che contribuiscono alla crescita) e infine di ruoli (quale 'potere' educativo esercita, ancora, chi stabilisce relazioni finalizzate allo sviluppo e al cambiamento, istituzionalmente riconosciute)»^[2].

Oggi questa crisi si continua a viverla, così come si continua pedagogicamente a discuterla senza però risolverla ...

E' stato infatti solo dato un nome all'«insegnante di religione» e ai contenuti didattico-disciplinari cui esso è chiamato ad operare, ovvero l'**Insegnamento della religione cattolica (Irc)**: ma, l'azione di *descrizione teorica* rischia di essere una «scatola vuota» se, come è stato fatto in passato, non vengono messe in campo sperimentazioni e ricerche che dotino l'IdR, nel tempo, di metodologie scientifiche che trasformino quella scatola vuota in una «cassetta degli attrezzi» per l'**Irc**.



La consapevolezza che quanto si sta scrivendo non risolverà le 'questioni pedagogiche insospese' è un requisito cruciale del presente lavoro; ma, sulla base di un approccio empirico, si intende:

- favorire il confronto con le prospettive aperte dall'attuale *ricerca psico-pedagogica sul disagio in età scolare*;



- fornire altre *coordinate* per l'individuazione di uno *specifico professionale* dell'IdR, marcando le sue *potenzialità preventive*.



Per far questo, è necessario riferirmi ad un «orizzonte di senso» quale quello della *pedagogia cristiana*, cui il cfp c/o il quale lavoro si ispira; il servizio del cfp cui mi riferisco è intriso della *pedagogia preventiva* di San Giovanni Bosco^[3]: ragion per cui, le coordinate del profilo dell'IdR che verrà tracciato vanno ricercate all'interno dei tempi e degli spazi in cui matura e si sviluppa il sistema preventivo di San Giovanni Bosco; nonché rimandate alle *posizioni fenomenologiche* che hanno offerto un contributo pedagogico di grande rilievo nel trattamento educativo dei ragazzi difficili ^[4].



Il «Sistema Preventivo di San Giovanni Bosco» si fonda sulla *ragione*, *religione* ed *amorevolezza*.



La *ragione* è alla base del regolamento e l'educatore-formatore deve autorevolmente educare il ragazzo all'oblatività.

La *religione* è il fondamento ed il nutrimento dell'educazione e la si fa vivere ai nostri ragazzi in vari modi ed in vari momenti tra cui la preghiera del mattino con cui accogliere il Signore e raccogliersi in Lui.

L'*amorevolezza*, infine, si concretizza nell'impegno dell'insegnante di «non stancarsi mai di vigilare, osservare, di comprendere, compatire e soccorrere», di partecipare affettivamente oltre che cognitivamente alla vita formativa affinché la presenza dell'insegnante recuperi l'assenza educativa del passato, la ricolori «mettendo il giovane nell'impossibilità di commettere mancanze».

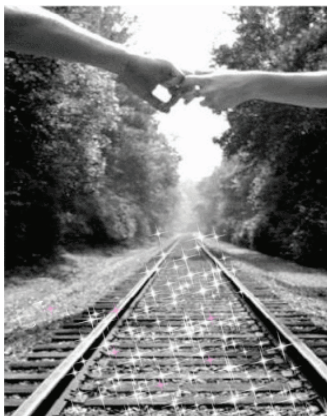


Il profilo dell'IdR

Per tracciare il profilo dell'IdR è possibile avvalersi di alcune «*metafore educative*» che fungono da «lente di in gradimento» circa le funzioni educative che debbono essere da esercitate dall'insegnante.



La prima metafora educativa: l'*accompagnamento*



Mi ricordo di quella volta in cui ho accompagnato un allievo a ...



La prima metafora educativa: l'*accompagnamento*

La consapevolezza che l'educazione, nella sua prospettiva preventiva, è *fattore di umanizzazione e di trasformazione sociale* implica che l'IdR debba *accompagnare* il giovane impegnato nel percorso di istruzione e formazione: lì dove l'«*accompagnamento*» – la nostra *prima metafora educativa* – implica l'accostarsi per un tratto, breve o lungo che sia, all'esistenza del soggetto in formazione. Accompagnare, dunque, è «toccare una vita per sempre» nella consapevolezza che nei percorsi formativi prima di accompagnare è necessario *incontrare* l'altro, *conoscerlo* e *comprenderlo*.

In educazione, l'*incontro* tra l'IdR e lo studente implica un delicato passaggio «da una situazione di radicale alterità ad una di mutua conoscenza, di reciproco riconoscimento».



L'*incontro con l'alterità*, soprattutto quando quest'ultima diviene portatrice di sofferenza e di disagio, realizza e presuppone sempre un interscambio relazionale. Tuttavia, il passaggio dall'incontro alla conoscenza e dalla conoscenza alla comprensione non è affatto garantito: ragion per cui, l'Irc deve consolidare l'«*Alfabeto del Sentire*» grazie a cui perseguire scopi educativi, oltre che istruzionali.

Se – come l'approccio fenomenologico ci insegna – la sfida dell'incontro è per l'Irc «quella di passare dall'opacità alla trasparenza dei sé [...]» è necessario essere consapevoli che, nel cammino educativo, molti fattori possono intervenire ed ostacolare il percorso tracciato dal progetto, rendendolo incerto, imprevedibile, tortuoso ...

Ma se l'incertezza rappresenta uno dei fattori di problematicità, la riflessività e la responsabilità con cui necessariamente caratterizzare la propria pratica educativa, richiedono all'IdR un insieme di competenze quali: l'analisi e la risoluzione di problemi; la padronanza metodologica; la capacità di tradurre il sapere esperto in sapere insegnato; ecc.



**La seconda metafora educativa:
il servizio**



Mi ricordo di quella volta in cui mi sono messa al servizio di ...



La seconda metafora educativa: il servizio

Sintesi della *vocazione* dell'IdR è dunque il «**servizio**», *seconda* nostra **metafora educativa** ereditata dalla tradizione filantropica e dalla pedagogia cristiana: l'insegnante da un lato, deve costruire un'immagine di sé che ricordi la dignità dell'altro, specie se esso è in condizione di disagio; dall'altro, deve configurarsi come un «professionista in situazione», capace di rilevare e comprendere i bisogni dell'utente.

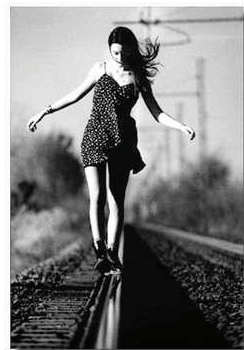
L'unica via possibile perché l'insegnante sia in grado di mettersi al servizio dell'utente è divenire «professionista riflessivo», secondo la felice teorizzazione di D. Schon: se l'insegnante riflette nel corso dell'azione, diventa un *ricercatore* nel contesto della pratica educativa. Egli non dipenderà soltanto da una determinata teoria o tecnica, ma costruirà una nuova teoria del caso considerato nella sua unicità, perché sperimentato in prima persona. L'atteggiamento dell'insegnante, intriso di responsabilità, comprendendo che l'altro - pur diverso da sé - convoca e costituisce la propria identità, non considera mezzi e fini separatamente; ma, piuttosto, li definisce interattivamente nel corso dell'identificazione di una situazione problematica che deve trattare educativamente. Egli non separa il pensare dal fare, elaborando una decisione che dovrà successivamente tradurre in azione^[5].



Il profilo dell'IdR che va delineandosi implica perciò una serie di competenze che non possono ridursi a prescrizioni burocratiche o ai lunghi elenchi di obiettivi polverizzati della gnoseologia comportamentista, né possono ancora ignorare i contesti affettivi e relazionali.

L'IdR deve essere in grado di:

- mettere in situazione le conoscenze;
- riflettere sulle esperienze e studiare gli esiti;
- promuovere una alfabetizzazione affettiva per la prevenzione o il trattamento del disagio sociale;
- innestare un equilibrio nei giovani di cui è responsabile; ecc..



La terza metafora educativa: la *tecnica*



Mi ricordo di quella volta in cui ho utilizzato la tecnica ...



La terza metafora educativa: la **tecnica**

Molto spesso l'«IdR centrato sul servizio» è ispirato dalla *forza interiore* e nell'azione sostenuto dal proprio *carisma*; invece, l'«IdR tecnico» pone fiducia negli strumenti del mestiere dando dunque molta importanza alla *cassetta degli attrezzi* nella pratica educativa. Nella costruzione del nostro profilo di insegnante, va ricercato un equilibrio tra: *soggettività personale* e *funzionalità dell'intervento*; dunque, tra il «servizio» da rendersi e la «tecnica» con cui esso va gestito.



E' convinzione di chi scrive che il *sentire* sia un momento fondamentale per l'IdR qualora esso desideri – nella pratica – farsi *presenza educativa significativa* e *critica* nella storia dei soggetti interessati dalla formazione⁵¹.



Le declinazioni pedagogiche

L'**Alfabeto del Sentire**



Passione della conoscenza, sentimento estetico, felicità, incanto, gentilezza ed intimità nella teorizzazione proposta da Loredana Perla⁶¹ costituiscono per l'IdR – aventi indiscutibilmente funzioni educative – un primo “invito” alla conoscenza/comprendimento del *sentire* e dei suoi tratti educativamente qualificanti.

Una breve analisi del contributo dell'autrice è utile per approfondire il tema in oggetto, in quanto, la riflessione teorica può: non solo risultare funzionale ad un tratteggio del profilo dell'IdR, ma anche descrivere i possibili risvolti che, grazie alla pratica educativa, possono innestarsi nei soggetti interessati dalla formazione.



L'Alfabeto del Sentire



La passione per la conoscenza



**Mi ricordo di quella volta in cui ho testimoniato
la passione per la conoscenza ...**



La Passione per la Conoscenza

L'IdR deve essere in grado di *farsi* testimone della «**passione della conoscenza**»: «Passione e conoscenza sembrano concetti mutuamente escludentesi. [...] Certo, la passione può anche opporsi allo sviluppo personale quando è cieca. Il problema pedagogico è allora quello di renderla consapevole, di trasformarla da forza produttrice di passività e di schiavitù della mente in “affetto attivo” che guida gli uomini alla ricerca del vero utile [...]».

Costruendone storicamente i significati, la parola passione proviene dal latino *passio*, a sua volta derivato dal verbo *pati* che significava sopportare, patire. In realtà, in latino classico «passio» voleva dire solo «turbamento dell'animo»: il significato di sofferenza, patimento è nato traducendo il greco dei Vangeli, nei quali con *pathos* si indicava appunto il martirio di Gesù. Accanto al significato di sofferenza fisica si trova quello di sofferenza morale: per cui, la passione è un'emozione tanto violenta, da dominare la volontà di chi la prova.

Questo significato è giunto fino a noi, con diverse sfumature. Chiamiamo infatti passioni, i sentimenti incontrollabili come: l'amore, l'odio o la gelosia, che spingono chi li prova ad azioni definitive, senza ritorno.



E' passione il trasporto totale per un'idea o un'opinione: *la passione della conoscenza*, ad esempio, per un insegnante, è l'attaccamento alla propria cultura professionale che si concreta nel confronto con l'altro insegnante e/o con qualsiasi altra persona che possa generare, nell'incontro, apprendimento. Nel contatto con il mondo, con la società (e, nella stessa, il vivere le dimensioni formali, non formali, e informali) la *conoscenza* è da intendersi: come il frutto di una *attività interpretativa* che da luogo – a sua volta – ad un processo di *costruzione di un senso* delle cose che si esperiscono, oltre che di un loro *significato*¹²¹.

Vivere la quotidianità con passione vuol dire ricercare, esplorare, costruire una *ipotesi di senso*, all'interno delle esperienze: cognitive, emozionali ed emotive che la «vita della scuola» offre.

La passione può essere così intesa come *passione per la ricerca di un senso*: allora, lavorare con passione per l'IdR, equivale a dedicarsi completamente al percorso di strutturazione/destrutturazione/ri-strutturazione del se degli allievi.

La passione diviene *motore della cognitivtà*: sicché l'Irc, nel percorso istruzionale, accanto ai contenuti disciplinari, deve innestarsi di un *sapere emozionale e relazionale*, in quanto: il desiderio di conoscere per essere professionalmente competente implica che – ad un certo punto – ci sia poi nella relazione educativa la possibilità di *testimoniare*, e oserei dire, di *contagiare emozionalmente* quanti debbono essere istruiti ed educati.



Per quel che attiene specificatamente la relazione educativa, la passione della conoscenza – testimoniata dall'IdR – deve promuovere la *curiosità naturale* di ogni educando, il che equivale a dire: alimentare la più potente motivazione della passione che è la «curiosità».

Come affermava don Bosco essendo «l'educazione cosa di cuore», quando le cose le si vivono con il cuore si è predisposti *naturalmente* a vivere quelle esperienze con trasporto, essendo curiosi e al tempo stesso desiderosi di coltivare quel sentimento perchè esso possa originare cognizione, volizione, comportamenti funzionali al mantenimento dell'esperienza stessa. La passione per la conoscenza, inoltre, se coltivata, può sostenere nell'educando i suoi atteggiamenti emozionali di base fondati sulla fiducia nel mondo¹²²; sicché l'educando considera i formatori che lo accompagnano nel percorso di istruzione e formazione fonti di apprendimento; l'apprendimento, così concepito, essendo costruito nella relazione con l'io-mondo-altri ha un fondamento emotivo.

Ma perché l'educando viva con il cuore la propria esperienza di formazione è necessario che l'educatore prima *senta* la relazione educativa *con passione*, attuando il «bisogno di essere mediante la parola»¹²³; l'esperienza di apprendimento deve dunque farsi mediante la «comunicazione educativa» da intendersi come un «processo di scambio, di reciprocità tra educatore ed educandi sulla base di una relazione vissuta e del riconoscimento dell'altro come persona simile ma diversa»¹²⁴.



L'Alfabeto del Sentire



Il sentimento estetico



*Mi ricordo di quella volta in cui sono stata
testimone del sentimento estetico...*



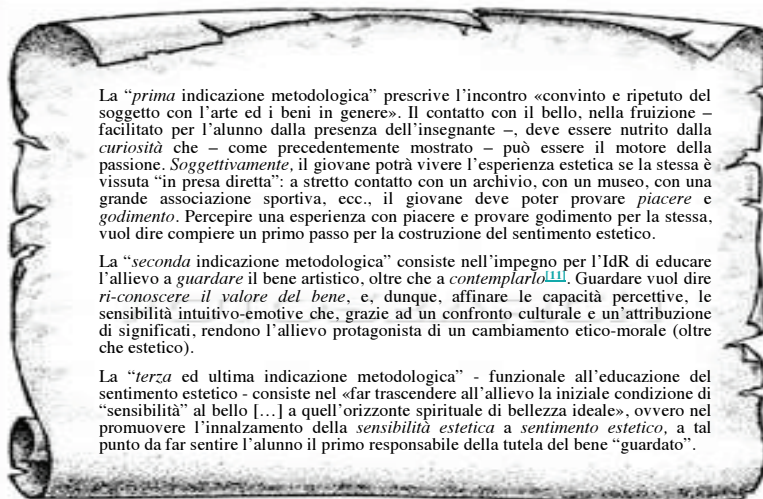
Il sentimento estetico

Proseguendo nel percorso di costruzione del nostro profilo professionale, l'IdR deve essere in grado di diventare testimone del «*sentimento estetico*»: «[...] non come semplice stato "associativo", in cui soggetto e oggetto artistico si incontrano, per caso, per abitudine o per disposizione psicologica, bensì quale atto consapevole della persona, quale possibilità originaria della sua natura, le cui basi risiedono nell'osservazione e nell'esperienza estetica che è esperienza del bello e che [...] può essere educata» .

Una pedagogia del sentimento estetico deve trasformarsi per l'insegnante – sul piano educativo – nella programmazione/progettazione e applicazione di itinerari formativi che possano promuovere il *sentimento estetico* negli educandi.



Indicazioni per la formazione e la conservazione del sentimento estetico



La "prima indicazione metodologica" prescrive l'incontro «convinto e ripetuto del soggetto con l'arte ed i beni in genere». Il contatto con il bello, nella fruizione – facilitato per l'alunno dalla presenza dell'insegnante –, deve essere nutrito dalla *curiosità* che – come precedentemente mostrato – può essere il motore della passione. *Soggettivamente*, il giovane potrà vivere l'esperienza estetica se la stessa è vissuta "in presa diretta": a stretto contatto con un archivio, con un museo, con una grande associazione sportiva, ecc., il giovane deve poter provare *piacere* e *godimento*. Percepire una esperienza con piacere e provare godimento per la stessa, vuol dire compiere un primo passo per la costruzione del sentimento estetico.

La "seconda indicazione metodologica" consiste nell'impegno per l'IdR di educare l'allievo a *guardare* il bene artistico, oltre che a *contemplerlo*¹⁴⁴. Guardare vuol dire *ri-conoscere il valore del bene*, e, dunque, affinare le capacità percettive, le sensibilità intuitivo-emotive che, grazie ad un confronto culturale e un'attribuzione di significati, rendono l'allievo protagonista di un cambiamento etico-morale (oltre che estetico).

La "terza ed ultima indicazione metodologica" - funzionale all'educazione del sentimento estetico - consiste nel «far trascendere all'allievo la iniziale condizione di "sensibilità" al bello [...] a quell'orizzonte spirituale di bellezza ideale», ovvero nel promuovere l'innalzamento della *sensibilità estetica* a *sentimento estetico*, a tal punto da far sentire l'alunno il primo responsabile della tutela del bene "guardato".



L'Alfabeto del Sentire



La felicità



Mi ricordo di quella volta in cui sono stato/a testimone della felicità ...



La *felicità*

L'IdR deve farsi *testimone* della «*felicità*»: Victor Hugo afferma che «la suprema felicità della vita è sapere di essere amati per quelli che si è, e più precisamente, di essere amati nonostante quello che si è». La felicità basata su precisi principi quali quella della valorizzazione dell'essere persona – al di là della problematicità della sua storia di vita –, può aiutare l'insegnante a promuovere nell'allievo l'educazione alla felicità, nel faticosissimo processo di educazione e/o ri-educazione.

Nella prospettiva educativa, infatti, la felicità si identifica meno con l'immediatezza del godimento e più con l'obiettivo strategico riguardante la *condotta* (e quindi la moralità) e l'*autorealizzazione* (e quindi il compimento pieno della propria vocazione personale)».



Si dice comunemente che la felicità è fatta di attimi perché essa transita, e non sempre la si possiede.

AmMESSO che questo sia vero, la felicità si possiede però quanto basta per poter affermare che esiste.

La felicità non è mai un problema per chi si sente felice, nel momento in cui si sente felice, ma di certo essa si muta in problema quando la si perde o quando non la si è mai esperita: da esperienza si trasforma in meta, da stato della mente volge in questione morale. La felicità deve essere esperita dagli allievi come «luogo di esperienza» e come «idea»^[12].

Chi è felice lo è secondo un'idea: indipendentemente dalla propria condizione, tanto l'insegnante quanto l'allievo sono situati in un mondo che decide della percezione e del significato della sua stessa felicità. È questa la ragione per cui quando si parla di felicità ciò di cui si parla davvero riguarda i modi del sentirsi felici e quando si ragiona di felicità si indaga anche sulle risorse dell'io. In tal senso, il problema della felicità non deve consistere nella creazione di un «sentimento artificiale, ma [...] nel creare le condizioni per una educazione che renda possibile il fruire in modo pieno e stabile, nel tempo, di tale stato affettivo.



Le condizioni educative

L'IdR deve creare alcune «*condizioni educative*» affinché l'allievo faccia sua una buona condotta e, nel fare propria la stessa, riesca a trovare la propria vocazione, realizzandosi.

Anzitutto – come descritto dalla studiosa Perla – il giovane deve acquisire e maturare una profonda conoscenza di sé e delle proprie capacità.

L'insegnante, affinché questo avvenga, non deve ergersi a modello educativo, non deve opprimere lo studente, ma *assisterlo* ininterrottamente in tutte le tappe della vita, attuando il principio della *valorizzazione*. «Accanto alla persona dell'educando, il principio della valorizzazione [...] (e cioè l'opera dell'educatore) – per riprendere le parole di don Gino Corallo – si attesta in due momenti [...] rappresentati dalla individualizzazione e dalla intenzionalità personalizzante [...]». L'insegnante dapprima deve: *individualizzare* la relazione educativa, trattando l'educando secondo le sue caratteristiche peculiari; in seguito, deve *personalizzare* l'essere dell'educando, dando luogo al «doveroso sviluppo assiologico», promuovendo «*l'intenzionalità di carattere etico-libero*» dell'educando che, man mano, diventerà capace di *giudizi etici*^[1].



Le condizioni educative

La “*seconda* condizione educativa” è quella di educare il giovane studente a gestire il rapporto tra felicità ed *ansia da perdita*: nella società contemporanea, in cui si assiste ad una progressiva massificazione dei bisogni, i giovani vanno educati ad una identificazione dei bisogni reali; inoltre, qualora essi non vengano soddisfatti gli allievi vanno sostenuti nella ri-elaborazione dell'insuccesso: il racconto degli eventi nella relazione educativa crea *affetto, confidenza e familiarità* – come affermava don Bosco – stati emotivi per cui la disposizione affettiva facilita l'educazione alla felicità.

Il raccontare l'insuccesso per un educando equivale a divenire soggetto resiliente.



Le condizioni educative

Di qui la "terza condizione" per un'educazione alla felicità: l'allievo capace di superare l'insuccesso, la sconfitta, il mancato guadagno è anche potenzialmente capace di sviluppare in sé un atteggiamento emozionale basato sull'*autostima* e sulle proprie capacità.

Infatti, condizione imprescindibile per la costruzione di una felicità stabile e piena è che i giovani limitino l'esperienza cognitiva dell'*egocentrismo*: in tal senso, l'operatore deve saper testimoniare l'imprescindibilità dell'alterità nella relazione educativa, educando l'allievo ad essere felice *con* l'altro – educatore, compagno, ecc – e *per* l'altro.

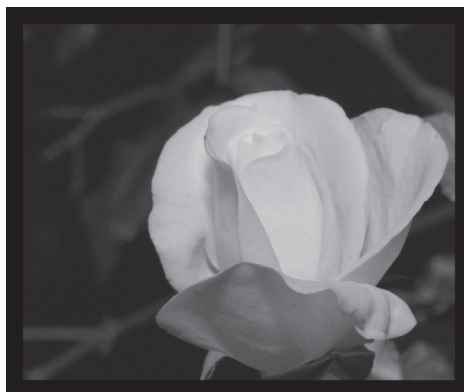
La *familiarità*, in tal senso, è un elemento fondamentale perché la felicità invada i cuori di coloro che sono coinvolti nella relazione educativa. La persona-educando si realizza nella comunicazione con gli altri. Nel contesto della formazione integrale dell'uomo l'educazione alla felicità ne costituisce un aspetto fondamentale. Non c'è felicità che non include il rapporto con Dio e disponibilità vitale con il mondo e con gli altri. La dimensione intersoggettiva viene affermata come una dimensione costitutiva e fondamentale dell'uomo.



L'Alfabeto del Sentire



L'incanto



Mi ricordo di quella volta in cui ho educato all'incanto ...



L'incanto

«Auroralmente correlato al sapere, l'incanto è tra le emozioni chiave dell'educare, lo stato d'animo di chi, bambino o uomo che sia, apre gli occhi al mondo e ne resta meravigliato, stupefatto, affascinato [...] Ovviamente sono i più giovani ad essere esposti alla perdita del senso del nuovo e, quindi, della sensibilità del meravigliarsi, e questo in misura largamente superiore agli adulti [...]». Educare all'incanto, equivale ad educare alla sensibilità: educazione che va suscitata «non con l'azione diretta, ma indiretta, capace di stabilire le condizioni favorevoli al suo manifestarsi e conservarsi [...]

Una pedagogia del sentimento estetico deve trasformarsi per l'insegnante – sul piano educativo – nella programmazione/progettazione e applicazione di itinerari formativi che possano promuovere il *sentimento estetico* negli educandi.



Le condizioni educative

La *prima* di queste *condizioni* è ricavabile dalla lezione rousseauiana del perder tempo per guadagnare tempo. [...]

Ogni operatore-lettore può riflettere sul fatto che le «ansie da apprendimento cognitivo che spesso condizionano insegnanti e formatori, inducono per lo più a ridurre le azioni educative finalizzate al consolidamento di quella fondamentale tonalità esistenziale che è la "fiducia di base", anticipatrice e informatrice di ogni movimento cognitivo.

La *seconda* condizione comporta, soprattutto da parte dei genitori, una coraggiosa riduzione dei beni e delle esperienze consumistici [...] offerti ai propri figli per compensare magari un "difetto di presenza" genitoriale che si verifica quanto il genitore proietta nel proprio figlio il proprio io; o da una "mancata presenza".

«[...] La *terza* condizione deriva dalle prime due e riguarda il recupero della categoria della "lentezza" nei processi di educazione. [...] Cosa fare? Certamente *restituire al tempo formativo la sua misura.*



Ogni cosa ha il suo tempo e il tempo dell'educazione ha una qualità o, meglio è una qualità. Non è semplicemente l'accumularsi di ore identiche, scandite dall'orologio del pensiero, ma è un tempo interiore, quantitativamente lungo o corto, a seconda della forma che il sentimento del momento gli conferisce. [...]

Il tempo che l'insegnante dedica ai suoi allievi esprime certamente la misura del sentimento messo in gioco nella situazione formativa. [...]

L'educazione all'*incanto* richiede insomma il tempo della *lentezza* anche perché «parlare della *lentezza* significa parlare della *memoria* – e parlare della memoria significa parlare di tutto (Kundera)»¹¹. Il parlare dell'insegnante con i suoi alunni e l'abitarli ad una pratica autobiografica significa attivare molteplici possibilità di dilatazione dei tempi e dei luoghi in cui si vive, provocando il sentimento dell'incanto grazie alla rievocazione di ricordi importanti.



L'Alfabeto del Sentire



La gentilezza



Mi ricordo di quella volta in cui ho scelto di essere gentile ...



La *gentilezza*

L'IdR deve farsi testimone della «*gentilezza*»: «[...] L'*educazione morale* e quella *sociale* risultano essere i motori fondamentali dei comportamenti "gentili".

Si educa alla *gentilezza* e poi si *sceglie* di essere "gentili" e tale scelta, essendo orientata al *bene* dell'altro, è *valoriale* e *morale* assieme[...].».

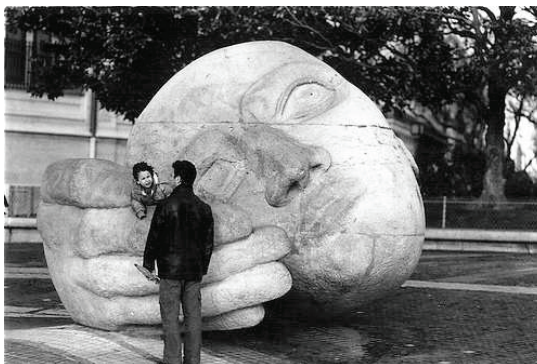
Una caratteristica dai tanti indicatori comportamentali, sintetizzabili nella frase di don Bosco "*Qui con voi mi trovo bene: è proprio la mia vita stare con voi*" capace di comprendere *quando* dire cose che facciano sentire i giovani amati; e di *come* dirle, utilizzando il repertorio linguistico di *cortesia* appropriato.



L'Alfabeto del Sentire



L'*intimità*



Mi ricordo di quella volta in cui sono stata testimone dell'intimità ...



L'intimità

In ultimo, l'IdR deve farsi testimone dell'«*intimità*»: «riconoscere e “riguadagnare” il sentimento dell'intimità può allora voler dire ridurre le distanze con la propria interiorità; recuperare le dimensioni come quelle della riservatezza o del silenzio, che non si traducono in un mero tacere, ma nell'ascolto dell'ipseità e dell'alterità; deportare infine le ansie di dominio e di controllo sul mondo per farsi più vicini al mistero personale del quale si è portatori».

Il giovane, per poter viver a pieno il percorso educativo e/o rieducativo, deve dirigersi verso l'unità che coincide con l'intimità. In una prospettiva personalistica, il formatore deve far proprio l'insegnamento di Mounier, testimoniando al giovane in formazione che esso per “ri-accogliersi” deve: “ri-prendersi”, “ri-afferrarsi”, fare silenzio, rifuggire dall'esibizionismo, coltivare il “pudore dei sentimenti” che non vanno scritti sui muri, ma incisi nei cuori. In un mondo in cui i ragazzi sono traditi, disseccati, triturati, classificati, psicanalizzati, dove spesso servono da materia prima, il Signore ha affidato a don Bosco una pedagogia dove trionfa il rispetto del ragazzo, della sua intimità, della sua grandezza e debolezza, della sua dignità di figlio di Dio: una *pedagogia della cura*.



Conclusioni

Nel percorso di riflessione teorica compiuto, si è cercato di disegnare i tratti di un profilo quale quello dell'IdR.

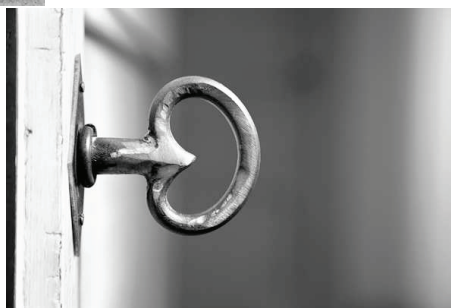
Gli insegnanti che desiderino vivere tale proposta educativa, debbono pensarla anche come una *proposta di educazione alla spiritualità*.

Una «spiritualità proposta e vissuta con *ragionevolezza*» in cui i giovani sono protagonisti attivi delle proprie scelte ed il formatore non è semplice programmatore di una crescita progressiva e profonda; ma educatore che sa affiancarlo e sa bussare alla porta, attendendo che l'educando gli apra ...

Una «spiritualità proposta e vissuta con *amorevolezza*» perché: *indirizzata al cuore* e nutrita di un linguaggio fatto di esperienze e non solo di parole; *vissuta e testimoniata* in primis dagli insegnanti e, dunque, *accessibile*.

Una spiritualità educativa che trova il suo nutrimento nella religione in quanto «*l'educazione è cosa di cuore, e solo Dio ne è il padrone, e noi non potremo riuscire a cosa alcuna, se Dio non ce ne dà in mano le chiavi*»

(san Giovanni Bosco).



Riferimenti bibliografici

- [1] Cfr. A. Santoni Rugiu, *Crisi del rapporto educativo*, La Nuova Italia, Firenze 1975.
- [2] Cfr. D. Demetrio, *Gli approcci empirici nell'analisi di una professionalità pedagogica in discussione* in M. Groppo (a cura di), *L'educatore professionale oggi. Figura, funzione, formazione*, op. cit., p. 65.
- [3] Cfr. P. Braido, *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, LAS, Roma 1998.
- [4] P. Bertolini, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Milano luglio 2000.
- [5] Cfr. D. Schon, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1993.
- [6] L. Perla, *Educazione e sentimenti. Interpretazioni e modulazioni*, Editrice La Scuola, Brescia 2002.
- [7] Cfr. J. Bleicher, *L'ermeneutica contemporanea*, il Mulino, Bologna 1986.
- [8] E. H. Erikson (1950), *Infanzia e società*, Armando Editore, Roma 1976.
- [9] Cfr. C. Laneve, *Lingua e persona*, Editrice La Scuola, Brescia 1987.
- [10] Cfr. G. Giugni, *Principi ed aspetti della comunicazione educativa*, in «Annali della Pubblica Istruzione», Anno XL, n.3/4, pp. 227-240.
- [11] Cfr. C. Laneve, D. Nardelli, R. Pagano, L. Perla, *Pedagogia e didattica dei beni culturali. Viaggio nella memoria e nell'arte*, La Scuola, Brescia 2000.
- [12] Cfr. S. Natoli, *La felicità. Saggio sulla teoria degli affetti*, Feltrinelli, Milano 2003.
- [13] Cfr. G. Corallo, *Pedagogia L'atto di educare - Problemi di metodologia dell'educazione*, Società editrice internazionale, Torino marzo 1968, Il v..

4) Alla ricerca di un equilibrio tra i principi della "Mente" e del "Cuore" nella Formazione Professionale Cristina Baldi¹¹⁴

«Il cuore ha le sue ragioni
che la ragione non conosce».
[Blaise Pascal]

«L'intelletto cerca, il cuore trova».
[George Sand]

A differenza di ciò che comunemente si crede, non esiste ancora un'idea chiara di quale professionalità "si debba vestire" l'operatore della Fp, sebbene alcuni contributi in campo pedagogico hanno tracciato egregiamente tanto il *profilo* di questa figura professionale quanto i confini con le *aree di competenza* di altre figure che si occupano di educazione¹¹⁵. Chi scrive, non ha la presunzione di assurgere le proprie «congetture» funzionalmente alla modellizzazione della figura in oggetto; ma, sottolineando anticipatamente che essa indubbiamente rivesta ruoli educativi, desidera precisare, inoltre, che tali congetture sono: da un lato, sostenute da autorevoli teorizzazioni preesistenti; dall'altro, testimoniate dalle *memorie professionali* di persone che da anni sono operatori della Fp, oltre che dalla propria.

In Italia, a partire dalla metà degli anni Novanta, nonostante l'"impulso" culturale indotto dall'Unione Europea e la sensibilizzazione connessa a temi quali la *lifelong learning* e più in generale la *qualità dei sistemi nazionali di istruzione e formazione*¹¹⁶, a tali sollecitazioni non sempre è corrisposta un'azione sufficientemente organica e incisiva; soprattutto relativamente alla qualificazione delle ri-

¹¹⁴ La prima parte del laboratorio è ispirata al contributo contenuto nel testo: C. BALDI, M. LOCAPUTO, *L'Esperienza di Formazione Formatori del Progetto Integrazione 2003 La Riflessività dell'Operatore della Formazione Professionale come Via per la Prevenzione e la Cura Educativa dei Ragazzi Difficili*, Istituto Salesiano Pio XI, Roma 2008.

¹¹⁵ Cfr. A. CANEVARO (a cura di), *La formazione dell'educatore professionale. Percorsi teorici e pratici per l'operatore pedagogico*, La Nuova Italia Scientifica, Roma febbraio 1991; M. GROPPPO (a cura di), *L'educatore professionale oggi. Figura, funzione, formazione*, Vita e Pensiero, Milano 1990; C. LANEVE (a cura di), *L'educatore, oggi: tratti per un profilo di San Giovanni Bosco*, op. cit.; B. MAGGI, *La formazione: concezioni a confronto*, Etas, Milano 1991; A. MONASTA, *Mestiere: progettista di formazione*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1997; C. MONTEDORO, (Ed.), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano 2000; D. NICOLI, *Il nuovo percorso dell'istruzione e della formazione professionale*, op. cit.; M. SANTERINI, *L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*, Editrice La Scuola, Brescia 1998; et. al.

¹¹⁶ Cfr. J. DELORS (a cura di), *Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva. Libro bianco dell'istruzione*, C.E., Bruxelles 1996; *Trattato della Comunità europea; Trattato sull'Unione europea* (i testi sono reperibili anche nel sito ufficiale dell'Unione europea: <http://eur-lex.europa.eu/it/treaties/index.htm>); et. al.

sorse umane impegnate nella programmazione, progettazione e applicazione dei processi di istruzione e formazione professionale, ai vari livelli di ogni ordine e grado di istruzione. A conferma di quanto appena dichiarato e per ovviare a sterili generalizzazioni, chi scrive sottolinea che durante la mia esperienza di formatore al servizio dei giovani e di formazione dei formatori della Fp condotta in Puglia ho rilevato una perdurante inadeguatezza in una parte significativa delle azioni di qualificazione delle risorse umane della formazione professionale: gli operatori della Fp con cui ho avuto il piacere di confrontarmi sovente hanno comunicato di «mancare di una visione strategica stentando ad allinearsi alle reali esigenze degli utenti e dei contesti di riferimento». Questa condizione reale, dunque, necessita: da un lato, di una *riflessione pedagogica*; dall'altro, di un *ripensamento normativo* che garantisca di fatto un sostegno adeguato attraverso interventi di formazione iniziale e continua appropriati, al fine di assicurare un livello qualitativo sufficiente per l'accesso alla professione di «operatore della formazione professionale».

Per quel che attiene il versante della riflessione pedagogica, mentre nella tradizione pedagogica esiste un'ampia letteratura sulla figura professionale dell'insegnante, è difficile individuare identità, funzioni e ruolo sociale di quelli che sono oggi chiamati «formatori» o «operatori della Fp», sebbene i mutamenti normativi che hanno interessato negli ultimi anni la Fp in Italia abbiano in qualche modo obbligato ad un ripensamento delle competenze dell'operatore della Fp¹¹⁷.

In linea generale, nel tempo «dalla più generale, e onnicomprensiva, funzione del formatore si sono delineate altre funzioni, più specifiche [...]»¹¹⁸ a cui oggi corrispondono altre figure professionali che – con alcune variazioni di denominazione a seconda delle regioni a cui ci si riferisce –, rivestono funzioni differenti quali: il *coordinamento*¹¹⁹, la *progettazione*; la *valutazione e l'analisi del fabbisogno*; la *docenza* e la *docenza-tutoring*¹²⁰ (la compresenza in clas-

¹¹⁷ Cfr. ISFOL (a cura di C. MONTEDORO E F. GAUDIO), *I formatori della formazione professionale. Come (e perché) cambia una professione*, I libri del FSE, Roma 2005.

¹¹⁸ Cfr. D. NICOLI in G. MALIZIA, D. ANTONIETTI, M. TONINI (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale*, Istituto Salesiano Pio XI, Roma 2004, p. 129.

¹¹⁹ Cfr. G. MALIZIA-S. CHISTOLINT-V. PIERONI-U. TANONI, *Il Progettista di formazione e la nuova organizzazione del Centro di Formazione Professionale in rapporto al territorio e ai processi interni di insegnamento-apprendimento*, Ricerca, Roma, CNOS-FAP, 1991. La ricerca citata è stata affidata dal Ministero del Lavoro al CNOS/FAP che ha realizzato il relativo progetto presso il suo laboratorio «Studi Ricerche e Sperimentazioni», costituito presso gli Istituti di Didattica e di Sociologia della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma. L'indagine è stata effettuata da un'equipe diretta da G. Malizia e composta da: S. Chistolini. V. Pieroni e U. Tanoni.

¹²⁰ Cfr. G. TACCONI (a cura di), *Insieme per un nuovo progetto di formazione*, Istituto Salesiano Pio XI, Roma 2003. C. GEMMA, *Il coordinatore-tutor Un ruolo da interpretare*, La Scuola, Brescia 2004.

se con altro docente); l'orientamento¹²¹; l'esperto in gestione dei processi di collaborazione scuola-famiglia per la promozione della corresponsabilità educativa¹²², ecc. Quello del formatore dunque è un mestiere complesso, dotato di una molteplicità di ruoli e per questo bisognoso di una formazione continua che lo renda competente e flessibile nella gestione di varie funzioni all'interno di «percorsi rivolti a giovani allievi o adulti o a fasce di utenza marginale»¹²³.

Nel presente paragrafo i «pensieri» sostenuti sono frutto della rielaborazione personale di teorizzazioni accreditate da sperimentazioni già condotte¹²⁴; e intendono, sulla base di quest'ultime, tracciare alcuni altri elementi teorici che fungono da congetture al fine di continuare a «disegnare il profilo del formatore».

I formatori della Fp sono stati in passato: maestri di bottega, addestratori, educatori e/o rieducatori di giovani delinquenti, operatori pedagogici nel campo della pedagogia speciale¹²⁵. Nella fase storica più recente – come anticipato precedentemente – una serie di fattori culturali hanno determinato un ripensamento della figura in oggetto, sino ad attribuirle normativamente e tecnicamente una validità strategica che ha contribuito ad innescare un'evoluzione piuttosto significativa nel profilo socio-anagrafico e professionale del formatore.

¹²¹ Cfr. CNOS-FAP PIEMONTE, *L'orientamento nel CFP. 1. Guida per l'accoglienza*, Istituto Salesiano Pio XI, Roma 2003; CNOS-FAP PIEMONTE, *L'orientamento nel CFP. 2. Guida per l'accompagnamento in itinere*, Istituto Salesiano Pio XI, Roma 2003; CNOS-FAP PIEMONTE, *L'orientamento nel CFP. 3. Guida per l'accompagnamento finale*, Istituto Salesiano Pio XI, Roma 2003; CNOS-FAP PIEMONTE, *L'orientamento nel CFP. 2. Guida per la gestione dello stage*, Istituto Salesiano Pio XI, Roma 2003; CIOFS-FP PIEMONTE, *Le competenze orientative. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, Istituto Salesiano Pio XI, Torino 2003; CIOFS-FP PIEMONTE, *Le competenze orientative. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, Istituto Salesiano Pio XI, Torino 2003; CIOFS-FP PIEMONTE, *L'accoglienza nei percorsi formativo-orientativi. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, Istituto Salesiano Pio XI, Torino 2003; et. al.

¹²² Cfr. M. BECCIU, A. R. COLASANTI, *La corresponsabilità CFP-famiglia: i genitori nei CFP. Esperienza triennale nei CFP CNOS-FAP (2004-2006)*, Istituto Salesiano Pio XI, Roma 2006.

¹²³ Cfr. D. NICOLI in G. MALIZIA, D. ANTONIETTI, M. TONINI (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale*, op.cit., p. 130. ISFOL, *I formatori. Caratteristiche, motivazioni, prospettive*, Franco Angeli, Milano 1992; ISFOL, *Modelli di formazione dei formatori*, Roma 1998; ISFOL, *Standard Formatori. Per un modello nazionale di competenze verso l'accREDITAMENTO professionale*, Roma 1998; ISFOL, *Rapporto ISFOL 2001*, Franco Angeli, Milano 2001; ISFOL, *Rapporto ISFOL 2004*, Tiellemedia, Roma 2004; ISFOL, *Rapporto ISFOL 2005*, Tiellemedia, Roma 2005; F. GAUDIO-C. MONTEDORO (Edd.), *I formatori della formazione professionale. Come (e perché) cambia una professione*, op.cit.; D. R. DI NUBILA (Ed.) *Professione formatore. Il ruolo, le competenze, i luoghi e le prospettive*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2005.

¹²⁴ Manca il testo della nota.....

¹²⁵ Circa il ruolo dell'educatore e delle altre professioni sociali, un panorama valido anche per l'Italia è rappresentato da alcuni lavori francesi quali: F. LE POULTIER, *Recherches évaluatives en travail social*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble 1990; J. L. MARTINET, *Les éducateurs aujourd'hui*, Privat, Toulouse 1993.

In questo contributo, pertanto, si associa l'immagine dell'operatore della Fp ad «[...] un mestiere complesso ed in forte trasformazione sul piano dei livelli di professionalità e dell'identità soggettiva, organizzativa e sociale»¹²⁶.

Il rafforzamento di tale concezione, tuttavia, non conduce al definitivo superamento di una certa debolezza insita nello statuto professionale del formatore, anche in Puglia considerato un "insegnante di serie B" o un "doppione dell'educatore professionale". È necessario dunque consolidare gli elementi connotativi che possono contribuire – anche in termini di prestigio e riconoscibilità sociale – all'affermazione dell'operatore della Fp.

Non sarà sufficiente *raccontare* l'azione degli operatori della Fp per marcare le *responsabilità educative* della figura del formatore: la *problematicità del lavoro pedagogico*, in questa sede, richiede di esaminare la funzione del formatore in rapporto all'istruzione e all'educazione di cui esso è responsabile.

Già in passato, studiosi di provenienza extra-pedagogica avevano evidenziato e anticipato quella che sarebbe poi stata la «crisi del rapporto educativo»¹²⁷: «crisi identificabile a livello di contenuti (educare o istruire), di sedi (quante e quali sono le situazioni, oltre la scuola, che contribuiscono alla crescita?) e infine di ruoli (quale 'potere' educativo esercita, ancora, chi stabilisce relazioni finalizzate allo sviluppo e al cambiamento, istituzionalmente riconosciute)»¹²⁸.

Oggi questa crisi si continua a viverla, così come si continua pedagogicamente a discuterla senza però risolverla ... È stato infatti solo dato un nome all'«operatore della Fp» e ai processi formativi a cui esso è chiamato ad operare: ma, l'azione di *descrizione teorica* rischia di essere una «scatola vuota» se, come è stato fatto in passato, non vengono messe in campo sperimentazioni e ricerche che dotino il formatore, nel tempo, di metodologie scientifiche che trasformino quella scatola vuota in una «cassetta degli attrezzi» dell'operatore della Fp.

La consapevolezza che quanto si sta scrivendo non risolverà le questioni pedagogiche insospese è un requisito cruciale del presente lavoro; ma, sulla base di un approccio empirico con cui è stata pensata l'esperienza di ricerca si intende fornire altre *coordinate* per l'individuazione di uno *specifico professionale*.

Per far questo, come precisato precedentemente, per me è stato necessario riferirmi ad un «orizzonte di senso» quale quello

¹²⁶ Cfr. D. NICOLI in G. MALIZIA, D. ANTONIETTI, M. TONINI (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale*, Istituto Salesiano Pio XI, Roma 2004, II ed., p. 106.

¹²⁷ Cfr. A. SANTONI RUGIÙ, *Crisi del rapporto educativo*, La Nuova Italia, Firenze 1975.

¹²⁸ Cfr. D. DEMETRIO, *Gli approcci empirici nell'analisi di una professionalità pedagogica in discussione* in M. GROPPA (a cura di), *L'educatore professionale oggi. Figura, funzione, formazione*, op. cit., p. 65.

della *pedagogia cristiana*, cui il Cfp c/o il quale lavoro stabilmente si ispira; il servizio del Cfp cui mi riferisco è intriso della *pedagogia preventiva* di San Giovanni Bosco: ragion per cui le *coordinate* del profilo di operatore della Fp che verrà tracciato vanno ricercate all'interno dei *tempi* e degli *spazi* in cui *matura e si sviluppa* il sistema preventivo di San Giovanni Bosco¹²⁹; nonché rimandate alle *posizioni fenomenologiche* che hanno offerto un contributo pedagogico di grande rilievo nel trattamento educativo dei *ragazzi difficili*¹³⁰.

Il progetto formativo gestito dal nostro Cfp¹³¹ si fonda sul «Sistema Preventivo di San Giovanni Bosco»: tale sistema si fonda sulla ragione, religione ed amorevolezza. La *ragione* è alla base del regolamento e l'educatore-formatore deve autorevolmente educare il ragazzo all'oblatività. La *religione* è il fondamento ed il nutrimento dell'educazione e la si fa vivere ai nostri ragazzi in vari modi ed in vari momenti tra cui la preghiera del mattino con cui accogliere il Signore e raccogliersi in Lui. L'*amorevolezza*, infine, si concretizza nell'impegno del formatore di «non stancarsi mai di vigilare, osservare, di comprendere, compatire e soccorrere», di partecipare affettivamente oltre che cognitivamente alla vita formativa affinché la presenza dell'operatore recuperi l'assenza educativa del passato, la ricolori «mettendo il giovane nell'impossibilità di commettere mancanze».

Continuando a tracciare il profilo dell'operatore della Fp è possibile avvalersi di alcune «metafore educative» che fungono da «lente di in gradimento» circa le funzioni educative che debbono essere esercitate da un formatore.

La consapevolezza che l'educazione, nella sua prospettiva preventiva, è *fattore di umanizzazione e di trasformazione sociale* implica che l'operatore della Fp debba *accompagnare* il giovane impegnato nel percorso di istruzione e formazione professionale: lì dove l'«accompagnamento» – la nostra prima metafora educativa – implica l'accostarsi per un tratto, breve o lungo che sia, all'esistenza del soggetto in formazione. Accompagnare, dunque, è «toccare una vita per sempre» nella consapevolezza che nei percorsi formativi prima di accompagnare è necessario *incontrare* l'altro, *conoscerlo e comprenderlo*. In educazione, l'incontro tra l'operatore della Fp e l'utente implica un delicato passaggio «da una situazione di radicale alterità ad una di mutua conoscenza, di reciproco riconoscimento»¹³². L'incontro con l'alterità, soprattutto quando quest'ultima di-

¹²⁹ Cfr. P. BRAIDO, *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, LAS, Roma 1998.

¹³⁰ Nella maggior parte dei casi, i *soggetti interessati* dalla formazione professionale iniziale sono *ragazzi difficili* così come denominati dalla pedagogia fenomenologica. Cfr. P. BERTOLINI, *Ragazzi difficili Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, op. cit..

¹³¹ Lo stesso Cfp va considerato il contesto rispetto a cui leggere le risultanze della ricerca sul campo condotta a mezzo della scrittura diaristica per i 5 operatori della fp coinvolti nel presente progetto di ricerca. (cfr. Parte Terza del presente lavoro)

¹³² *Ibidem*, p. 85.

viene portatrice di sofferenza e di disagio – come nei percorsi della Fp è possibile che si verifichi –, realizza e presuppone sempre un interscambio relazionale, ossia lo specifico caratterizzante dell'operatore della Fp e dell'utente. Tuttavia il passaggio dall'incontro alla conoscenza e dalla conoscenza alla comprensione non è affatto garantito: ragion per cui, l'operatore della Fp deve far proprie alcune «strategie metodologiche» che intenzionalmente messe in campo perseguano il reciproco riconoscimento come uno scopo. Se – come l'approccio fenomenologico ci insegna – la sfida dell'incontro è per l'operatore della Fp «quella di passare dall'opacità alla trasparenza dei sé [...]»¹³³ è necessario essere consapevoli che nel cammino educativo molti fattori possono intervenire ed ostacolare il percorso tracciato dal progetto, rendendolo incerto, imprevedibile, tortuoso ...

Ma se l'incertezza rappresenta uno dei fattori di problematicità, la *riflessività* e la *responsabilità* con cui necessariamente caratterizzare la propria pratica educativa, richiedono al formatore un insieme di competenze quali: l'analisi e la risoluzione di problemi; la padronanza metodologica; la capacità di tradurre il sapere esperto in sapere insegnato; ecc.

Sintesi della vocazione di un operatore della Fp è dunque il «servizio», seconda nostra metafora educativa ereditata dalla tradizione filantropica e dalla pedagogia cristiana: il formatore da un lato, deve costruire un'immagine di sé che ricordi la dignità dell'altro, specie se – come nei percorsi della Fp – esso è in condizione di disagio; dall'altro, deve configurarsi come un «professionista in situazione», capace di rilevare e comprendere i bisogni dell'utente.

L'unica via possibile perché il formatore sia in grado di mettersi al servizio dell'utente è divenire «professionista riflessivo», secondo la felice teorizzazione di D. Schon: se l'operatore riflette nel corso dell'azione, diventa un *ricercatore* nel contesto della pratica educativa. Egli non dipenderà soltanto da una determinata teoria o tecnica, ma costruirà una nuova teoria del caso considerato nella sua unicità, perché sperimentato in prima persona. L'atteggiamento dell'operatore, intriso di responsabilità, comprendendo che l'altro pur diverso da sé convoca e costituisce la propria identità, non considera mezzi e fini separatamente, ma piuttosto li definisce interattivamente nel corso dell'identificazione di una situazione problematica che deve trattare educativamente. Egli non separa il pensare dal fare, elaborando una decisione che dovrà successivamente tradurre in azione¹³⁴.

¹³³ *Ivi.*

¹³⁴ Cfr. D. SCHON, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1993.

Il profilo del formatore che va delineandosi implica perciò una serie di competenze che non possono ridursi a prescrizioni burocratiche o ai lunghi elenchi di obiettivi polverizzati della gnoseologia comportamentista, né possono ancora ignorare i contesti affettivi e relazionali. L'operatore della Fp deve essere in grado di: mettere in situazione le conoscenze, riflettere sulle esperienze, studiare gli esiti, promuovere una alfabetizzazione affettiva per la prevenzione o il trattamento del disagio sociale.

Proseguendo nella delineazione dei *tratti* qualificanti la figura del formatore, la «tecnica» rappresenta la terza metafora educativa. Molto spesso l'«operatore della Fp centrato sul servizio» è ispirato dalla *forza interiore* e nell'azione sostenuto dal proprio *carisma*; invece, l'«operatore della Fp tecnico» pone fiducia negli strumenti del mestiere dando dunque molta importanza alla *cassetta degli attrezzi* nella pratica educativa. Nella costruzione del nostro profilo di formatore va ricercato un equilibrio tra *soggettività personale* e *funzionalità dell'intervento*, dunque tra il «servizio» da rendersi e la «tecnica» con cui esso va gestito.

È convinzione di chi scrive che il *sentire* sia un momento fondamentale per l'operatore della Fp qualora esso desideri – nella pratica – farsi presenza educativa significativa e critica nella storia dei soggetti interessati dalla formazione.

Passione della conoscenza, sentimento estetico, felicità, incanto, gentilezza ed intimità nella teorizzazione proposta da Loredana Perla¹³⁵ costituiscono per gli operatori della Fp – aventi indiscutibilmente funzioni educative – un primo “invito” alla conoscenza/comprendimento del *sentire* e dei suoi tratti educativamente qualificanti. Una breve analisi del contributo dell'autrice è utile per approfondire il tema in oggetto in quanto la riflessione teorica può non solo risultare funzionale ad un tratteggio del profilo del formatore, ma anche descrivere i possibili risvolti che, grazie alla pratica educativa, possono innestarsi nei soggetti interessati dalla formazione.

La «prima strategia metodologica» è per l'operatore della Fp quella di diventare testimone della «passione della conoscenza»: «Passione e conoscenza sembrano concetti mutuamente escludentesi. [...] Certo, la passione può anche opporsi allo sviluppo personale quando è cieca. Il problema pedagogico è allora quello di renderla consapevole, di trasformarla da forza produttrice di passività e di schiavitù della mente in “affetto attivo” che guida gli uomini alla ricerca del vero utile [...]»¹³⁶.

¹³⁵ Per un maggiore approfondimento si rinvia il lettore al testo L. PERLA, *Educazione e sentimenti. Interpretazioni e modulazioni*, Editrice La Scuola, Brescia 2002, pp. 108-119.

¹³⁶ *Ibidem*.

Costruendone storicamente i significati, la parola *passione* proviene dal latino *passio*, a sua volta derivato dal verbo *pati* che significava *sopportare, patire*. In realtà, in latino classico «passio» voleva dire solo «turbamento dell'animo»: il significato di sofferenza, patimento è nato traducendo il greco dei Vangeli, nei quali con *pathos* si indicava appunto il martirio di Gesù¹³⁷. Accanto al significato di sofferenza fisica si trova quello di sofferenza morale, per cui la passione è un'emozione tanto violenta da dominare la volontà di chi la prova. Questo significato è giunto fino a noi, con diverse sfumature. Chiamiamo infatti passioni i sentimenti incontrollabili come l'amore, l'odio o la gelosia, che spingono chi li prova ad azioni definitive, senza ritorno¹³⁸.

È passione il trasporto totale per un'idea o un'opinione: la *passione della conoscenza*, ad esempio, per un formatore, è l'attaccamento alla propria cultura professionale che si concreta nel confronto con l'altro operatore e/o con qualsiasi altra persona che possa generare, nell'incontro, apprendimento. Nel contatto con il mondo, con la società e, nella stessa, il vivere le dimensioni formali, non formali, e informali si attiva nel formatore la *conoscenza* da intendersi come il frutto di una *attività interpretativa* che da luogo – a sua volta – ad un processo di *costruzione di un senso* delle cose che si esperiscono, oltre che di un loro *significato*¹³⁹. Vivere la quotidianità con passione vuol dire ricercare, esplorare, costruire una *ipotesi di senso* all'interno delle esperienze cognitive, emozionali ed emotive che la «vita di un Cfp» offre. La passione può essere così intesa come *passione per la ricerca di un senso*: allora, lavorare con passione per un operatore della Fp, equivale a dedicarsi completamente al suo percorso di strutturazione/destrutturazione/ri-strutturazione del proprio sé professionale, oltre che personale. La passione diviene *motore della cognitivtà* perché il formatore comprende che nel proprio percorso di professionalizzazione accanto ai contenuti disciplinari è necessario il *sapere emozionale* e quello *relazionale*, in quanto il desiderio di conoscere per essere professionalmente competente im-

¹³⁷ *Passione* essendo una delle parole-chiave della predicazione cristiana è stata usata fin dagli inizi della nostra letteratura, da autori come Dante e Iacopone da Todì. Nella cultura medievale il significato principale di passione è quello di sofferenza del corpo, tormento fisico, legato inizialmente alla narrazione evangelica e poi esteso a qualsiasi dolore. Nei trattati di medicina antica si parla di passione del fegato, passione dei denti invece che di mal di fegato o mal di denti. Un altro significato antico, poi caduto in disuso, è quello della filosofia medievale, nella quale la passione era la caratteristica dell'essere passivo, la condizione di un oggetto quando viene sottoposto a una certa azione. In questo senso, la passione era contrapposta all'azione; e questa contrapposizione rispecchiava quella grammaticale tra verbo attivo e verbo passivo.

¹³⁸ In particolare, passione può significare l'amore sensuale, anche violento, e indicare la persona che è oggetto di quell'amore.

¹³⁹ Cfr. J. BLEICHER, *L'ermeneutica contemporanea*, il Mulino, Bologna 1986.

plica che – ad un certo punto – ci sia poi nella relazione educativa la possibilità di *testimoniare*, e oserei dire, di *contagiare emozionalmente* quanti debbono essere istruiti ed educati.

Per quel che attiene specificatamente la relazione educativa, la passione della conoscenza – testimoniata dal formatore – deve promuovere la *curiosità naturale* di ogni educando, il che equivale a dire: alimentare la più potente motivazione della passione che è la «curiosità». Come affermava don Bosco essendo «l'educazione cosa di cuore», quando le cose le si vivono con il cuore si è predisposti *naturalmente* a vivere quelle esperienze con trasporto, essendo curiosi e al tempo stesso desiderosi di coltivare quel sentimento perchè esso possa originare cognizione, volizione, comportamenti funzionali al mantenimento dell'esperienza stessa. La passione per la conoscenza, inoltre, se coltivata, può sostenere nell'educando i suoi atteggiamenti emozionali di base fondati sulla fiducia nel mondo¹⁴⁰: sicché l'educando considera i formatori che lo accompagnano nel percorso di istruzione e formazione fonti di apprendimento; l'apprendimento, così concepito, essendo costruito nella relazione con l'io-mondo-altri ha un fondamento emotivo.

Ma perché l'educando viva con il cuore la propria esperienza di formazione è necessario che l'educatore prima *senta* la relazione educativa *con passione*, attuando il «bisogno di essere mediante la parola»¹⁴¹: l'esperienza di apprendimento deve dunque farsi mediante la «comunicazione educativa» da intendersi come un «processo di scambio, di reciprocità tra educatore ed educandi sulla base di una relazione vissuta e del riconoscimento dell'altro come persona simile ma diversa»¹⁴².

Proseguendo nel percorso di costruzione del nostro profilo professionale, la «seconda strategia metodologica» è per l'operatore della Fp quella di diventare testimone del «sentimento estetico»: «[...] non come semplice stato “associativo”, in cui soggetto e oggetto artistico si incontrano, per caso, per abitudine o per disposizione psicologica, bensì quale *atto consapevole della persona*, quale possibilità originaria della sua natura, le cui basi risiedono nell'osservazione e nell'esperienza estetica che è esperienza del bello e che [...] può essere educata»¹⁴³. Una pedagogia del sentimento estetico deve trasformarsi per l'operatore – sul piano educativo – nella programmazione/progettazione e applicazione di itinerari formativi che possano promuovere il *sentimento estetico* negli educandi. Non potendo soffermarci in questa sede sulla natura di cui le varie espe-

¹⁴⁰ E. H. ERIKSON (1950), *Infanzia e società*, Armando Editore, Roma 1976.

¹⁴¹ Cfr. C. LANEVE, *Lingua e persona*, Editrice La Scuola, Brescia 1987.

¹⁴² Cfr. G. GIUGNI, *Principi ed aspetti della comunicazione educativa*, in «Annali della Pubblica Istruzione», Anno XL, n. 3/4, pp. 227-240.

¹⁴³ L. PERLA, *Educazione e sentimenti. Interpretazioni e modulazioni*, op. cit., pp. 119-128.

rienze estetiche si sostanziano¹⁴⁴ è importante sottolineare che anche nei percorsi di istruzione e formazione è possibile educare al sentimento estetico; gli studi esistenti sul tema hanno provato, infatti, che esso sia suscetibile da diversi fattori quali: l'osservazione di una rappresentazione artistica, l'evocazione di una rappresentazione immaginativa (ricordo, fantasticheria, soluzione creativa), la ricerca scientifica, lo sport, ecc. sebbene alcune esperienze favoriscano maggiormente l'esperienza estetica (incontro con le opere d'arte di letteratura, di pittura, di scultura, musicale)¹⁴⁵.

All'operatore della Fp – proseguendo nella lettura della proposta metodologica della prof.ssa Perla – è possibile fornire alcune indicazioni per la *formazione* e la *conservazione* del sentimento estetico.

La “prima indicazione metodologica” prescrive l'incontro «convinto e ripetuto del soggetto con l'arte ed i beni in genere»¹⁴⁶. Il contatto con il bello, nella fruizione – facilitato per l'alunno dalla presenza dell'educatore –, deve essere nutrito dalla *curiosità* che – come precedentemente mostrato – può essere il motore della passione. *Soggettivamente* il giovane potrà vivere l'esperienza estetica se la stessa – proprio come l'approccio della formazione professionale prevede – è vissuta “in presa diretta”: a stretto contatto con un archivio, con un museo, con una grande associazione sportiva, ecc., il giovane deve poter provare *piacere* e *godimento*. Percepire una esperienza con piacere e provare godimento per la stessa vuol dire compiere un primo passo per la costruzione del sentimento estetico.

La “seconda indicazione metodologica” consiste nell'impegno per l'operatore di educare l'allievo a *guardare* il bene artistico, oltre che a *contemparlo*¹⁴⁷. Guardare vuol dire *ri-conoscere il valore del bene*, e, dunque, per il formando-fruitoro affinare le capacità percettive, le sensibilità intuitivo-emotive che, grazie ad un confronto culturale e un'attribuzione di significati, rendono l'allievo protagonista di un cambiamento etico-morale (oltre che estetico).

La “terza ed ultima indicazione metodologica” funzionale all'educazione del sentimento estetico consiste nel «far trascendere all'allievo la iniziale condizione di “sensibilità” al bello [...] a quell'orizzonte spirituale di bellezza ideale»¹⁴⁸, ovvero nel promuovere l'innalzamento della *sensibilità estetica* a *sentimento estetico* a tal punto da far sentire l'alunno il primo responsabile della tutela del bene “guardato”.

¹⁴⁴ *Ibidem*, note n° 66, 67, 68.

¹⁴⁵ *Ivi*.

¹⁴⁶ *Ivi*.

¹⁴⁷ Cfr. C. LANEVE, D. NARDELLI, R. PAGANO, L. PERLA, *Pedagogia e didattica dei beni culturali. Viaggio nella memoria e nell'arte*, La Scuola, Brescia 2000.

¹⁴⁸ *Ibidem*, p. 128.

La «terza strategia metodologica» è per l'operatore della Fp quella di diventare testimone della «felicità»: Victor Hugo afferma che «la suprema felicità della vita è sapere di essere amati per quelli che si è, e più precisamente, di essere amati nonostante quello che si è». La felicità basata su precisi principi quali quella della valorizzazione dell'essere persona – al di là della problematicità della sua storia di vita –, può aiutare il formatore a promuovere nell'allievo l'educazione alla felicità, nel faticosissimo processo di educazione e/o ri-educazione.

Si dice comunemente che la felicità è fatta di attimi perché essa transita, e non sempre la si possiede. Ammesso che questo sia vero, la felicità si possiede però quanto basta per poter affermare che esiste. La felicità non è mai un problema per chi si sente felice, nel momento in cui si sente felice, ma di certo essa si muta in problema quando la si perde o quando non la si è mai esperita: da esperienza si trasforma in meta, da stato della mente volge in questione morale. La felicità deve essere esperita dagli allievi come «luogo di esperienza» e come «idea»¹⁴⁹. Chi è felice lo è secondo un'idea: indipendentemente dalla propria condizione, tanto l'educatore quanto l'educando sono situati in un mondo che decide della percezione e del significato della sua stessa felicità. È questa la ragione per cui quando si parla di felicità ciò di cui si parla davvero riguarda i modi del sentirsi felici e quando si ragiona di felicità si indaga anche sulle risorse dell'io. In tal senso, il problema della felicità non deve consistere nella creazione di un «sentimento artificiale, ma [...] nel creare le condizioni per una educazione che renda possibile il fruire in modo pieno e stabile, nel tempo, di tale stato affettivo. Nella prospettiva educativa, infatti, la felicità si identifica meno con l'immediatezza del godimento e più con l'obiettivo strategico riguardante la condotta (e quindi la moralità) e l'autorealizzazione (e quindi il compimento pieno della propria vocazione personale)»¹⁵⁰.

L'operatore della Fp deve creare alcune «condizioni educative» affinché l'allievo faccia sua una buona condotta e, nel fare propria la stessa, riesca a trovare la propria vocazione, realizzandosi. Anzitutto – come descritto dalla studiosa Perla – il giovane deve acquisire e maturare una profonda conoscenza di sé e delle proprie capacità: questa la «prima delle condizioni» a cura del formatore. L'educatore affinché questo avvenga non deve ergersi a modello educativo, non deve opprimere l'educando, ma assisterlo ininterrottamente in tutte le tappe della vita, attuando il principio della valo-

¹⁴⁹ Cfr. S. NATOLI, *La felicità. Saggio sulla teoria degli affetti*, Feltrinelli, Milano 2003.

¹⁵⁰ Cfr. L. PERLA, *Educazione e sentimenti. Interpretazioni e modulazioni*, op. cit., pp. 128-135.

rizzazione. «Accanto alla persona dell'educando, il principio della valorizzazione [...] (e cioè l'opera dell'educatore) – per riprendere le parole di don Gino Corallo – si attesta in due momenti [...] rappresentati dalla individualizzazione e dalla intenzionalità personalizzante [...]». Il formatore dapprima deve *individualizzare* la relazione educativa, trattando l'educando secondo le sue caratteristiche peculiari; in seguito, deve *personalizzare* l'essere dell'educando, dando luogo al «doveroso sviluppo assiologico», promuovendo «l'intenzionalità di carattere etico-libero» dell'educando che, man mano, diventerà capace di *giudizi etici*¹⁵¹.

La “seconda condizione educativa” è quella di educare l'allievo a gestire il rapporto tra felicità ed *ansia da perdita*: nella società contemporanea, in cui si assiste ad una progressiva massificazione dei bisogni, i giovani vanno educati ad una identificazione dei bisogni reali; inoltre, qualora essi non vengano soddisfatti gli allievi vanno sostenuti nella ri-elaborazione dell'insuccesso: il racconto degli eventi nella relazione educativa crea *affetto, confidenza e familiarità* – come affermava don Bosco – stati emotivi per cui la disposizione affettiva facilita l'educazione alla felicità. Il raccontare l'insuccesso per un educando equivale a divenire soggetto resiliente¹⁵².

Di qui la “terza condizione” per un'educazione alla felicità: l'allievo capace di superare l'insuccesso, la sconfitta, il mancato guadagno è anche potenzialmente capace di sviluppare in sé un atteggiamento emozionale basato sull'*autostima* e sulle proprie capacità. Infine, condizione imprescindibile per la costruzione di una felicità stabile e piena è che i giovani limitino l'esperienza cognitiva dell'*egocentrismo*: in tal senso, l'operatore deve saper testimoniare l'imprescindibilità dell'alterità nella relazione educativa, educando l'allievo ad essere felice *con* l'altro – educatore, compagno, ecc – e *per* l'altro. La *familiarità*, in tal senso, è un elemento fondamentale perchè la felicità invada i cuori di coloro che sono coinvolti nella relazione educativa. La persona-educando si realizza nella comunicazione con gli altri. Nel contesto della formazione integrale dell'uomo l'educazione alla felicità ne costituisce un aspetto fondamentale. Non c'è felicità che non include il rapporto con Dio e disponibilità vitale con il mondo e con gli altri. La dimensione intersoggettiva viene affermata come una dimensione costitutiva e fondamentale dell'uomo.

¹⁵¹ Cfr. G. CORALLO, *Pedagogia L'atto di educare – Problemi di metodologia dell'educazione*, op. cit., pp. 98-100.

¹⁵² La resilienza è più della semplice capacità di resistere alla distruzione proteggendo il proprio io da circostanze difficili; è pure la possibilità di reagire positivamente a scapito delle difficoltà e la voglia di costruire utilizzando la forza interiore propria degli essere umani. Non è solo sopravvivere a tutti i costi, ma è avere la capacità di usare l'esperienza nata da situazioni difficili per costruire il futuro.

La «quarta strategia metodologica» per l'operatore della Fp è l'«incanto»: «Auralmente correlato al sapere, l'incanto è tra le emozioni chiave dell'educare, lo stato d'animo di chi, bambino o uomo che sia, apre gli occhi al mondo e ne resta meravigliato, stupefatto, affascinato [...] Ovviamente sono i più giovani ad essere esposti alla perdita del senso del nuovo e, quindi, della sensibilità del meravigliarsi, e questo in misura largamente superiore agli adulti [...]»¹⁵³. Educare all'incanto, equivale ad educare alla sensibilità: educazione che va suscitata «non con l'azione diretta, ma indiretta, capace di stabilire le condizioni favorevoli al suo manifestarsi e conservarsi [...] La prima di queste condizioni è ricavabile dalla lezione rousseauiana del perder tempo per guadagnare tempo. [...]»¹⁵⁴. Ogni operatore-lettore può riflettere sul fatto che le «ansie da apprendimento cognitivo che spesso condizionano insegnanti e formatori, inducono per lo più a ridurre le azioni educative finalizzate al consolidamento di quella fondamentale tonalità esistenziale che è la "fiducia di base", anticipatrice e informatrice di ogni movimento cognitivo. La seconda condizione comporta, soprattutto da parte dei genitori, una coraggiosa riduzione dei beni e delle esperienze consumistici [...]»¹⁵⁵ offerti ai propri figli per compensare magari un "difetto di presenza" genitoriale che si verifica quanto il genitore proietta nel proprio figlio il proprio io; o da una "mancata presenza". «[...] La terza condizione deriva dalle prime due e riguarda il recupero della categoria della "lentezza" nei processi di educazione. [...] Cosa fare? Certamente *restituire al tempo formativo la sua misura*. Ogni cosa ha il suo tempo e il tempo dell'educazione ha una qualità o, meglio è una qualità. Non è semplicemente l'accumularsi di ore identiche, scandite dall'orologio del pensiero, ma è un tempo interiore, quantitativamente lungo o corto, a seconda della forma che il sentimento del momento gli conferisce. [...] Il tempo che l'educatore spende per i suoi allievi esprime certamente la misura del sentimento messo in gioco nella situazione formativa. [...] L'educazione all'*incanto* richiede insomma il tempo della *lentezza* anche perché «parlare della *lentezza* significa parlare della *memoria* – e parlare della *memoria* significa parlare di tutto (Kundera)»¹⁵⁶. Il parlare del formatore con i suoi alunni e l'abitarli ad una pratica autobiografica significa attivare molteplici possibilità di dilatazione dei tempi e dei luoghi in cui si vive, provocando il sentimento dell'incanto grazie alla rievocazione di ricordi importanti.

¹⁵³ Cfr. L. PERLA, *Educazione e sentimenti. Interpretazioni e modulazioni*, op. cit., pp. 135-141.

¹⁵⁴ *Ivi.*

¹⁵⁵ *Ivi.*

¹⁵⁶ *Ivi.*

La «quinta strategia metodologica» per l'operatore della Fp è la «gentilezza»: «[...] *L'educazione morale* e quella *sociale* risultano essere i motori fondamentali dei comportamenti "gentili". Si educa alla gentilezza e poi si *sceglie* di essere "gentili" e tale scelta, essendo orientata al *bene* dell'altro, è valoriale e morale assieme[...]»¹⁵⁷. Una caratteristica dai tanti indicatori comportamentali, sintetizzabili nella frase di don Bosco "*Qui con voi mi trovo bene: è proprio la mia vita stare con voi*" capace di comprendere *quando* dire cose che facciano sentire i giovani amati; e di *come* dirle, utilizzando il repertorio linguistico di cortesia appropriato.

La «sesta» ed ultima «strategia metodologica» di cui il formatore deve essere testimone è l'«intimità»: «riconoscere e "riguadagnare" il sentimento dell'intimità può allora voler dire ridurre le distanze con la propria interiorità; recuperare le dimensioni come quelle della riservatezza o del silenzio, che non si traducono in un mero tacere, ma nell'ascolto dell'ipseità e dell'alterità; deportare infine le ansie di dominio e di controllo sul mondo per farsi più vicini al *mistero* personale del quale si è portatori»¹⁵⁸. Il giovane per poter viver a pieno il percorso educativo e/o rieducativo deve dirigersi verso l'unità che coincide con l'intimità. In una prospettiva personalistica il formatore deve far proprio l'insegnamento di Mouneir testimoniando al giovane in formazione che esso per "ri-accogliersi" deve "ri-prendersi", "ri-afferrarsi", fare silenzio, rifuggire dall'esibizionismo, coltivare il "pudore dei sentimenti" che non vanno scritti sui muri, ma incisi nei cuori. In un mondo in cui i ragazzi sono traditi, disseccati, triturati, classificati, psicanalizzati, dove spesso servono da materia prima, il Signore ha affidato a don Bosco una pedagogia dove trionfa il rispetto del ragazzo, della sua intimità, della sua grandezza e debolezza, della sua dignità di figlio di Dio: una pedagogia della cura.

Il fatto educativo, visto in profondità, appare sempre affascinante ed allo stesso tempo sempre complesso.

In queste pagine si è cercato di disegnare i tratti di un profilo quale quello del formatore della Fp, un operatore pedagogico dedicato nella maggior parte dei casi al trattamento educativo dei ragazzi difficili.

Rimane un interrogativo da porsi: l'operatore della Fp può *educare nel e con* il Sistema Preventivo oggi?

Una sfida, un interrogativo che si risolve in un *segreto*: un segreto in tre parole, per dirla con Enzo Bianco ... ragione, religione ed amorevolezza che rendono l'educazione cosa di cuore ...

¹⁵⁷ *Ibidem*, pp. 141-146.

¹⁵⁸ *Ibidem*, pp. 149-153.

Gli operatori che desiderino vivere tale proposta educativa salesiana debbono pensarla anche come una *proposta di educazione alla spiritualità*.

Una «spiritualità proposta e vissuta con *ragionevolezza*»¹⁵⁹ in cui i giovani sono protagonisti attivi delle proprie scelte ed il formatore non è semplice programmatore di una crescita progressiva e profonda; ma educatore che sa affiancarlo e sa bussare alla porta, attendendo che l'educando gli apra ...

Una «spiritualità proposta e vissuta con *amorevolezza*»¹⁶⁰ perché: *indirizzata al cuore* e nutrita di un linguaggio fatto di esperienze e non solo di parole; *vissuta e testimoniata* in primis dai formatori e, dunque, *accessibile*.

Una spiritualità educativa che trova il suo nutrimento nella religione in quanto «*l'educazione è cosa di cuore, e solo Dio ne è il padrone, e noi non potremo riuscire a cosa alcuna, se Dio non ce ne dà in mano le chiavi*»¹⁶¹.

Tutti i membri della Famiglia Salesiana (e non solo) sono chiamati ad offrire ai giovani il progetto cristiano lasciatoci in eredità da Don Bosco: il presente contributo, lungi dal voler rappresentare una modellizzazione della figura dell'operatore della Fp, è frutto delle riflessioni di una *operatrice della Fp* che, *vivendo il carisma salesiano*, è interessata alla vita dei giovani. Le riflessioni rimangono aperte ad accogliere – quand'anche esse fossero critiche – le considerazioni dei genitori, degli esperti del mondo accademico e degli operatori pedagogici.

Vivere nella propria Cfp il carisma salesiano equivale a vivere a pieno la missione salesiana che è nutrita di una profonda ed assoluta fede cristiana. Crescere nello spirito e nell'esperienza di Famiglia Salesiana equivale a mettersi al servizio dell'impegno educativo e pastorale dei giovani.

Un edificio educativo, quello del Cfp che può essere abitato davvero dal “formatore per vocazione”, chiamato ad essere presenza educativa per nutrire e crescere i *complicati cuccioli di uomo* ... soltanto dopo aver trovato un equilibrio tra i principi della mente e quelli del cuore.

¹⁵⁹ A. MARTINELLI, *La santità giovanile nelle biografie scritte da don Bosco – Approccio storico*, in DICASTERO PASTORALE GIOVANILE (a cura di) *Il sistema preventivo vissuto come cammino di santità*, Settimana di Spiritualità della Famiglia Salesiana «Salesianum» – Roma – 20-25 gennaio 1980, Editrice Elle Di Ci, Torino 1981, p. 132.

¹⁶⁰ *Ibidem*, pp. 134-136.

¹⁶¹ GIOVANNI BOSCO, *Trattatello di Don Bosco*, marzo-aprile 1877.

L

laboratorio 2. Prevenzione del disagio e alleanza tra Idr e realtà educative del territorio

Prof. Pio ZUPPA - Docente di Teologia pastorale presso l'Istituto teologico "Regina Apuliae" della Facoltà Teologica Pugliese



"Ci vuole un intero villaggio per far crescere un bambino"
(proverbio africano)

Il laboratorio è stato vissuto tra i partecipanti¹⁶² come spazio riflessivo di confronto sul disagio in età scolare, alla luce degli interventi teorici offerti in plenaria, in vista di un contributo progettuale condiviso. In questo *report* vengono offerte in modo organizzato e rielaborato alcune tra le convinzioni emerse dentro e attraverso il lavoro svolto dai partecipanti, nella convinzione che l'IdR rimane "una risorsa per la società" e "per la convivenza civile in Italia e Europa"¹⁶³.

A. Momento riflessivo

– **Versante socio-culturale/psico-sociale, ovvero dalla parte del "disagio"**

È «consuetudine ritrovarsi immersi in molte letture depressive della società. [...] Immaginando l'adozione di una visione diffe-

¹⁶² Capobianco Maria Raffaella, Cavicchi Giordana, Coassolo Ives, Cursio Giuseppe, Doro Nicoletta, Melatini Leonardo, Nicolì Giovanni, Pio Zuppa (conduttore), Nicolò Anselmi (Servizio Naz. di Pastorale giovanile), Teresio Barbaro (Uff. Naz. Educazione, Scuola e Università).

¹⁶³ Cf G. BETORI, *L'insegnante di religione, risorsa per la società e per la Chiesa*, in "Quaderni della segreteria Generale della CEI" 10, 2006/4, 8-16 e L. DIOTALLEVI, *L'insegnamento della religione cattolica: quale contributo culturale ed educativo per la convivenza in Italia e ed Europa?*, in *ivi*, 53-63.

rente di welfare, dove i giovani possano essere considerati come mondi possibili da scoprire, cambierebbe anche la lettura della realtà e dei fenomeni ad essa collegati. [...]. Si tratta, in effetti, di una visione: quella di non concertare tutto l'impegno progettuale e finanziario sul versante emergenziale e ripartivo. [...]. Per quanto concerne lo specifico ambito educativo, o meglio socio-educativo, il ben noto proverbio africano "ci vuole un intero villaggio per far crescere un bambino" sollecita una visione secondo cui i *piccoli* di una comunità necessitano di una presa in carico comunitaria; ciò riguarda non solo gli *orfani del villaggio* o coloro che a diverso titolo soffrono carenze educative e assistenziali più o meno in forma grave, bensì tutti i soggetti in età evolutiva in quanto persone che attraversano una fase delicata del proprio ciclo di vita, speranza per il futuro del villaggio e patrimonio da tutelare. [...]. Ciò di cui si può essere certi è che il livello di tutela e la sua qualità sono proporzionali al grado di interazione, di concertazione, di corresponsabilità, che gli adulti del villaggio sono in grado di agire e garantire. È necessario che si moltiplichino»¹⁶⁴.

In questa direzione i partecipanti al laboratorio hanno condiviso costruttivamente le diverse (e possibili) visioni di disagio con le quali gli IdR sono a contatto. Tra queste sono emerse: anzitutto quella "negativa" intesa, in opposizione a benessere, come "disagio" (non agio), da ritenere unilaterale e comunque da superare; in secondo luogo quella più rispondente alla realtà e all'impegno educativo dell'IdR, che assume il disagio come condizione di vita dentro una visione multifattoriale, complessa e contestuale, e che soprattutto lo considera costruttivamente come segnale-invocazione, come elemento di crescita-passaggio, come risorsa¹⁶⁵.

– **Versante pedagogico-scolastico, ovvero dalla parte dell'istituzione scolastica e del territorio**

Tra tutte le riforme che sono state varate in questi anni di intensa trasformazione del nostro sistema scolastico, "il riconoscimento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche rappresenta, secondo I. Fiorin, probabilmente, la novità più profonda, un autentico cambiamento di paradigma culturale" e "la principale conseguenza di un simile cambiamento è il superamento della concezione esecutiva dell'attività didattica, che vedeva gli insegnanti ad 'applicare' i programmi [...] a prescindere dalla concreta realtà di riferimento"¹⁶⁶. Da questo punto di vista possiamo asserire che, in

¹⁶⁴ L. REGOLIOSI-P. MISESTI-A. TERZI, *Giovani possibili. Adolescenti e nuovo welfare di comunità*, La Meridiana, Molfetta (Ba) 2006, 12-14.

¹⁶⁵ In quest'ottica, cf anche COSPES, *Il disagio degli adolescenti tra famiglia e scuola. Difficoltà o risorsa?*, LDC, Leumann (To) 1998.

¹⁶⁶ I. FIORIN, *Il Piano dell'Offerta Formativa (POF) nella scuola dell'autonomia: dati, criteri di discernimento, prospettive*, in "Quaderni della Segreteria Generale della CEI" 8, 2004/5, 12-24, qui 12-13.

generale, anche “il discorso intorno alla corresponsabilità tra scuola e famiglia inquadra nel contesto di un’esigenza di trasformazione del sistema scolastico. Si tratta di pensare a questo come ad un’istituzione inserita nella comunità locale e per la quale il rapporto con la famiglia rappresenta l’elemento primario su cui fare leva per rinforzare la consistenza pedagogico-educativa”¹⁶⁷.

Ma, considerando il possibile raccordo tra IdR/Irc e rete educativa del territorio, “quali prospettive si aprono in ordine alla prevenzione del disagio? In che modo l’Idr può essere promotore di progetti di prevenzione del disagio ad ampio raggio (scuola, famiglia, parrocchia, altre agenzie educative, esperti ed enti preposti)?”

Su questo versante delle “alleanze educative”, tra i partecipanti al laboratorio, è emersa chiara e impreteferibile, nell’attuale situazione, la diffusa necessità di interagire con le realtà presenti sul territorio, valorizzando le “buone pratiche” esistenti ma anche favorendo un monitoraggio capace di provocare “sinergie virtuose” (per quanto faticose e talvolta difficili da attivare realisticamente). Senza, ovviamente, escludere il coinvolgimento degli esperti/professionisti, ma anche evitando la deriva “clinica” e “aziendalizzante”. E soprattutto facilitando anche “alleanze” tra pari (di tipo orizzontale) e tra/con adulti (di tipo verticale).

– **Versante pastorale/ecclesiale, ovvero dalla parte della comunità ecclesiale**

“Dopo il Vaticano II si è chiarito pure il rapporto tra evangelizzazione e pastorale – da una parte – ed evangelizzazione e promozione umana, dall’altra. Mentre non si può distinguere tra evangelizzazione e pastorale [...] poiché oggi tutti hanno bisogno di una nuova evangelizzazione, dall’altra si è pure chiarito che tra evangelizzazione e promozione umana vige un rapporto non di totale identificazione ma nemmeno di reciproca esclusione”¹⁶⁸. In questa prospettiva di base, nel corso del laboratorio, non è mancato il confronto tra i partecipanti su come e secondo quali modalità, nell’autonomia delle istituzioni scolastiche, la Chiesa locale possa “contribuire alla realizzazione di progetti di prevenzione del disagio”.

Su questa fondamentale relazione con la comunità cristiana presente sul territorio è stata particolarmente condivisa la convinzione secondo cui non può non esserci un rapporto imprescindibile tra pastorale scolastica, IdR e istituzione scolastica. Come dimo-

¹⁶⁷ L. PATI, *Famiglia e scuola dell’autonomia: dalla partecipazione alla corresponsabilità educativa*, in *ivi*, 25-37, qui 37.

¹⁶⁸ F. LAMBIASI, *La dimensione educativa della pastorale: dalla frammentazione degli interventi ad una loro integrazione*, in *ivi*, 56-70, qui 64-65.

strano interessanti iniziative messe in atto, altrettanto fondamentale è il lavoro di rete che è praticabile e può esserci tra le parrocchie in ordine a proposte concrete di prevenzione attraverso la realizzazione di progetti “ponte” tra parrocchie presenti sullo stesso territorio, comune e famiglie. Certo, particolarmente in certe zone, non mancano le difficoltà soprattutto sul piano amministrativo e a livello di reperimento dei fondi. Tuttavia difficoltà non equivale a impossibilità.

Sarebbe interessante, su questo piano, predisporre una messa in rete delle stesse pratiche buone realizzate, o tuttora in atto, dove situazioni favorevoli ne hanno permesso la realizzabilità. Mai come in questi casi si apprende un cambiamento principalmente, anche se non esclusivamente, attraverso quello che si sperimenta e riesce bene. Anche perché non è un gioco di parole affermare che, soprattutto in questi casi, “la chiesa evangelizza educando ed educa evangelizzando”.

B.
Momento
progettuale

– Istanza progettuale in prospettiva narrativo-autobiografica

Che fare? In che direzione muoversi? Per “abitare” il disagio come motore/processo di cambiamento, dalla condivisione riflessiva sulla situazione in atto e dal confronto anche di pratiche agite tra i partecipanti, sono emerse a livello di orientamenti, nel corso del laboratorio, tre particolari istanze o livelli di progettualità. In ordine alla prevenzione del disagio in età scolare, prima fra tutte, è stata indicata la prospettiva narrativo-autobiografica. Con tale pratica l’obiettivo è quello di prevenire o accompagnare l’evoluzione del disagio sia favorendo la dilatazione del campo dell’esperienza che, in un’ottica territoriale, cercando di rinforzare le “reti sociali”, attraverso la possibilità di sperimentare una diversa riconoscibilità dei soggetti coinvolti. Da qualche decennio, “non c’è ambito di formazione, lavoro sociale, o tanto meno clinico e persino scolastico, che disconosca l’utilità e l’importanza delle pratiche narrative e, in particolare di quelle autoriferite”¹⁶⁹. E ciò, in fondo, perché la narrazione di sé «si rivela un efficace strumento di relazione anche in situazioni segnate da forti difficoltà.

¹⁶⁹ D. DEMETRIO, *Una competenza e uno stile di vita*, in ID. (a cura), *L’educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d’aiuto*, Unicopli, Milano 1999, 17-30, qui 17-18. Per l’ambito pedagogico-ecclesiale, cf anche P. ZUPPA-R. RAMIREZ (a cura), *Autobiografia e formazione ecclesiale. Atti del seminario di studi (Fasano, 12 marzo 2005) in collaborazione con Associazione Italiana Catecheti e Libera Università di Anghiari*, Vivere In, Roma 2006; M. LOBASCIO-P. ZUPPA, “Iniziarsi a...” raccontando di sé. *Formazione ecclesiale in Puglia*, in “Adulità” 2007/25, pp. 207-211; P. ZUPPA, *Raccontarsi per raccontare: il ruolo del gruppo*, in “Catechesi” 77, 2007-2008/ n. 6, 15-25.

[...]. “Dare voce” a chi nella condizione sociale individuale e collettiva alla quale appartiene, non ha normalmente titolo per esprimersi, contribuisce ad aprire nuove possibilità non solo di parola, ma anche di azione nel mondo»¹⁷⁰.

Da questo punto di vista – ricorda Bruno Schettini – “è sempre più necessario offrire il tempo e lo spazio dove condividere con i soggetti educanti un linguaggio non più paradigmatico bensì narrativo perché, con sempre maggiore evidenza, essi hanno bisogno di raccontare, in modo protetto, la propria fragilità, i timori, le incertezze e disillusioni ma anche le proprie aspirazioni; uno spazio/tempo tonico, cioè, per una percorrenza individuale e collettiva che consenta la costruzione, sempre facentesi, della propria identità in un contesto sociale non sempre facilitante. Per invertire la rotta, ed evitare i soliti interventi da pannicelli caldi, occorre che una sana politica si assuma il compito di restituire ai soggetti educanti (famiglia, scuola, associazioni) il tempo della progettualità e lo spazio adeguato dell'intervento, e che sappia riconoscere la preziosa funzione sociale da essi svolta. Tutto il resto è chiacchiere e il cicaluccio da salotto serve a tutti per coprire le proprie responsabilità”¹⁷¹.

– Istanza educativo-pastorale in prospettiva socio sistemica

Sul piano educativo-scolastico e pedagogico-pastorale si tratta di una responsabilità per gli IdR da agire a più livelli, in un'ottica negoziale e sistemica di rete¹⁷². Detto altrimenti, il percorso da seguire deve attivare una comunicazione concreta e negoziale con i ragazzi, nella quale ogni parola deve avere un significato condivisibile. Come scrive Bruno Schettini, “La necessità di tornare a un

¹⁷⁰ S. BELLA, *Autobiografie sulla strada*, in DEMETRIO (a cura), *L'educatore auto(bio)grafo*, cit., 141-156, qui 145. «L'autobiografia – sostiene, infatti, la Formenti – risale a quel processo che ci ha “dato forma” a partire dall'interno. Ricostruire la storia passata è un modo per (ri)organizzare la nostra identità o aspetti di essa: chi, che cosa sono? Come mi rappresento la mia formazione passata? Che cosa voglio farne qui e ora? Che progetti ho per il futuro?» (L. FORMENTI-I. GAMELLI, *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Raffaello Cortina, Milano 1998, pp. 109-136 [= «Divenire adulti: la ricerca come formazione»], qui 121). Attraverso un percorso, anche a ritroso, è possibile, ad esempio, *rintracciare* (nel senso pure letterale, ma certamente narrativo, di «tracciare di nuovo») i segni che esprimono l'unicità della propria storia (sacra, irripetibile, unica). In questo senso, «la distinzione fra memoria come *ars*, vale a dire mnemotecnica, e memoria come *vis*, ovvero ricordo soggettivo su cui si fonda la costruzione dell'identità, risulta determinante ai fini di un'attenzione più allargata verso l'autobiografia come pratica di auto-educazione (trasformazione) e cura di sé» (I. GAMELLI, *A scuola con i ragazzi: la proposta autobiografica*, in «Rivista di Scienze Religiose» 17, 2003, 377-390, qui 381).

¹⁷¹ B. SCHETTINI, *Il recupero di spazi educativi può favorire la percezione sull'illiceità dei comportamenti* in “Il Sole-24 ORE” di luglio-agosto 2008, n. 7, p. 41-42, qui 42.

¹⁷² Cf V. ORLANDO-M. PACUCCI, *La scommessa delle reti educative. Il territorio come comunità educante*, LAS, Roma 2005.

corretto impegno educativo, nonostante la tentazione di abdicare, non è l'ennesima utopia pedagogica al cui giogo sottrarsi o il tentativo malcelato di una restaurazione resa sotto le forme del nuovo che avanza, bensì la risposta – attesa dalle giovani generazioni, ma inevasa dal mondo degli adulti – alla domanda di senso da coltivare attraverso il confronto e in cui cimentarsi, di impegni a cui attendere che siano accrescitivi delle istanze di umanità e non sottrattivi di esse. Significa anche assumere la responsabilità personale e sociale del compito educativo che attiene al mondo degli adulti e, nello stesso tempo, prendere posizione e contrastare l'effimero che viene continuamente proposto come valore”¹⁷³.

Contrariamente ad alcune generazioni fa, oggi “sta emergendo da parte dei genitori una concezione nuova del figlio che influenza inevitabilmente tutti gli attori sociali: oggi il figlio è prima di tutto un bene da proteggere, non è più un soggetto, ma un oggetto raro e prezioso, pertanto la nostra motivazione principale diventa la protezione, la prevenzione, il custodirlo in modo anticipatorio da ogni pericolo; ciò provoca molta ansia, una premura eccessiva, un protezionismo esagerato che diventa invadenza, interventismo. Ovviamente le nostre ansie vengono proiettate nell'altro. Quindi tutto ciò viene scaricato sui figli e ha come conseguenza una certa deresponsabilizzazione, un aumento di irrequietezza, una interiorizzazione dell'insicurezza; e tutti noi sappiamo che ad una insicurezza interiore corrisponde sempre una aggressività esteriore cioè nei comportamenti, e questo è il principale problema che gli adulti lamentano”¹⁷⁴.

Ora, “quando è che un genitore può fidarsi dei propri figli e riconoscere realmente la loro autonomia? Quando un educatore esaurisce la sua funzione rispetto all'utente? Quando un insegnante ha portato a termine la sua funzione educativa? In sostanza cosa dobbiamo trasferire a chi deve crescere perché non abbia più bisogno di noi? Io credo – scrive Flavio Montanari - che il tasso educativo presente in una comunità sia dato dalla capacità dei suoi membri a negoziare. Le società più aride rispetto ai giovani sono quelle che non hanno una negoziazione diffusa. Lo spirito negoziale è alla base della nostra crescita e della nostra formazione. Quando un giovane è prossimo alla maturità? quando sa negoziare fra le proprie risorse interne e le opportunità esterne. Quando un legame, una relazione sono sufficientemente in equilibrio per percepire serenamente il futuro di questo rapporto? quando fra due persone vige un sano rapporto negoziale, che significa sapere

¹⁷³ SCHETTINI, *Il recupero di spazi educativi*, cit., p. 41.

¹⁷⁴ F. MONTANARI, *Socializzazione, formazione e disagio giovanile*, in “Nuntium” XI – 2007/3 - n. 33 (Quadrimestrale della Pontificia Università Lateranense sul tema: “Pianeta giovani: la realtà, le attese”: <http://cms.pul.it/jx-link/215/3296.xml>).

accettare le diversità, i cambiamenti, le nuove sfide che la vita ci pone di fronte. Questi figli percepiti come rari e come una merce sempre più preziosa ci hanno posizionato in un rapporto ansiogeno dove sta scomparendo la modalità negoziale. Non insegniamo più ai giovani a negoziare, a vedere le cose da più punti di vista; siamo scivolati verso un nuovo modello autoritario, imbellettato da cure oblativo, da premure anticipatorie, trattiamo i giovani come imbecilli, come eternamente bambini e ci siamo dimenticati della lezione di J. Dewey che si apprende tramite esperienza. È dall'esperienza che si impara a negoziare"¹⁷⁵.

Così, sia nella prospettiva narrativa-autobiografica che in quella socio-sistemica, si tratta di restituire soggettività al disagio e alle persone che intendono riconoscerlo e abitarlo come risorsa per il cambiamento. Come per altro viene sottolineato anche dentro una riconsiderazione della dimensione religiosa dei ragazzi di oggi¹⁷⁶, anche se la constatazione può dare da pensare a non pochi educatori, IdR e operatori di pastorale giovanile...

¹⁷⁵ *Ivi.*

¹⁷⁶ Cf R. TONELLI, *Sono "religiosi" i giovani oggi?*, in "Note di Pastorale Giovanile" 43, 2009/3, 54-61, qui 57: "Il peso della soggettività nelle espressioni religiose concrete".



Restituzione sui laboratori

Prof.ssa LOREDANA PERLA - Docente di Metodologia della ricerca e Pedagogia della devianza e della marginalità presso il Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche dell'Università degli Studi di Bari

Laboratorio 1 (moderatrice dott.ssa C. Baldi)

Scrivere il disagio: alla ricerca di percorsi di riconoscimento/superamento del disagio proprio e dell'allievo

Come dar voce al disagio? Con quali parole raccontarlo, dividerlo, documentarlo? Sono stati questi gli obiettivi del laboratorio che, a partire da alcuni stimoli autobiografici proposti dalla moderatrice, ha evidenziato alcune possibili vie per riuscire a leggere pedagogicamente il disagio proprio (di insegnante) e dell'allievo e soprattutto per riuscire a scriverlo, utilizzando dispositivi di racconto e di documentazione utili ad attivare processi elaborativi e di trasformazione.

Da un iniziale *brainstorming* sulle principali situazioni di disagio vissute dai protagonisti nel rapporto formativo/educativo (insegnanti, genitori studenti) si è definito l'"oggetto" di lavoro condiviso e si è giunti a individuare nel disagio una "difficoltà a diventare soggetti"¹⁷⁷. L'intervento educativo finalizzato alla prevenzione del disagio va dunque inteso essenzialmente come processo di decostruzione e ri-costruzione del sé; come costruzione delle condizioni per prendere coscienza di quel che si è, di ciò che si accetta o si rifiuta di sé in riferimento a quei valori che attestano la propria umanità, affrancandosi dalla chiusura nel dato di natura, nell'*imprinting* non scelto ed elevandosi invece rispetto a se stessi, per progettarsi in funzione di quei significati che appaiono congrui con il proprio *essere persona*¹⁷⁸. In questa direzione la pratica della scrittura personale e professionale può offrire all'insegnante una possibilità incoraggiante di reazione alle forze oscure del disagio, può aiutare a circoscriverne i confini, a mettere a fuoco le rappresentazioni spesso distorte che se ne possono avere, a individuare vie di soluzione.

La scrittura, in quanto dispositivo di autoriflessività, applicata a se stessi e alla realtà dell'esistenza, consente infatti di accrescere la conoscenza del disagio agevolando quel costante *movimento dell'autorischiaramento*¹⁷⁹ che è una vera e propria disciplina

¹⁷⁷ P. BERTOLINI, L. CARONIA, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze 2002.

¹⁷⁸ Cfr. C. LANEVE, *La didattica fra teoria e pratica*, La Scuola, Brescia 2003, p. 64.

¹⁷⁹ E. HUSSERL, *La crisi delle scienze europee*, tr. it., Il Saggiatore, Milano 1968, p. 287.

mentale che impegna l'insegnante a capire in profondità le cose, a rievocare con attenzione ciò che è ricordo e memoria, ad analizzare (e rendere visibili) vissuti cognitivi ed emotivi che nelle forme di verbalizzazione non scritta spesso restano inespressi.

Grazie anche agli esercizi di scrittura di sé proposti nel laboratorio i partecipanti sono giunti a constatare che diversamente dallo scrivere di sé come racconto (connotato da un'intrinseca letterarietà e dalla radicalità retrospettiva dello "sguardo" narrante), lo scrivere il disagio dell'azione professionale non è mai soltanto un ricostruire a posteriori la propria memoria personale e lavorativa, ma in ragione dei processi ridescrittivi dell'azione che implica, è un dialogare con l'azione stessa.

Che si tratti di resoconti osservativi o di semplici diari di bordo, la scrittura del disagio evidenzia, a volte con drammatica chiarezza, che "il posto dell'altro" – che sia l'allievo, il collega, financo lo stesso sapere insegnato - raramente è là dove "lo si crede o ci si aspetta che sia"¹⁸⁰. E tuttavia, se si arriva a descriverne la complessità e le difficoltà, da quella consapevolezza è possibile far partire lo scioglimento dei "nodi". Ma non solo. Scrivere i disagi dell'azione professionale rende impossibile all'insegnante lo sfuggire alla questione etica. Nello scrivere l'insegnante, dando visibilità ai suoi dubbi, inevitabilmente giunge a scontrarsi con dilemmi etici che a volte prendono corpo in forma di conflitto di valori: ho fatto bene in questa circostanza ad agire così? Avrei potuto fare diversamente? E in che modo? Cercare la risposta a questi dilemmi aiuta a riannodare i "fili" col senso profondo del proprio agire, le cui ragioni non sempre si riescono a delucidare a causa dei tempi di un quotidiano professionale scandito perlopiù dalla fretta. La scrittura diventa così il modo per fondare lo *sguardo pedagogico sul disagio*, sia dalla parte dell'insegnante, sia dalla parte dell'allievo che attraverso la scrittura di sé può svolgere quelle funzioni di re-interpretazione, riletture e ri-progettazione indispensabili ad attivare il cambiamento.

Laboratorio 2 [moderatore prof. P. Zuppa]

Prevenzione del disagio e alleanza tra IdR e realtà educative del territorio: verso il patto di corresponsabilità

Il laboratorio si è aperto con una riflessione sulle molte forme emergenziali di disagio scolastico esito, come spesso accade, di una generale difficoltà di comunicazione fra mondo degli adulti e mondo dei giovani e più specificamente nella scuola, di trasmissione dei

¹⁸⁰ Cfr. M. CIFALI, «Demarche clinique, formation et écriture» in L. PAQUAY, M. ALTET, E. CHARLIER, P. PERRENOUD (Eds) *Former des enseignants professionnels, quelles stratégies? Quelles compétences?*, De Boeck, Paris-Bruxelles 1998.

valori deposito della nostra tradizione millenaria. Una difficoltà che si fa più importante quando questi valori vengono apertamente rifiutati, messi in discussione, osteggiati, come avviene ultimamente sempre più spesso all'interno della stessa scuola da parte di ragazzi apparentemente lontani dai cosiddetti "fattori di rischio". In questi casi la relazione educativa si fa sfidante e implica per l'insegnante un lavoro di costruzione di alleanze educative con la famiglia, con la parrocchia e con le altre agenzie presenti nel territorio, l'unica via per fronteggiare in modo adeguato l'emergenza-disagio. Un'alleanza efficace dal punto di vista preventivo e rieducativo implica infatti la messa in gioco di più sguardi sul disagio: degli insegnanti, delle famiglie, degli stessi allievi. Nessun serio progetto di educazione preventiva e soprattutto di recupero del disagio può avvenire al di fuori di una prospettiva sistemica che implichi un raccordo preciso e formalizzato dal punto di vista istituzionale fra tali soggetti e, in primis, fra scuola e famiglia. È la messa in atto di ciò che può essere definita la *necessaria concertazione* attraverso uno strumento, il Patto di corresponsabilità educativa, reso obbligatorio con DPR n. 235 del 21 novembre 2007, seguito dalla Nota MIUR n. 3602/PO del 31/07/2008¹⁸¹ che schiude alle scuole nuove possibilità sul piano della prevenzione del disagio in età scolare. Ad esso si affianca, come è noto, l'introduzione nel nostro ordinamento scolastico dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione per la quale il testo della legge 169 del 31 ottobre 2008 prevede una sperimentazione nazionale e forme di sensibilizzazione del personale scolastico.

In sede laboratoriale si è riflettuto soprattutto sul Patto di corresponsabilità scuola-famiglia del quale si sono ricordati i primi due commi: "1. Contestualmente all'iscrizione alla singola istituzione scolastica, è richiesta la sottoscrizione da parte dei genitori e degli studenti di un Patto educativo di corresponsabilità, finalizzato a definire in maniera dettagliata e condivisa diritti e doveri nel rapporto tra istituzione scolastica autonoma, studenti e famiglie. 2. I singoli regolamenti d'istituto disciplinano le procedure di sottoscrizione nonché di elaborazione e revisione condivisa, del patto di cui al comma 1.". È stato dunque reso obbligatorio il Patto educativo di corresponsabilità. Finalmente l'istanza di corresponsabilità, così avvertita dalla teorizzazione pedagogico-didattica, viene accolta a pieno titolo nella progettualità di scuola sebbene ancora faticosi ad essere correttamente inteso a causa della storica asimmetria fra le due istituzioni – scuola e famiglia – che spesso seguono prospettive d'intervento difficilmente congruenti. Da un lato vi è la scuola che continua a

¹⁸¹ A questo proposito vedi MIUR, *Quaderno del Patto di Corresponsabilità educativa*, visionabile e scaricabile dallo stesso sito del Miur.

considerare la famiglia come semplice destinatario, limitandosi a metterla al corrente delle decisioni assunte in materia di insegnamento/apprendimento degli alunni. Dall'altro vi è la famiglia che troppo spesso delega alla scuola compiti educativi che le sono propri in ragione di una latitanza le cui cause sarebbe troppo lungo enumerare. E invece, soprattutto nell'ottica della prevenzione del disagio scolastico, la corresponsabilità educativa potrebbe davvero configurarsi come occasione preziosa per procedere alla ridefinizione dell'identità della scuola e della famiglia in quanto istituzioni educative che sono chiamate ad interagire sempre meglio tra loro. La famiglia costituisce infatti un interlocutore privilegiato per la scuola ed è soprattutto con essa che occorre programmare forme di condivisione e di accordo sugli obiettivi fondanti la vita di comunità: rispetto delle regole di convivenza civile, rispetto dell'altro, dell'istituzione. Scuola e famiglia possono fungere da "modelli" credibili per gli allievi solo se questi ultimi percepiscono che fra le due esiste un'alleanza che ha il valore di un "vincolo" e che si basa sulla sintonizzazione di messaggi e stili comportamentali e formativi. È appena il caso di avvertire che il Patto di corresponsabilità pone anche la questione di grande rilievo della condivisione di un sistema di valori che funga da quadro di riferimento.

Al di là dei possibili passaggi organizzativi necessari per attivare la comunicazione scuola-famiglia (se ne è discusso molto in sede di laboratorio pensandone di possibili: incontri scuola - famiglia più ravvicinati temporalmente, spazi in cui docenti, allievi e genitori prendono la parola e discutono su temi di interesse comune, diversi da quelli già formalizzati nella scuola: consigli di classe, consigli di istituto ecc.) il compito che si prospetta per la prevenzione del disagio in età scolare non prevede particolari stravolgimenti degli assetti organizzativi interni della scuola ma piccole azioni "quotidiane" tese a migliorare gli strumenti che agevolino la comunicazione con le agenzie del territorio al fine di migliorare in termini di efficacia le occasioni di incontro tra le diverse componenti e costruire condivisione dei percorsi educativo/formativi, pur nella differenza dei ruoli.

S

aluti conclusivi

Don Nicolò Anselmi

Responsabile del Servizio Nazionale di Pastorale Giovanile della CEI



Carissimi,

sono davvero contento di essere qui oggi, insieme a voi, a parlare e riflettere sulla situazione dei ragazzi che il Signore ha affidato anche alle nostre cure; In questi giorni si è parlato dei giovani che, per vari motivi, si trovano coinvolti in situazioni di difficoltà relazionale e quindi di sofferenza; questa at-

tenzione rende questo seminario ancora più bello.

Sono contento di essere qui in quanto responsabile del Servizio Nazionale per la Pastorale Giovanile, ma anche in qualità di ex insegnante di religione, che ha svolto come servizio per 12 anni in un liceo classico della mia città; mi considero momentaneamente distaccato qui a Roma.

Come certamente sapete la Chiesa italiana, in armonia con gli appelli più volte lanciati dal S. Padre, si sta muovendo verso un rinnovato impegno educativo. Parlare di educazione significa parlare di ragazzi ma anche di adulti. La Pastorale giovanile delle nostre diocesi e della nostre parrocchie ha bisogno di adulti, gioiosi testimoni di una vita cristiana che conduce alla felicità. Voi siete e rappresentate molti di questi adulti. Poiché provenite dalle varie regioni d'Italia, vi affido un compito, un impegno: vi chiedo di contattare gli Incaricati per la pastorale giovanile della vostra regione; sono certo che potete offrire loro, con la vostra indiscussa competenza culturale ed educativa, un'importante sostegno e stimolo per il loro servizio. Lo Spirito Santo operante nel Convegno ecclesiale di Verona ci ha indicato la strada della pastorale integrata come una via privilegiata da percorrere.

A tutti l'augurio di avere la forza per rimanere uniti, con l'aiuto di Dio, al servizio dei giovani.

Don Teresio Barbaro

Aiutante di studio dell'Ufficio Nazionale per l'educazione, la scuola e l'università della CEI



Porto innanzitutto il saluto dell'Ufficio Nazionale della CEI per l'educazione, la scuola e l'università ed in particolare quello del direttore, Mons. Bruno Stenco.

Questo piccolo segno di collaborazione dei tre uffici che hanno a che fare con il mondo della scuola, dei ragazzi e degli insegnanti, rivela che il disagio giovanile in età scolare è una difficoltà che può essere affrontata solo nell'impegno comune.

Ponendo al cuore il problema e cogliendone una certa diagnosi più generica, nella quale siamo aiutati da puntuali esperti e da minute competenze, ci troviamo oggi a porci interrogativi non tanto sul "come affrontarlo", quanto sul "come viverlo", dando verità al nostro "stare dentro di esso", come insegnanti e, ancor più, insegnati di religione cattolica.

Un invito forte può venire proprio da questa stessa identità che ci chiama ad assumere un atteggiamento autenticamente profetico: *pro-factum*, agire a vantaggio (*pro*) dell'alunno e dell'insegnante stesso, attraverso i momenti, gli eventi, la storia (*factum*). Farsi carico dell'altro e della storia altrui non è solo una questione relegabile ad un ambito prettamente morale, magari ridotta spesso a buonismo o a tollerabilità: "portare" l'altro e "portarsi" con lui significa rendere autentico il ruolo di maestro inteso non solo come colui che insegna concetti attraverso i contenuti della sua disciplina ma che, nel segno di una vera responsabilità, interpella la mente e il cuore chiedendo una risposta (*respondeo*).

Un'altra peculiarità la possiamo cogliere nella radice etimologica di insegnante: *in-signum* è colui che *dentro* la storia, *dentro* le vicende del suo tempo, *dentro* il vivere quotidiano (*in*) sa cogliere le sfide traducendole in spinta in avanti, dando ad esse un significato, un senso, un oltre (*signum*). In ciò troviamo la radice epistemologica di una identità che ci pone dietro le cattedre come coloro che sono chiamati ad instaurare un rapporto personale e comunitario con i propri alunni, con la propria comunità di allievi fino a spingersi in quella comunità adulta composta dai colleghi.

Sono convinto che non sia sufficiente determinare delle cause ed elaborare delle strategie per affrontare il disagio giovanile nella scuola: certamente tutti saremo aiutati a comprendere la multiforme espressione del problema attraverso analisi e quant'altro essendo coinvolti in qualità di generazione adulta esposta a provocazioni ed

a incomprensioni da parte delle generazioni dopo di noi. Ma in questo studio non può mancare quell'apporto che viene da quell'identitario che per noi è irrinunciabile proprio perché identitario. E poiché tale, esclusivo e qualificante.

Sant'Agostino affermava che lo status di un uomo deve iscriversi in un divenire che lo porta da una situazione di *Ben-essere* ad una di *Essere-bene* per giungere infine ad un *Essere-Sempre-Bene* e questo ci aiuta a comprendere che la dinamica del cambiamento è terreno sul quale ci muoviamo: cambiano le generazioni dei ragazzi, ma cambiano anche le generazioni degli adulti.

Forse per questo non riusciremo a dire tutto circa il disagio dei ragazzi nella scuola ma dobbiamo essere "profeti" sfidando la provocazione in positivo, costruendo relazioni puntuali e serene coi ragazzi, affiancandoci ai colleghi, costruendo così una competenza che non sarà più solo un *in-formare* didattico, ma soprattutto un formare la persona e, con lei, la comunità intera. Da qui l'importanza di una relazione con la famiglia e col territorio.



Conclusioni

Don VINCENZO ANNICCHIARICO
Responsabile del Servizio Nazionale IRC



A conclusione di questo seminario di studio sul disagio in età scolare e il contributo dell'Irc alla prevenzione, credo vengano messi in evidenza tre elementi che mi paiono importanti.

Prima di tutto è stato confermato il convincimento che anche l'Irc può dare un contributo alla prevenzione del disagio in età scolare. Il Servizio Nazionale per l'Irc ben consapevole della natura di questo insegnamento e delle finalità della scuola, entro la quale è pienamente inserito, è attento a promuovere la riflessione e lo studio di temi, anche urgenti e pregnanti, che investono il mondo della educazione e formazione delle giovani generazioni e di conseguenza il compito educativo e didattico dell'Idr visto proprio in questa dimensione culturale.

È emerso, infatti, che bisogna guardare in faccia il disagio giovanile come espressione, campanello d'allarme, segnale di un malessere, di una ferita aperta nel processo di costruzione dell'identità o nella gestione della realtà sempre più complessa e fluida. Compito della scuola, e dunque anche dell'Idr, è quello di riconoscere il disagio, saperne decifrare le molteplici espressioni e andare incontro a questi giovani cercando di prevenire e di arginare, per quanto possibile, le situazioni più difficili. Tuttavia, esiste anche un disagio dalla parte della cattedra che vede tra le sue cause l'aumento dei problemi di tipo relazionale-affettivo con gli allievi; esso può essere in qualche modo superato con una attenta, continua e profonda formazione professionale. Se si fa derivare la parola disagio dal termine greco *krisis*, allora possiamo interpretare questa situazione di malessere come l'occasione per passare ad uno stadio ulteriore, per fare un ulteriore passo in avanti e quindi per crescere e migliorare.

In secondo luogo, il confronto con le prospettive aperte dall'attuale ricerca sul disagio in età scolare, con particolare riferimento alle potenzialità preventive dell'Irc, ha fatto risaltare che l'Irc con la sua proposta specifica, può dare un contributo significativo all'allunno per il proprio progetto di vita, all'interno del suo percorso di crescita, aiutandolo a leggere la realtà che lo circonda, a decodificare le proposte che gli vengono rivolte e a fare scelte consapevoli, libere e responsabili.

In terzo luogo, è emersa l'importanza di lavorare in stile laboratoriale, per elaborare possibili piste di Irc sul piano dell'inno-

vazione educativo-didattica in vista della prevenzione del disagio scolastico.

Approfondendo nei laboratori le cosiddette “buone pratiche”, nel primo gruppo si è convenuto che certamente il problema del disagio non può essere eluso e neppure relegato a momenti e luoghi specifici ma deve essere calato nella quotidianità del fare scuola che significa elaborare strategie didattiche che intersechino la motivazione all'apprendimento, incoraggino l'autostima e l'autonomia e favoriscano una positiva relazione intergenerazionale. Nel secondo gruppo è emersa la necessità di individuare possibili alleanze educative, attraverso un patto di corresponsabilità educativa, fra scuola e territorio di cui l'Idr potrà essere certamente un “ponte educativo”, soprattutto con la realtà ecclesiale di cui ne è genuina espressione.

Queste piste di ricerca azione possono essere realizzate solo attraverso un'attività laboratoriale nella quale possono essere messe a confronto idee ed esperienze di persone diverse per una sinergia creativa e concreta.

In questo seminario di studio si è voluto lanciare un *imput* sia sul tema, che rimane un discorso aperto, sia sulle modalità di approccio attraverso la collaborazione con un ateneo universitario e una facoltà teologica che sono garanzia di competenza e scientificità di studio e di ricerca. La condivisione di esperienze e la rielaborazione teorica della prassi sono modalità di formazione che aiutano la riflessività e quindi l'esercizio della professionalità docente dell'Idr.

Una formazione continua e qualificata degli insegnanti di religione cattolica permette di offrire alla scuola italiana una proposta di Irc di qualità, aiuta i docenti a superare un possibile disagio professionale e contribuisce ad alleviare, arginare ed anche risolvere il disagio scolastico degli alunni.



Seminario di Studio degli insegnanti di religione cattolica sul disagio in età scolare

promosso dal

Servizio Nazionale per l'Irc

in collaborazione con l'UNESU e il Servizio Nazionale di Pastorale
Giovanile

e il contributo scientifico

della Facoltà Teologica Pugliese e dell'Università degli Studi di Bari

6-7 Marzo 2009 Bisceglie (BA)

Venerdì 6 Marzo 2009

Mattinata Arrivi e sistemazione

Ore 13.00 Pranzo

Ore 15.00 *Saluto e introduzione del responsabile del Servizio
Nazionale Irc*

Don Vincenzo Annicchiarico

Ore 15.15 *Presentazione del contributo scientifico della Facoltà
Teologica Pugliese*

Prof. Pio Zuppa

Ore 15.30 *Presentazione del contributo scientifico dell'Università
degli Studi di Bari*

Prof. Cosimo Laneve

Preside Facoltà di Scienze della Formazione -
Università degli Studi di Bari

Ore 15.45 *Il disagio in prospettiva antopo-teologica e la
prevenzione nell'Irc*

Prof. Vito Mignozzi - Facoltà Teologica Pugliese

Ore 16.30 *Saper leggere il disagio scolastico*

Prof. Giacomo Martielli - Università degli Studi di
Bari

Ore 17.00 Intervallo

Ore 17.15 Interventi dei partecipanti e dibattito

Ore 17.45 Presentazione dei laboratori: coordinatrice Prof.ssa
Loredana Perla

Ore 18.00 Laboratorio 1: moderatore Dott.ssa Cristina Baldi

Laboratorio 2: moderatore Prof. Pio Zuppa

Ore 20.00 Cena

Ore 21.00 - 22.00 Proseguono i laboratori

Sabato 7 Marzo 2009

Ore 7.30 Celebrazione Eucaristica

Ore 9.00 Saluto di S.E. Mons. Giovanni Battista Pichierri

Arcivescovo di Trani-Barletta-Bisceglie

L'insegnante di religione cattolica di fronte al disagio

Prof.ssa Loredana Perla - Università degli Studi di Bari

Ore 9.30 *Quando il silenzio trova le parole: gli studenti raccontano il disagio*

Prof.ssa Chiara Gemma - Università degli Studi di Bari

Ore 10.00 Proseguono i laboratori

Ore 11.30 Report dei laboratori in plenaria e condivisione

Ore 12.00 Restituzione: Prof.ssa Loredana Perla

Ore 12.30 *Conclusioni da parte del Responsabile del Servizio Irc*
Don Vincenzo Annicchiarico

Ore 13.00 Pranzo

Pomeriggio

Partenze

