

Le parole del futuro

Università Cattolica del Sacro Cuore

Facoltà di Scienze della Formazione

Cultura Formazione Educazione



VITA E PENSIERO



www.vitaepensiero.it

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana 108, 20122 Milano, e-mail: autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org

© 2021 Vita e Pensiero - Largo A. Gemelli, 1 - 20123 Milano

ISBN 978-88-343-4742-3

Indice

Premessa	7
<i>Le origini</i>	13
La nascita, il progetto ispiratore, lo sviluppo della Facoltà	13
<i>La Facoltà oggi: nuclei tematici essenziali</i>	23
La relazione educativa	23
Dimensione comunitaria e promozione della persona	28
Parola e <i>paideia</i>	32
Famiglia e infanzia	36
Una scuola per le persone nella società multiculturale	41
Per la dignità della persona disabile e marginale	46
Per una corporeità educata ed educante	49
Adulti, formazione e lavoro	53
<i>Le sfide del futuro</i>	59
Saperi per il futuro	59
Libertà e responsabilità	64
Persona e formazione	68

Ambiente, educazione, ricerca per un futuro sostenibile	73
Dalla DAD (didattica a distanza) alla DDI (didattica integrata digitale)	78
Generare futuro	83

Premessa*

L'occasione del centenario dell'Università Cattolica del Sacro Cuore è propizia per rivisitare i principi che hanno ispirato la nascita della Facoltà di Scienze della Formazione e che ancora ne alimentano il cammino. Fin dal suo sorgere, l'Ateneo dei cattolici Italiani mostra una particolare attenzione per il mondo dell'educazione come testimoniato dall'istituzione nel 1923, per opera dell'Istituto Giuseppe Toniolo, dell'Istituto Superiore di Magistero «Maria Immacolata» volto alla formazione delle insegnanti. Da questa prima esperienza nascerà, nel 1936, la Facoltà di Magistero che nel 1995 prenderà il nome di Facoltà di Scienze della Formazione. Attualmente la Facoltà conta dodici corsi di studio presenti in tre diversi Campus: Milano, Brescia, Piacenza.

Le parole Cultura, Formazione, Educazione rappresentano in modo emblematico la Facoltà: ne identificano l'origine e al tempo stesso ne designano la meta; rappresentano la trama e l'ordito su cui prende forma il disegno

* Il volume è frutto di un lavoro collegiale. Un sentimento di gratitudine va a tutti i docenti che hanno partecipato alla sua redazione e in particolare ai docenti referenti delle varie aree disciplinari che hanno coordinato il lavoro.

della Facoltà. Si tratta di un intreccio fecondo che si alimenta di un sapere interdisciplinare, capace di cogliere la complessità del mondo odierno e allo stesso tempo di delineare originali prospettive di sviluppo per il futuro.

La cultura, come ben descritto dalla Costituzione conciliare *Gaudium et spes*, rimanda a «tutti quei mezzi con i quali l'uomo affina e sviluppa le molteplici capacità della sua anima e del suo corpo; procura di ridurre in suo potere il cosmo stesso con la conoscenza e il lavoro; rende più umana la vita sociale, sia nella famiglia che in tutta la società civile, mediante il progresso del costume e delle istituzioni; infine, con l'andar del tempo, esprime, comunica e conserva nelle sue opere le grandi esperienze e aspirazioni spirituali, affinché possano servire al progresso di molti, anzi di tutto il genere umano» (GS, n. 53). Una cultura a servizio dell'uomo, di ogni uomo e del creato, è questa la linea di fondo che ha ispirato e ispira l'azione della Facoltà e dell'Ateneo e grazie alla quale si intende contribuire alle nuove sfide che si aprono.

La promozione di una cultura umana integrale rinvia necessariamente alla categoria chiave, quella di formazione umana, intesa come il processo di strutturazione, nella persona, nella sua coscienza, di una determinata forma che concorre a definirne il profilo esistenziale. Questo profilo può riguardare la persona nel suo complesso, oppure un aspetto più ristretto; nel primo caso parliamo di formazione generale, nel secondo di formazione 'specificata'. Quando lo utilizziamo in senso generale pensiamo al processo dello sviluppo e alla crescita dell'uomo, nella sua complessità, al progressivo strutturarsi di una

forma interiore e di un modo di vivere, di interpretare il mondo, di stare in esso. Al ‘farsi continuo dell’uomo’ nel suo compito, sempre aperto, di diventare pienamente se stesso.

Questo compito di umanizzazione non può essere vissuto in solitudine, ma comporta necessariamente un contesto sociale e comunitario, un contesto capace di educare. L’educazione, componente fondamentale della dinamica sociale, può assumere diverse prospettive. La Facoltà ha inteso portare avanti nel lavoro di questi anni una prospettiva che vede l’educazione lontano dall’essere semplicemente un insieme di tecniche come processo promozionale teso a sviluppare il bene che è la persona umana; un processo relazionale composito, fatto di cura, proposta, accompagnamento, responsabilizzazione. Si educa per rendere le persone più libere, capaci di affrontare con coraggio, intelligenza, passione e creatività i compiti della vita individuale e sociale.

Nel volume questi tre aspetti si intrecciano tra loro e guidano la riflessione sugli aspetti peculiari della Facoltà di Scienze della Formazione. Sono termini complementari che si completano reciprocamente e insieme indicano sia il patrimonio di conoscenze che viene trasmesso da una generazione all’altra sia il processo che genera nuove conoscenze che ci proiettano nel futuro. Un recente documento dell’UNESCO: *Reimagining our futures together. A new social contract for education* (2021) invita a ripensare insieme il futuro e assegna all’educazione un ruolo fondamentale come elemento generativo che può dar vita al cambiamento. La nostra Facoltà è impegnata affinché

questo futuro possa essere pensato, desiderato, costruito insieme e guidato da una sicura prospettiva assiologica. Cultura, Formazione, Educazione sono le parole che potranno guidare questo processo mettendo al centro la persona, la sua dignità, i suoi diritti, le sue potenzialità e alimentando un'etica della cura, della reciprocità, dell'inclusione e della solidarietà. In questo modo la Facoltà vuole rispondere all'invito di papa Francesco per «ricostruire il patto educativo globale» e intende contribuire alla realizzazione di quel 'Villaggio dell'educazione' che vuole porre 'al centro la persona', investendo «le migliori energie con creatività e responsabilità» e formando persone disponibili a «mettersi al servizio della comunità».

Nella prima parte del volume sono messi in luce gli aspetti fondamentali del progetto che ha ispirato la nascita della Facoltà. Sono descritte le tappe fondamentali che hanno contraddistinto questo percorso. Nella seconda parte sono identificati gli aspetti identitari della Facoltà e sono individuati i luoghi e i contesti nei quali cultura, formazione e educazione promuovono lo sviluppo integrale della persona. L'ultima parte mette in luce le sfide che ci attendono per il futuro e disegna scenari che ancora non vediamo con chiarezza, ma di cui intuiamo i percorsi e i possibili sviluppi.

Vogliamo dedicare questo lavoro agli studenti che in questi anni si sono formati nei corsi di studio proposti dalla Facoltà e che ora operano in centri di ricerca, nelle scuole, nelle università, nei servizi educativi, sul territorio, nelle realtà che si occupano della formazione, nelle palestre e nei centri sportivi; agli studenti che stanno

frequentando ora i corsi di studio e che condividono la gioia e la fatica di questi mesi segnati da nuove esperienze educative e formative, ma condizionate dalla pandemia; agli studenti di domani, di cui ancora non conosciamo i volti, ma per i quali stiamo preparando un contesto accogliente dal punto di vista umano, stimolante dal punto di vista scientifico e innovativo dal punto di vista didattico. Saranno loro i protagonisti dei prossimi cento anni, a loro consegniamo con fiducia quel patrimonio di cultura, di formazione e di educazione che abbiamo ricevuto in dono, frutto dello studio, della ricerca, del lavoro di docenti e studenti che hanno speso i loro migliori talenti in questi cento anni. Agli studenti e ai docenti presenti e a quelli che verranno in futuro chiediamo non solo di custodire questo patrimonio ma anche di farlo crescere e di metterlo al servizio della comunità, raccogliendo l'invito di un giovane Aldo Moro che nel 1946, dalle colonne della rivista della FUCI, scriveva: «Se volete che l'Università sia una cosa seria, che non sappia di vuoto di chiuso, di antico, mettetela al ritmo della vita. Fate che la vita vi pulsi dentro, che la società con i suoi interrogativi vi si rifletta, che i problemi della difficile convivenza umana vi siano compresi e affrontati. Fate che questa piccola società sia un ponte verso la vita».

Le origini

La nascita, il progetto ispiratore, lo sviluppo della Facoltà

Le origini della Facoltà di Scienze della Formazione risalgono alla fondazione – ad opera dell'Istituto Giuseppe Toniolo di Studi Superiori – dell'Istituto Superiore di Magistero «Maria Immacolata», eretto in Milano nell'autunno del 1923 a norma del R.D. 13 marzo 1923 n. 736 e successivamente 'pareggiato' dallo Stato con il R.D. 16 luglio 1925 n. 1531. Nella relazione presentata al Ministero della Pubblica Istruzione ai fini di ottenere il pareggiamento dell'Istituto, i membri del Consiglio di amministrazione del Toniolo si dicevano «animati dalla certezza che il nostro Paese, nel rinnovamento della vita nazionale susseguente alla guerra vittoriosa e alle immediate reazioni del dopo guerra, non può non imitare le nazioni più progredite, le quali hanno da tempo realizzata la libertà nell'insegnamento superiore, come uno dei fattori precipui di una intensa vita universitaria, ragione e causa di reale progresso». Da qui sorgeva la necessità «che anche in Italia non manchi un Istituto di studi superiori, nel quale, da un canto, i giovani cattolici, insieme con la coltura necessaria per l'esercizio delle professioni, possa-

no avere anche una formazione della loro personalità in conformità alle dottrine del Cattolicesimo e nella quale, d'altro canto, studiosi cattolici trovino mezzi e sussidi per contribuire al progresso del sapere». Presentando le ragioni a sostegno del riconoscimento statale dell'Istituto, i promotori facevano leva sulla mancanza di Istituti superiori di Magistero nell'Italia settentrionale, con la sola eccezione del Piemonte.

L'intuizione che nel primo dopoguerra aveva portato alla nascita dell'Ateneo dei cattolici italiani e che ora – in linea con l'affermazione coerente del principio della libertà d'insegnamento – trovava un'ulteriore realizzazione con la nascita dell'Istituto Superiore di Magistero, si poneva dunque come una risposta efficace a un'oggettiva lacuna del sistema scolastico e universitario, in conformità con gli auspici di padre Agostino Gemelli, il quale aveva (e avrebbe sempre) pensato all'Università Cattolica come a una realtà capace di interloquire autorevolmente con la cultura nazionale e internazionale e di offrire un contributo decisivo allo sviluppo sociale e al progresso del Paese. Di tale consapevolezza dava testimonianza l'art. 3 del primo statuto dell'ente (1923), secondo il quale «gli insegnamenti dell'Istituto si conformano ai principi della dottrina cattolica, coordinandosi in pari tempo al progresso scientifico nei vari campi della coltura ed alle esigenze superiori della vita nazionale in armonia cogli interessi generali della civiltà». Una significativa testimonianza della dimensione nazionale – e non solo milanese – che l'Istituto (analogamente all'Università Cattolica) ambiva ad assumere si poteva cogliere nella fondazio-

ne dell'Apostolico Istituto del Sacro Cuore, sorto a Castelnuovo Fogliani (PC) nel 1926 con il fondamentale contributo della Santa Sede come sezione dell'Istituto «Maria Immacolata» riservata alle religiose che intendevano conseguire il diploma per l'insegnamento.

Inizialmente ospitato nella sede milanese di via Palestrina 43, l'Istituto offriva alle giovani uscite dagli Istituti Magistrali l'opportunità di conseguire tre tipologie di diplomi: *a*) per l'insegnamento dell'italiano e del latino negli istituti medi inferiori e di storia e geografia nei medesimi istituti e in quelli magistrali (corso quadriennale); *b*) per l'insegnamento della pedagogia e della filosofia negli istituti magistrali e per l'abilitazione all'ispettorato didattico nelle scuole elementari (corso quadriennale); *c*) per l'abilitazione alla direzione didattica (corso biennale). La necessità di inserire a pieno titolo l'Istituto «Maria Immacolata» nel sistema universitario italiano – in continuità con la linea perseguita da padre Gemelli anche per l'Università Cattolica – impose, all'inizio del 1926, una modifica allo statuto, che ne sopprime il carattere fino a quel momento esclusivamente femminile.

Lo spirito che animava l'Istituto nel suo momento sorgivo era ben esemplificato dalle parole che mons. Francesco Olgiati pronunciò in occasione dell'inaugurazione dell'anno accademico 1925-26: «La nostra pedagogia si rivolge a tutta l'anima dell'allievo e zampilla da tutta l'anima del Maestro. Essa è una parola di vita, una dottrina vissuta dapprima dall'educatore; il quale, ripetendola poi ai discepoli, dà loro l'impressione sicura che quella parola non la fa entrare nelle loro orecchie, ma la fa sgor-

gare dalle intime profondità delle loro coscienze». Allo studente di Magistero ricordava: «Qui (...) noi vogliamo che tu esamini al microscopio il fenomeno della tua auto-educazione; e, con questo metodo, domani diverrai capace di educare gli altri. Quando salirai una cattedra, non sarai un diplomato tormentatore di innocenti, ma saprai suscitare in loro lo sforzo per formare la propria mente, la propria coscienza. Quando lo Stato o un Istituto privato ti chiameranno alla Scuola Media, non dimenticherai mai che solo il professore sciagurato si limita *ad entrare in un'aula*; la nostra pedagogia ti avrà appreso *a penetrare nei cuori*». Cardine della proposta formativa, secondo Olgiati, era l'insegnamento religioso, sul quale tutte le discipline (dalla pedagogia alla storia, dalla filosofia al latino) dovevano innestarsi. Anche padre Gemelli, nel discorso inaugurale del precedente anno accademico dell'Università Cattolica, aveva tenuto a ribadire che «educazione vuol dire formazione, ma la formazione non è possibile senza una concezione organica dell'universo, senza una dottrina fondamentale».

Questo era lo sfondo su cui si inseriva l'interdisciplinarietà dei corsi di studio offerti dal Magistero dell'Università Cattolica, originariamente articolati in materie costitutive – Religione, Filosofia e storia della filosofia, Pedagogia, Lingua e letteratura italiana, Storia, Geografia, Lingua e letteratura latina – e materie complementari – Lingua e letteratura francese, Lingua e letteratura tedesca, Lingua e letteratura inglese, Istituzioni di diritto pubblico e di legislazione scolastica, Igiene scolastica (Statuto ISM «Maria Immacolata», 1925). In pro-

posito sempre Gemelli sosteneva l'impossibilità – per la pedagogia – di «prescindere dal complesso di discipline filosofiche, storiche e psicologiche che (...) costituiva la specificità irrinunciabile del Magistero della Cattolica». In particolare, la pedagogia doveva fondarsi sui principi della filosofia scolastica, fedele a quanto era ritenuto ancora valido della riflessione dei grandi maestri del pensiero cristiano, secondo un'indicazione fortemente condivisa agli inizi degli anni Venti dalla pontificia Congregazione dei seminari e delle università degli Studi (antesignana dell'odierna Congregazione per l'educazione cattolica).

L'obiettivo di porsi in discontinuità con gli indirizzi dell'idealismo filosofico, all'epoca dominanti nelle scuole e nelle università statali, si esprimeva particolarmente nella decisione di chiamare a ricoprire la cattedra di Pedagogia il giovane Mario Casotti (1896-1975), allievo di Giovanni Gentile e fino a quel momento in forza all'Istituto Superiore di Magistero di Torino. Di Casotti – destinato a rappresentare per oltre quarant'anni l'asse portante delle discipline pedagogiche impartite nell'Istituto e successivamente (a partire dal 1936) nella Facoltà di Magistero dell'Università Cattolica – Gemelli ebbe a scrivere che «per la genesi della formazione scientifica svoltasi alla scuola del Gentile, si trovava nella migliore delle condizioni per impostare una critica vigorosa alle tesi idealistiche e per dare un impulso positivo alla scuola di pedagogia da lui diretta», sia mediante la pubblicazione di «numerosi saggi storici intesi a rivendicare, contro l'interpretazione idealistica, lo spirito cattolico della pedagogia dell'Ottocento», sia promuovendo «una larga

attività sperimentale» (1942). A Casotti si doveva quella che è stata definita dai suoi allievi una vera e propria rifondazione teoretica della pedagogia, da lui concepita come «scienza dell'educazione», sapere pratico-poietico dotato di dignità filosofica e, per sua stessa natura, in costante dialogo con l'azione concreta, ovvero con l'«arte» dell'educare. All'attività di insegnamento Casotti avrebbe unito quella di animatore delle numerose iniziative culturali e scientifiche promosse dall'Università Cattolica in ambito pedagogico, come il Seminario di pedagogia e la Scuola di perfezionamento di pedagogia, entrambi annessi alla Facoltà di Lettere e Filosofia.

Con l'incorporazione dell'Istituto Superiore di Magistero «Maria Immacolata» all'Università Cattolica, sancita dal R.D. 1° ottobre 1936 n. 2064 in linea con la riforma varata dal ministro dell'Educazione nazionale Cesare Maria De Vecchi, che alla fine del 1935 aveva trasformato tutti gli Istituti Superiori di Magistero in facoltà universitarie, nacque la Facoltà di Magistero, mantenendo l'Apostolico Istituto del Sacro Cuore di Castelnuovo Fogliani come sezione distaccata per le religiose. La riforma De Vecchi portò un irrigidimento dei piani di studio, in seguito al quale gli ordinamenti delle Facoltà di Lettere e Filosofia e di Magistero dell'Università Cattolica – come denunciato all'epoca sulle pagine della «Rivista di filosofia neoscolastica» – persero in gran parte «quel carattere di originalità che era stato loro impresso, seguendo le disposizioni della riforma Gentile, in conformità alla particolare fisionomia dell'Università Cattolica e agli specifici scopi che essa si prefigge» (gennaio 1937). Tale tendenza

sarebbe stata accentuata dalla successiva riforma promossa dal ministro Giuseppe Bottai nel 1938, che contribuì ulteriormente a imporre alle università italiane, sia statali sia libere, una «camicia di Nesso» destinata a protrarsi ben oltre la fine del ventennio fascista. In proposito padre Gemelli, convinto che lo studente universitario andasse lasciato «libero nella scelta dei corsi di studio da seguire per il conseguimento della laurea, libero nello scegliere i maestri alla disciplina dei quali addestrarsi, libero cioè di formarsi la propria coltura scientifica, tecnica e professionale, libero di provvedere egli stesso agli ideali che si propone», avrebbe deplorato più volte la perdurante rigidità dei piani di studio derivati dalle riforme degli anni Trenta, non conformi all'autonomia universitaria riconosciuta dall'art. 33 della Costituzione repubblicana e ritenuti da Gemelli «ciò che di più deprimente vi possa essere non solo per lo studente, ma anche per il professore» (così nell'anno accademico 1955-56).

Pur costretta a sottostare a disposizioni ministeriali che mal si conciliavano con l'ispirazione che l'aveva originata, la Facoltà di Magistero – la cui crescita costante avrebbe portato alla considerevole cifra di 1856 studenti iscritti nel 1940 – non rinunciò a perseguire i propri obiettivi culturali fondamentali, continuando a «immettere nella scuola italiana i tesori di pensiero e di azione, dei quali la tradizione cattolica è ricca, grazie ad una esperienza secolare» (Gemelli, 1942). In questa prospettiva si inseriva la creazione, in piena Seconda guerra mondiale, dell'Istituto per gli studi sulla educazione cristiana «Paedagogium», basato sulla collaborazione

tra gli studiosi del Seminario di pedagogia di Casotti e il gruppo dei pedagogisti cattolici bresciani riuniti intorno a mons. Angelo Zammarchi, all'editrice La Scuola e in particolare alla rivista «Scuola Italiana Moderna». A far parte del Consiglio direttivo dell'Istituto (attivo fino al 1955), accanto a Casotti e Zammarchi, furono chiamati mons. Francesco Olgiati, Vittorino Chizzolini, Marco Agosti e Angelo Colombo.

Il rapporto di stima e collaborazione tra il nucleo fondatore dell'Università Cattolica e il gruppo de La Scuola, che datava ai primi anni di vita dell'Ateneo, preludeva all'ampliamento degli orizzonti territoriali della Facoltà di Magistero, che nel 1965, a seguito di un percorso non privo di ostacoli, aprì una nuova sede a Brescia, presso il Collegio Arici, sotto gli auspici del pontefice Paolo VI e del rettore dell'Università Cattolica Ezio Franceschini. Quest'ultimo fu tra i più convinti sostenitori dell'opportunità che fosse la Facoltà di Magistero ad inaugurare la presenza dell'Università Cattolica in terra bresciana, per «andare incontro quanto più efficacemente possibile ai bisogni del nostro tempo in campo didattico, pedagogico, psicologico, sociologico, dovunque insomma si rivelino zone in attesa della presenza e dell'aiuto di una cultura, e di una cultura cattolica».

L'avvio della sezione bresciana della Facoltà di Magistero, che confermava la vocazione nazionale della Cattolica, si inseriva in un frangente quanto mai delicato per l'Ateneo e per l'università italiana nel suo insieme, che andava trasformandosi sempre più in università di massa, conformemente a una tendenza già evidente nei

primi anni Cinquanta e da allora oggetto di particolare attenzione da parte dei rettori dell'Università Cattolica, da padre Gemelli, che era venuto a mancare nel 1959, a Francesco Vito e a Ezio Franceschini. L'incidenza di tali dinamiche – che la progettata riforma n. 2314 del ministro Gui avrebbe voluto governare – sulla Facoltà di Magistero può essere facilmente misurata confrontando i dati degli iscritti nell'arco di un decennio: il solo corso di laurea in Pedagogia, ad esempio, che nell'anno accademico 1959-60 contava 394 iscritti, raggiunse all'inizio degli anni Settanta la cifra di 3594 immatricolati, di cui 723 nella sede di Brescia.

Sul piano didattico, la liberalizzazione dei piani di studio sancita dalla legge 11 dicembre 1969 n. 910 offriva intanto alla Facoltà l'opportunità di proporre ai suoi studenti – insieme a un nucleo stabile di materie obbligatorie – la scelta tra cinque diversi indirizzi (letterario, generale, psicopedagogico, storico, filosofico). Negli stessi anni il corpo docente della Facoltà si arricchiva inoltre di nuovi elementi, tra cui il pedagogista Aldo Agazzi (1906-2000) – già distintosi per il contributo all'inchiesta nazionale sulla scuola del ministro dell'Istruzione Guido Gonella e alla legge 31 dicembre 1962 n. 1852 che istituiva la nuova scuola media unica –, il quale con l'anno accademico 1966-67 subentrò al suo maestro Casotti negli insegnamenti pedagogici e nella direzione dell'Istituto di Pedagogia. La continuità di pensiero e azione di Agazzi (attivo in Facoltà fino al 1976) con Casotti si evidenziò soprattutto nello sforzo teso a precisare «i problemi della filosofia dell'educazione» nel quadro del personalismo

cristiano e «ad approfondire le dimensioni metodologico-didattiche della pedagogia della scuola», oltre che in una «innata passione per gli studi storici, stimati imprescindibili per l'elaborazione della teoria pedagogica».

Nei decenni successivi la Facoltà di Magistero conobbe un significativo ampliamento dell'offerta formativa, dapprima con l'introduzione (anno accademico 1992-93) del nuovo corso di laurea in Scienze dell'Educazione. Nel 1995 assunse l'attuale denominazione di Facoltà di Scienze della Formazione e nel 1998 aprì un corso di laurea anche presso la sede di Piacenza, dove l'Università Cattolica era presente con la Facoltà di Agraria sin dal 1953. Con l'anno accademico 1999-2000 ai corsi di laurea della Facoltà si aggiungeva quello in Scienze motorie (Interfacoltà di Medicina e Scienze della Formazione), nel quale – conformemente alle disposizioni di legge – confluiva l'Istituto Superiore di Educazione Fisica (ISEF) dell'Ateneo, che era stato inaugurato all'inizio del 1965 (in anticipo rispetto agli altri ISEF lombardi) presso il Centro Accademico Sportivo Fenaroli di Milano.

A fronte della tendenza a una parcellizzazione dei saperi, sempre più marcata nel contesto universitario, la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica ha costantemente cercato di promuovere un'educazione integrale della persona, ispirata a quella che il rettore Adriano Bausola ha definito una «visione globale dei problemi e dei bisogni profondi dell'uomo» (1995-96).

La Facoltà oggi: nuclei tematici essenziali

La relazione educativa

Le relazioni sociali sono il perno portante dei processi socioeducativi, sia di tipo istituzionale, sia di natura informale. Generare e ri-generare i legami rappresenta oggi una sfida ineludibile, a fronte di pervasive e sempre più diffuse tendenze alla frammentazione e alla disaggregazione sociale; i luoghi deputati allo svolgimento dei processi socioeducativi – come la scuola, la famiglia, le associazioni di volontariato e di terzo settore – sono gli ambiti entro i quali può avvenire tale (ri)generazione.

La famiglia è il soggetto educativo responsabile dei processi di socializzazione primaria, la scuola è l'attore sociale referente per i processi di socializzazione secondaria: quindi la relazione tra famiglia e scuola è l'asse portante sul quale si possono realizzare alleanze e patti educativi tra le diverse parti presenti nelle comunità di riferimento. Tali accordi vedono il concorso di altri soggetti sociali, oltre alle famiglie e alle scuole: le associazioni socioeducative e, in senso ampio, i diversi soggetti che nei territori costruiscono reti di relazioni educative tra famiglie, scuole e comunità di riferimento, finalizzate a realizzare progetti educativi a forte contenuto di senso.

Per reagire ai cambiamenti epocali dovuti alla pandemia da Covid-19, occorre porre la tensione educativa al centro dell'attenzione delle relazioni interpersonali, sociali e istituzionali, poiché attraverso di esse si costruisce sia l'identità personale, sia la coesione sociale. Inoltre, occorre avere cura del patrimonio etico-valoriale insito nei processi socioeducativi, affinché possa essere trasmesso, insieme conservato e arricchito, tra le generazioni generando un bene pubblico – il successo formativo ed educativo – di cui i contesti sociali odierni hanno grande necessità.

In questa prospettiva è fondamentale tematizzare il passaggio del patrimonio culturale, morale e spirituale tra le generazioni come cuore nevralgico dell'educazione, che diviene efficace mediante il concorso di più attori sociali, formali e informali, impegnati a livello socioeducativo e operanti all'interno di reti di relazioni e di collaborazioni attive nei territori e nelle comunità locali.

Infatti, a fronte di un aumento di complessità dei bisogni socioeducativi occorre innalzare contestualmente la varietà dell'offerta di interventi, servizi e pratiche. Le reti di relazioni sociali entro le quali agiscono più attori sociali costituiscono esempi di tale virtuoso arricchimento, che può mettere in circolo una maggiore quantità di risorse, a volte di migliore qualità, come evidenziato da alcune soluzioni innovative di risposta alla dispersione scolastica e alle forme di povertà educativa presenti nel tessuto del Paese.

Le responsabilità educative di natura sociale pongono ineludibili domande di senso agli adulti che agiscono

all'interno dei processi di socializzazione, in ordine al carattere relazionale del bene costituito dall'educazione. Si tratta di un bene, infatti, che può essere prodotto e fruito attraverso lo stabilirsi di relazioni sociali di tipo intersoggettivo, in particolare di tipo intergenerazionale. È precisamente all'interno dello spazio relazionale che è possibile *e-ducere*: infatti, per così dire, «io non posso tirarmi fuori da me stesso» da solo: ho bisogno di un altro che, mediante la relazione, mi renda accessibile tale opportunità. Il cuore del fenomeno educativo è costituito, quindi, da relazioni intergenerazionali, che connettono membri appartenenti a generazioni diverse, in grado di costruire, o meglio, co-costruire efficaci processi di apprendimento e di promuovere una valorizzazione dell'identità personale e sociale. Questa è appunto la missione della facoltà di Scienze della Formazione: rinsaldare personalità adulte responsabili, in grado di interloquire con i bisogni di cura di piccoli e di grandi.

Va sottolineato che la responsabilità dell'adulto nella costruzione di tali personalità dipende dall'asimmetria della relazione educativa. Questa si manifesta nella cura che egli deve porre all'altro e alla relazione: sia nella protezione, poiché spetta all'adulto proteggere chi sta ancora procedendo lungo il proprio percorso di crescita, sia nel potere, inteso come il prendere decisioni per il bene dell'altro, vale a dire come servizio.

Gli adulti che guidano e costruiscono relazioni educative sono impegnati innanzitutto da un punto di vista emotivo-affettivo: occuparsi del bene dell'altro, prendersi cura e proteggere sono gli elementi chiave delle relazio-

ni affettive, nelle quali l'altro è accettato pienamente, nella sua complessità, nei momenti lieti e in quelli faticosi. Se questo atteggiamento risulta più evidente in famiglia, occorre ricordare che l'affetto è alla base delle relazioni educative anche in altri contesti. I bambini e i ragazzi cercano negli adulti punti di riferimento, aspettandosi di essere considerati e di trovare una guida e una protezione dalle difficoltà del mondo.

In questa cornice, occorre sempre ricordare che le relazioni educative sono caratterizzate da emozioni, spesso complesse, a volte contrastanti. Il lavoro educativo non può prescindere dalla gestione di queste emozioni, dalla capacità dell'adulto di accogliere gli stati emotivi dell'altro e di aiutarlo, sostenerlo e guidarlo nell'utilizzarli al meglio. In una società come quella attuale, attraversata da incertezze, pressioni sociali, instabilità economica, a volte può essere difficile, sia per un genitore, sia per un educatore, rappresentare un punto fermo, in grado di accogliere senza vacillare le emozioni più intense che emergono nelle relazioni. In particolare, la situazione pandemica attuale ha portato preoccupazioni nella vita di molte famiglie e contemporaneamente ha interrotto o ridotto fortemente l'efficacia delle relazioni educative instaurate in altri contesti: bambini e ragazzi hanno certamente risentito di questa situazione, provando sconforto e timore. Occorre ricordare che la relazione educativa ha bisogno di continuità anche nei contesti scolastici, in modo da far percepire agli studenti la presenza di adulti autenticamente interessati a loro e capaci di gestire una situazione di difficile comprensione.

Infine, la relazione educativa si fonda sulla capacità di com-prendere l'altro ed è il principale strumento attraverso cui essa si sviluppa. L'adulto non ha solo la responsabilità concreta di curarsi dell'altro, ma anche quella di guidarlo nell'accogliere, nel comprendere, nell'adeguare il proprio comportamento a quello altrui al fine di aiutarlo a sviluppare competenze che gli saranno utili per tutta la vita. I bambini imparano a 'mettersi nei panni altrui' solo se vivono con adulti che affrontano questa sfida quotidianamente: soffermarsi a riflettere sui pensieri, i desideri, i vissuti degli altri è una fatica che si affronta solo se gli adulti educatori ne trasmettono l'importanza e il valore. Solo attraverso la comprensione reciproca è possibile costruire relazioni interpersonali autentiche, gruppi e società costruttive, nelle quali potersi confrontare con ragionevolezza e senza cadere nella paura dell'altro. È proprio nelle relazioni educative che i bambini imparano l'importanza di questa fatica di crescere con gli altri, il suo valore positivo per sé e per la società; questa acquisizione li sprona a proseguire nel loro percorso di avvicinamento all'altro, sia esso un adulto o un coetaneo.

Un adulto che si assuma la funzione educativa, quindi, ha di fronte a sé un compito complesso e meraviglioso, nel quale la responsabilità riguarda la costruzione di relazioni che tengano conto di tutti questi aspetti, l'essere disponibili e al contempo rappresentare una guida, capace di far sperimentare, prima che di insegnare, l'importanza delle relazioni.

Dimensione comunitaria e promozione della persona

La riflessione sociologica sulla società postmoderna ha riproposto alcuni concetti chiave, che apparivano usciti di scena, come interessanti per comprendere le dinamiche e i processi sociali in cui ci troviamo immersi: tra essi, ci sono parole come comunità, reti sociali, relazioni comunitarie, che stanno avendo fortuna nei dibattiti e nella pubblicistica più recente.

Si tratta di concetti che sono carichi di significati simbolici di segno anche contrapposto: per alcuni dimostrano la permanenza nella nostra società di legami forti e significativi, per altri si tratta di reti che rispondono alle esigenze dei più deboli di trovare protezione e difesa all'interno di contesti sociali scarsamente integrati e aggressivi nei confronti delle minoranze. Va da sé, quindi, che ci sia chi invoca la necessità di maggior comunità nelle nostre vite e chi al contrario pensa che sia indispensabile rompere il più possibile i legami comunitari, che sono visti soprattutto come vincoli di tipo arcaico.

Diventa innanzitutto necessario assumere alcuni elementi definitivi di carattere generale, che ci consentano di comprendere meglio di cosa stiamo parlando, poiché ci troviamo di fronte ad alcune trasformazioni che tendono a ridefinire il volto delle comunità postmoderne. In particolare: 1) il fenomeno della pluralizzazione del territorio, intesa sia come pluralità dei contesti territoriali, ciascuno dotato di principi organizzativi emergenti, di tendenze evolutive e di problemi e possibilità progettuali specifici, sia come la contemporanea presenza di usi

diversi dello stesso spazio fisico, da parte di individui e gruppi sociali che danno vita ad una molteplicità di territori (ad es. lo stesso quartiere, di giorno e di notte); 2) l'emergere della società dei diversi, non delle diversità, che danno vita a *enclaves* a volte chiuse e incommunicabili; 3) infine, l'affermarsi di relazioni comunitarie, più che di comunità spazialmente definite. Gli uomini del nostro tempo paiono sempre più alla ricerca di relazioni di tipo selettivo che portano i soggetti a costruire legami forti, solo a condizione di realizzare un sofisticato scambio fiduciario, di credibilità e affidabilità. Tutto questo non senza una diffusa consapevolezza del rischio insito nel legame sociale, anzi addirittura della eccezionalità della sua possibilità e stabilità.

A fronte di questa caratteristica, anche il riscontro empirico subisce una sorta di disorientamento, tanto che c'è chi sostiene che ci troviamo in presenza di una perdita di evidenza dei legami di appartenenza; all'interno del contesto comunitario, la famiglia, le reti primarie, la scuola incontrano sempre più difficoltà a svolgere la funzione di mediazione che appartiene loro, cioè la garanzia del positivo inserimento del soggetto nel contesto sociale di appartenenza, attraverso l'accesso a valori condivisi e al riconoscimento di regole comuni.

La frammentazione e l'individualizzazione della vita sociale tendono ad indebolire i luoghi 'naturali', cioè più prossimi agli individui, di costruzione dei significati. Inoltre, la difficile conciliazione di libertà e controllo sociale pare essere all'origine del diffondersi di comportamenti anomici e conflittuali, anche in ambiti un tempo

decisamente più tutelanti i soggetti (si pensi al fenomeno del bullismo che oggi pare presente anche tra i più piccoli, nelle scuole elementari). D'altro canto, la società postmoderna, osservata nella sua complessità, non è solo disgregazione e frammentazione, ma anche desiderio di legame, di relazione, di scambio simbolico. Ad esempio, se si considera la portata delle organizzazioni di privato sociale nel campo societario, si comprende il ruolo che esse hanno quali potenti generatori di *comunità* che si costituisce fuori della famiglia, ma anche lontano dagli apparati pubblici e degli ambiti prettamente mercantili.

La richiesta di una *comunità vivibile* tra gli uomini, quindi, è da considerarsi un'esigenza, un bisogno fondamentale: il termine comunità ha sempre evocato qualcosa di piacevole, appare come un rifugio caldo, un luogo protetto in cui ci si può sentire al sicuro, rilassati, fiduciosi, in cui si possono provare sentimenti positivi. È uno spazio di comprensione reciproca, fondato sulla fiducia, perché abitato da persone che desiderano il bene reciproco e si aiutano l'un l'altra senza secondi fini. Non esiste comunità quando i suoi membri non vivono in armonia fra loro, quando la partecipazione del cittadino non si basa sulla solidarietà e sulla cooperazione.

Ma di quale comunità parliamo e quali sono gli elementi che ci consentono di individuare relazioni comunitarie?

Il comunitario di cui parliamo risulta connotato dalla presenza di soggetti che vivono ad un tempo i tratti di relazione sociale e di istituzione sociale. In particolare, si tratta: 1) delle *famiglie*, intese come ambiti in cui sono compresenti aspetti riconducibili alle 'comunità di vita',

in cui si sperimentano relazioni dirette faccia a faccia improntate alla presa in carico dell'altro/a, ma anche ambito dai confini rigidi (si sa chi ne fa parte e chi no), che le identificano come istituzione sociale; 2) delle *reti parentali, di vicinato, amicali*, intese come circuiti relazionali di carattere informale nei quali trovano espressione forme di appartenenza ascritta ed elettiva; 3) dei *gruppi di volontariato*, intesi come entità in cui l'appartenenza del singolo assume una valenza intersoggettiva, fortemente orientata dalla solidarietà. Il volontariato organizzato rappresenta una forma specifica di adesione libera del soggetto ad un gruppo che sfocia, a livello sociale, nella costruzione di legami solidali; 4) delle *organizzazioni pubbliche, private, di terzo settore* intese come forme sociali create per raggiungere obiettivi tesi alla realizzazione del bene comune, che consentono ai singoli individui di sentirsi parte di una medesima comunità di destino (come abbiamo avuto modo di sperimentare durante la pandemia). La comunità può essere definita quindi come il luogo strutturale e simbolico di mediazione tra il micro e il macro, tra le istanze del soggetto e quelle della complessità sociale.

Nella società complessa il concetto di comunità implica un'estensione del concetto di appartenenza dagli ambiti spazialmente definiti (il territorio circoscritto, il quartiere, il paese ecc.) alle sfere simboliche di senso, che nella attuale società frammentata rappresentano un ancoraggio fondamentale per il soggetto. Si pensi a tale proposito alla centralità che assume la presenza di una comunità attiva e vitale a livello educativo.

L'educazione emerge – e questa è la prospettiva di studio e di applicazione sul campo adottata dalla nostra Facoltà – infatti, come un lavoro comune, una impresa congiunta che richiede un accordo, un patto, un'alleanza tra i diversi soggetti che intervengono a vario titolo lungo l'intero processo socioeducativo (famiglia, scuola, associazioni socioeducative e in senso ampio i diversi *stakeholders* che nei territori realizzano progetti educativi a forte contenuto di senso).

Così si offre ai più giovani, nell'ambito della Facoltà di Scienze della Formazione, la possibilità di accedere a nuove conoscenze e a significati condivisi, oltretutto di costruire e rinsaldare la propria identità personale e a coloro che sono adulti o maturi permette di disporre di una riflessività, attraverso cui costruire, mediante un lavoro comune, concrete opportunità formative, in grado di contrastare gli scenari emergenti di povertà educativa.

Parola e paideia

Dire è dare forma. È desiderio di mettere ordine nel pensiero e nella realtà, e nel loro rapporto; è accorciare distanze rispetto all'altro, tentando di intrecciare legami e trasformare gli incontri in accordi. Con il nostro dire lasciamo impronte nelle situazioni e suscitiamo in chi ci ascolta risposte che sono anche mutamenti di prospettiva e atti linguistici che possono offrire forme nuove alla realtà. Dire è, in senso più alto, dare la vita, chiamare o richiamare all'esistenza, ma può trasformarsi anche in un atto di sopraffazione, di chiusura alla possibilità, come ci

ripetono la tradizione filosofica occidentale e soprattutto la sapienza ebraico-cristiana, nelle quali, in modi differenti, affonda le proprie radici il legame necessario fra parola ed essere. La responsabilità dell'uomo in quanto parlante è dunque grave e viene interpellata là dove intelletto e volontà si implicano mutualmente nel compito della scelta delle parole giuste: giuste rispetto all'interlocutore, al contenuto, allo scopo. Per tutti questi motivi l'esercizio delle parole deve essere permanente oggetto di riflessione, soprattutto quando esse diventano decisive per il crearsi e il consolidarsi di relazioni educative destinate a portare alla luce le forme che caratterizzano l'identità di soggetti che saranno a loro volta parlanti, volenti, liberi. Se, infatti, è vero che il linguaggio verbale non è l'unico codice attraverso cui stabilire una comunicazione, è pur altrettanto vero che l'essere che può essere compreso è il linguaggio (Gadamer), ed è quindi difficile negare che le parole devono poter accompagnare tutte le nostre rappresentazioni per facilitarne la comprensibilità.

Luogo privilegiato dell'esercizio delle parole e della riflessione su di esse, di ricercati e spesso riusciti accordi tra aspetti formali e contenuti è la letteratura, quale spazio della messa in opera della verità, orizzonte del desiderio che attrae fra loro le cose e le parole e che, per questo, può muovere chi le ascolta a fare o a dire qualcosa di nuovo; ma anche in quanto roccaforte della libertà di pensiero, richiamo alla responsabilità di fronte al linguaggio, 'serbatoio' di forme universali che rendano intelligibile il reale e spingano a modificarlo. Per queste sue caratteristiche essa entra in relazione con l'opera demiur-

gica cui sono chiamati tutti i formatori: e dunque la letteratura, con il corredo della propria storia, è presente nei corsi di laurea della Facoltà di Scienze della Formazione all'interno di *curricula* fortemente caratterizzati da discipline che rientrano nell'ambito delle scienze, se pur non esatte. Nel contesto delle scienze umane, infatti, la letteratura occupa uno spazio e raggiunge obiettivi che a lei sola sono propri: «Le cose che la letteratura può ricercare e insegnare sono poche ma insostituibili: il modo di guardare il prossimo e sé stessi (...) di trovare le proporzioni alla vita, (...) la durezza, la pietà, la tristezza, l'ironia, (...) e tante altre di queste cose necessarie e difficili. Il resto lo si vada ad imparare altrove, dalla scienza, dalla storia, dalla vita» scriveva Calvino negli anni Cinquanta del secolo scorso, sancendo l'inaggirabilità, per una formazione degna di questo nome, di una disciplina che è una visione del mondo e dell'uomo e sa fornire strumenti imprescindibili per conoscerli entrambi e per educare a prendersene cura.

La parola letteraria, infatti, restituisce l'uomo all'uomo perché sonda l'abisso del suo cuore, rappresenta lo spettacolo della sua interiorità (Manzoni); traccia percorsi di senso nel divenire della storia della società e in quella del singolo; parla all'uomo nella sua unità di sensibilità, volontà, intelletto e ragione, imprimendo nella fantasia immagini di cui la memoria farà tesoro, movendo a compiere azioni, fosse anche solo per imitazione, provocando giudizi o postulando obiettivi e realtà possibili. Le opere letterarie, dunque, anche al di là delle intenzioni più o meno consapevoli dei singoli autori, possono svol-

gere per il lettore la funzione di guida (Zambrano), di tutori che indicano una direzione e sostengono nel progredire di un percorso. Gli strumenti attraverso i quali si compie questa sorta di destino passano, come è noto, attraverso la bellezza del linguaggio letterario, quel *dulce* che da Orazio in avanti è stato correlato all'*utile* inteso come educativo, moralmente costruttivo, e che nel XIX secolo ha conosciuto un approfondimento in direzione dell'interessante. La nota formula manzoniana per cui la letteratura avrebbe «l'utile per iscopo, il vero per soggetto, l'interessante per mezzo» aiuta a cogliere con quanta serietà vada considerato l'aspetto della bellezza formale: non mero decoro, non piacevole aggiunta, ma forma attraverso la quale la materia diventa bella perché è divenuta interessante agli occhi del lettore, perché la forma che essa ha assunto rappresenta qualcosa che lo riguarda, una verità che egli coglie improvvisamente anche come propria. L'interessante, frutto anche della piena corrispondenza tra la forma del contenuto di un'opera e la forma della sua espressione, è bellezza che conduce senza sedurre, rimandando ad altro da sé, ad una verità condivisibile, nel momento in cui il fruitore riconosce l'universale nel particolare anche grazie al prezioso strumento della verisimiglianza. In questo ritroviamo uno degli aspetti caratteristici della letteratura, che la rende prossima alle Scienze della Formazione.

L'opera letteraria interessante e disinteressata, generosa nella bellezza e rigorosa nella verità, produce nel fruitore un cambiamento, lo fa muovere verso prospettive inedite: è quindi carica di futuro. Con l'estrema cura per la

scelta delle parole, essa insegna il valore dell'ascesi e della rinuncia e consola il dolore custodendolo dalla disperazione; con la sua capacità di rimandare continuamente la fine e dilatare il racconto, crea intervalli sovrabbondanti sulla linea del tempo; con il suo pensiero poetante mette al riparo dalle insidie di una lettura dell'esperienza ridotta alla lente del calcolo, del meccanicismo, dell'utilitarismo; con il suo servizio al vero e il suo legame con l'essere salva ciò che è umano anche in mezzo all'inferno (Primo Levi, Calvino), ciò che deve continuare ad esistere rispetto a quanto è riconosciuto come effimero. Alla sequela non solo dei personaggi della nostra tradizione, ma anche delle forme che a tali personaggi hanno dato vita, gli studenti di Scienze della Formazione possono, allora, con tutto il piacere che alla letteratura si accompagna, nutrirsi; postulare percorsi di senso; ipotizzare soluzioni per il loro personale futuro e per quello dell'umanità intera; ma soprattutto imparare ad avere cura dell'altro, che le parole attraggono e a cui conducono.

Famiglia e infanzia

La famiglia è costitutivamente un soggetto dinamico: si costruisce nel tempo ed è sempre in divenire. In particolare, nel contesto socio-culturale odierno i processi di trasformazione delle famiglie sono multifaccettati e talvolta molto rapidi; la stessa composizione familiare è molteplice e sistemica. Nuove forme di genitorialità si delineano nei diversi contesti sociali e si affermano nei contesti educativi. Portatrici di specifiche culture educative e di pe-

culiari rappresentazioni della realtà, le famiglie possono costituire una risorsa per il sapere scientifico, a patto che vengano opportunamente valorizzate attraverso i processi di ricerca.

In tal senso, l'approccio euristico condiviso all'interno della Facoltà di Scienze della Formazione assume la famiglia come un oggetto (e un soggetto) di ricerca complesso, a cui occorre accostarsi con una razionalità critica e problematizzante, ma anche dinamica e trasformativa. Un soggetto che, se inteso e valorizzato come sistema aperto, può dar vita a relazioni generative non solo nel privato ma anche in una dimensione comunitaria. Le espressioni della cura familiare, infatti, hanno un potere generativo diffuso, che può permeare e trasformare i contesti sociali. Questi aspetti, che connotano il fatto di 'essere famiglia' e 'divenire famiglia', possono trovare voce in un modo di fare ricerca che sappia riconoscere la famiglia come soggetto attivo, portatore di risorse, dotato di competenze, luogo di saperi e di ricerca di senso.

In coerenza con la valorizzazione delle risorse educative familiari, si aprono strade innovative per dare impulso ad approcci di ricerca sistemici, ecologici e partecipativi. Il fatto di fare ricerca accompagnando in modo dinamico i processi, interagendo attivamente con i protagonisti e conferendo loro una sorta di potere epistemologico, mette il ricercatore nella condizione di studiare il divenire delle relazioni. Nel caso della famiglia, si tratta di poter seguire la complessità dei vissuti, studiare i cambiamenti, partecipare ai processi. È una metodologia di ricerca certamente più delicata, non esente da rischi, ma al tem-

po stesso vicina alla complessità dell'essere famiglia e alla sua natura dinamica. La ricerca, nell'ambito della Facoltà di Scienze della Formazione, si trova pertanto profondamente interpellata dalle fenomenologie familiari odierne, che è essenziale comprendere, al fine di sostenere e accompagnare le famiglie nell'esercizio della loro funzione educativa, ma anche per riconoscerne il protagonismo e condividere con esse il compito educativo.

Le principali sfide in cui la famiglia è impegnata possono essere sinteticamente riassunte nella cura dei propri membri, nella genitorialità e nell'educazione delle nuove generazioni. I professionisti che lavorano con le famiglie devono quindi saperle sostenere e accompagnare in questi processi.

Il compito fondamentale della famiglia è la cura: ci si prende cura dell'altro, degli adulti, degli anziani, dei bambini, degli uomini e delle donne, come atto spontaneo. Gli studi hanno contribuito a mettere in evidenza le molte forme della cura familiare, a seconda dei bisogni dei soggetti e della fase del ciclo di vita che la famiglia sta attraversando.

La genitorialità e l'educazione dei figli rappresentano oggi una delle sfide più grandi in cui le famiglie sono chiamate a cimentarsi. La genitorialità è una transizione importante e non scontata, perché diventare genitori è oggi sempre più una scelta della coppia. Sostenere adeguatamente le famiglie nella transizione alla genitorialità è una competenza fondamentale per i professionisti.

La portata della sfida educativa è certamente ampia; tuttavia, la famiglia non è sola nel compito di crescere ed

educare le nuove generazioni, ma è affiancata dalle istituzioni educative e scolastiche. Le scuole di ogni ordine e grado e i servizi educativi per l'infanzia rappresentano alleati fondamentali per i genitori, ancor più nel contesto contemporaneo, dove le famiglie appaiono sempre più sole e ripiegate in sé stesse.

Inoltre, con l'ingresso massiccio delle donne nel mercato del lavoro, oggi il ricorso ai servizi educativi sin dalla prima infanzia è sempre più diffuso: esso va visto non solo come una strategia di conciliazione delle esigenze familiari con il lavoro, ma come una rilevante opportunità educativa e sociale. Pertanto, è importante costruire una buona alleanza, ovvero un patto collaborativo, tra servizi e famiglie, in cui si condivide l'obiettivo comune di favorire la crescita e l'educazione dei bambini, nel rispetto dei ruoli e delle reciproche responsabilità.

Attraverso una buona alleanza tra servizi, scuole e famiglie, basata su fiducia, condivisione e responsabilità, diventa così possibile investire sull'educazione delle nuove generazioni, rendendo le famiglie e i loro bambini protagonisti attivi e creativi, generando e rigenerando le comunità.

A partire dalla prima metà del secolo scorso, l'interesse per l'infanzia ha portato alla costruzione di fondamentali prospettive teoriche che permettono ora di conoscere meglio lo sviluppo del bambino: grazie a questi lavori di ricerca, oggi l'infanzia è considerata e studiata nella sua complessità. In particolare, l'osservazione dei comportamenti dei bambini in situazioni tipiche o di particolare difficoltà interroga su quali siano i fattori alla base di tali comportamenti.

Si riconosce che i bambini hanno peculiarità e caratteristiche che impattano sul loro comportamento; tali elementi interagiscono in modo articolato con una serie di fattori esterni, relativi sia alle relazioni che i bambini instaurano con le altre persone, sia ai loro contesti di vita. Prima di tutto, infatti, neonati e bambini si sviluppano all'interno delle relazioni significative: questo comporta l'importanza di conoscere la struttura di tali relazioni e individuare le caratteristiche degli adulti di riferimento.

Focalizzando i contesti di vita emerge che lo sviluppo del bambino persegue traiettorie differenti a seconda delle situazioni che egli affronta, che possono sostenerlo oppure risultare sfidanti, se non addirittura traumatiche. Analizzare le diverse traiettorie di sviluppo significa porsi l'obiettivo di individuare e capire quali siano i fattori di protezione e i fattori di rischio interni ed esterni che influiscono sul bambino. Sia gli elementi interni, sia quelli esterni possono, infatti, svolgere una funzione protettiva, ossia aiutare il bambino e sostenerne lo sviluppo in situazioni difficili, oppure possono risultare fattori di rischio, potenzialmente in grado di deviare una traiettoria tipica di sviluppo, ostacolando la maturazione di abilità e competenze adeguate all'età.

Pur nella specificità degli approcci, all'interno della Facoltà di Scienze della Formazione vi è una convergenza nell'adottare uno sguardo complesso, che consideri il bambino immerso in relazioni e contesti (di sostegno o rischiosi), all'interno dei quali si presenta come soggetto attivo e competente. Tale sguardo complesso viene appli-

cato tanto all'individuazione delle traiettorie di sviluppo infantili quanto alla progettazione d'interventi sempre più mirati e specifici a supporto dei bambini in difficoltà, tenendo conto di tutti i fattori di rischio e di protezione, in una logica di potenziamento. Quanto più i contesti costituiscono reti a supporto del bambino e quanto più egli riesce a sviluppare risorse personali e a coltivare relazioni positive, tanto maggiori sono le possibilità che il suo sviluppo segua percorsi adeguati e che egli riesca a superare le difficoltà con successo.

Una scuola per le persone nella società multiculturale

Negli ultimi decenni il sistema scolastico ha vissuto una forte espansione. Si sono allungati gli anni di scolarizzazione, si è differenziata l'offerta, è aumentato il numero degli alunni e dei docenti. Più attenzione alle scuole ha significato maggiore promozione del diritto di educazione e di istruzione, maggiore possibilità di formarsi per le giovani generazioni.

La scuola ha sempre maggior peso nella vita dei bambini, dei ragazzi e delle famiglie; quanto sia rilevante il suo funzionamento per la vita sociale lo si è potuto constatare nei mesi drammatici della pandemia. Ugualmente si sono potuti constatare i suoi limiti. Il sistema scolastico non riesce ancora a rispondere alle situazioni diverse che vivono gli alunni; mostra ancora rigidità organizzative e ritardi nella capacità di innovazione didattica; rischia di dare più importanza alle regole di funzionamento che alle proprie finalità.

La scuola ha bisogno di restare vitale, di innovarsi attraverso una dinamica di apertura, un continuo lavoro di riflessione, ricerca, formazione, che non può essere svolto in solitudine, ma richiede la sinergia con le altre realtà sociali, *in primis* l'ambito universitario.

Anche nel nostro Paese il sistema universitario, e in esso la nostra Facoltà di Scienze della Formazione, ha una responsabilità di primo piano nel contribuire, attraverso la propria attività di ricerca e formazione e la collaborazione diretta con le scuole, alla crescita di una visione di sistema scolastico e formativo centrato sullo sviluppo integrale dell'uomo e su un 'fare scuola' di qualità.

La scuola, per svolgere appieno il suo compito, ha bisogno di un orizzonte ampio di senso, che permetta ad essa di far fronte alle sfide culturali e sociali di questo nostro tempo. Occorre accrescere gli sforzi per porre sempre al centro del sistema scolastico le persone, la loro crescita. Lo scopo della scuola non è l'insegnamento fine a sé stesso, ma il permettere a ogni persona di crescere nella libertà e nella responsabilità attraverso l'incontro significativo con i saperi, le tecniche, i metodi, le domande e i valori che caratterizzano la vita umana.

Porre al centro la persona all'interno della scuola significa, inoltre, proseguire negli sforzi per far sì che ciascuno sia messo nelle condizioni migliori per imparare, partendo dalla sua situazione concreta. Sappiamo, purtroppo, che se il sistema scolastico sta riuscendo ad assolvere il compito di fornire a tutti l'accesso all'istruzione, è ancora molto distante dal riuscire a dare a ciascuno uguali opportunità di successo scolastico.

C'è bisogno di una scuola maggiormente inclusiva. L'inclusione a sua volta comporta la cura del contesto scolastico, degli spazi, dei tempi, del clima relazionale, perché l'ambiente scuola sia davvero umanizzante. Idealmente tutti sono d'accordo sull'affermazione che una scuola debba essere una 'comunità', ma ciò comporta accrescere fattivamente il valore della partecipazione, della collaborazione, attraverso il rinnovamento degli aspetti didattici e organizzativi. Comporta intensificare gli sforzi per dare forma concreta al principio dell'alleanza educativa tra scuole, famiglie, territorio.

L'apprendimento e l'insegnamento non sono avventure solitarie, ma imprese collaborative che richiedono di essere guidate e accompagnate da docenti con una forte preparazione culturale e relazionale e con una chiara capacità di comprendere le nuove questioni educative dell'attuale contesto culturale. C'è la necessità di insegnanti che sappiano concorrere alla costruzione di curricula scolastici non frammentati, ma in grado di mettere in dialogo l'area umanistica e l'area scientifica, di far interagire i mediatori didattici più classici con le nuove tecnologie. La coltivazione di un nuovo umanesimo richiede una scuola capace di aiutare i ragazzi a fare sintesi tra i diversi approcci disciplinari, e ad acquisire una passione autentica per il vero, il bello, il giusto, l'amabile, per la cura del bene di ogni uomo e della comunità umana.

Il mondo sta attraversando un'epoca di globalizzazione, nella quale gli scambi di merci, persone e informazioni sono diventati la materia prima di ogni modello di sviluppo; le nazioni, che si differenziano per il tipo e il

grado di sviluppo, tendono a convergere verso stili di vita delineati dalla offerta diffusa di beni di consumo, a cui tutti aspirano. La disparità nel tenore di vita è all'origine del più importante fattore di mutamento sociale e culturale oggi, le migrazioni internazionali. Le cause specifiche sono molteplici, ma è accertato che le migrazioni sono esse stesse un motore di sviluppo, sia per le singole persone migranti sia per le nazioni coinvolte ai due estremi del movimento migratorio, il luogo di partenza e quello di arrivo.

Le migrazioni pongono ai sistemi educativi due sfide, che riguardano il modo di intendere e di convivere con la differenza culturale.

La prima sfida nasce dalla multiculturalità crescente, che si rende evidente nella composizione delle classi e delle comunità di apprendimento (dalla scuola dell'infanzia all'università). Non si tratta solo di insegnare a studenti di diversa provenienza, quindi portatori di lingue, credenze e stili di vita eterogenei, ma anche di costruire una coesione all'interno del gruppo di apprendimento su basi completamente nuove rispetto al passato. I fattori di differenziazione sociale oggi sono molteplici (cultura, ma anche genere, età, condizione sociale, religione ecc.) e tra loro intersecati con mix imprevedibili, da conoscere e decostruire da parte del docente; i valori di fondo che provengono dalla socializzazione familiare potrebbero costituire tanto un collante quanto un ostacolo alla convivenza in classe e le demarcazioni noi-loro, facili da formulare quando si è di fronte alla complessità sociale, possono portare a conflitti latenti, stereotipi e rivendicazioni iden-

titarie. Scuole e università sono micro-sistemi che sperimentano, al pari di altri contesti, le dinamiche sociali di inclusione-esclusione, riconoscimento-disprezzo, ecc., che si osservano nelle relazioni interetniche. Tuttavia, per la funzione di integrazione che svolgono, sono chiamate a produrre modelli di azione positiva, improntata alla coesione e all'esercizio di diritti su base universalistica, che altri contesti non possono offrire, soprattutto se sono basati sulla competizione (mercato del lavoro) e sull'affermazione di identità particolari (famiglia, comunità religiosa ecc.). La prima sfida è dunque l'«interculturalità delle relazioni», fondata su rispetto, parità e scambio tra persone.

La seconda sfida tocca la natura dei sistemi formativi come organizzazioni basate sulla cultura. Il crescente multiculturalismo demografico porta con sé inevitabilmente la domanda di una revisione dei contenuti di apprendimento, nel senso di una internazionalizzazione e globalizzazione dei curricula. Le discipline di studio, nei metodi e nelle nozioni fondamentali, sono implicitamente frutto di una selezione culturale, che per quanto riguarda l'Italia trae origine dall'impianto unitario e repubblicano degli ultimi centocinquanta anni. In tutti i paesi che stanno vivendo il processo di globalizzazione diviene necessario riformare i programmi di insegnamento, non solo per venire incontro alla domanda delle nuove generazioni di studenti, ma anche per aumentare la competitività del capitale umano. La sempre più vasta disponibilità di materiali e informazioni online sulle altre culture e società è un fattore che può facilitare il rinnovamento in questa

direzione. Tuttavia, la sfida non consiste nell'estendere e arricchire quantitativamente i contenuti da apprendere, bensì nello sforzo di adottare nuovi criteri di selezione, necessari per evitare la confusione derivante dal *mare magnum* nozionistico. La sfida dei curricula globali è quella dell'interculturalità dei saperi, basata su riflessività e metacognizione, riconoscimento dei pregiudizi impliciti di ogni disciplina, curiosità verso l'A/altro e ricerca di paradigmi comuni.

Per la dignità della persona disabile e marginale

La promozione della formazione e della dignità della persona, in tutte le sue manifestazioni ed espressioni, rappresenta, da sempre, ed in misura ancora più evidente ai nostri giorni, un inderogabile impegno di responsabilità e giustizia al quale si è chiamati a rispondere sul piano educativo, culturale ed epistemologico. All'interno di tale cornice di pensiero trovano opportuno spazio di riflessione le differenti declinazioni che la vulnerabilità umana, nel suo connotarsi quale dimensione costitutiva dell'esistenza stessa, può assumere. Tra queste un ruolo di rilevanza, lungo un percorso di studi e di ricerche che voglia porre al centro la specificità di ogni individuo, deve essere attribuito ad una realtà complessa, ampia ed in continua evoluzione, come quella connessa alle condizioni di disabilità. Le indagini che hanno analizzato il complesso intreccio dei fattori sociali e culturali che ne sono alla base hanno infatti reso possibile l'evoluzione di tale costrutto, non più relegabile ad un'unica configu-

razione o modalità interpretativa, ma assumibile nel suo costituirsi quale esito dinamico, e, come tale, modificabile e adattabile, derivante dall'incontro di una pluralità di elementi di ordine personale, sociale e contestuale. In questo processo di costruzione della persona, assume un ruolo prioritario l'azione educativa, soprattutto se considerata nella sua veste istituzionale rappresentata dal percorso formativo scolastico ed accademico, a cui vengono affidati i destini dei cittadini del futuro. È al mondo dell'educazione che, *in primis*, è demandato il compito ed insieme il dovere di operare, contro ogni rischio di riduzione del sapere entro categorie omogenee, cristallizzate, nella direzione di una rigenerazione del pensiero e dell'umanità dell'uomo, si potrebbe affermare parafrasando Morin, favorendo così forme di apprendimento in grado di valorizzare la pluralità di identità, modelli, codici espressivi e cognitivi su cui si fonda la condizione esistenziale postmoderna.

Le trasformazioni culturali in atto ed i nuovi scenari che ne sono derivati hanno contribuito, da un lato, a dar vita ad una realtà ricca di ambivalenze, nella quale si sono moltiplicati, spesso senza una chiara distinzione, rischi ed opportunità, ed in cui si sono accresciuti vertiginosamente ritmi e richieste provenienti dal tessuto sociale; dall'altro, anche a far maturare attenzioni e forme di sensibilizzazione umana, scientifica, professionale, verso quanti rischiano di essere relegati ai margini di un'esistenza civile e democratica, in quanto privi dei requisiti indispensabili per un'efficace inclusione nel contesto di vita e di appartenenza. Si avverte dunque, soprattutto alla luce dei tanti volti che la

fragilità, specie ai nostri giorni, può assumere, una sentita esigenza di educazione, che sia davvero tale. Contro ogni tentativo di patologizzare bisogni educativi, di sostituire la relazione umana con azioni esclusivamente medicalizzanti, di identificare la crescita e la maturazione della persona con una serie di interventi specialistici, diviene necessario ripartire dall'azione educativa, richiamando il ruolo fondamentale di coloro che si formano ed operano in questo campo (educatori e pedagogisti). È evidente come tale responsabilità richieda un 'pensiero', come ha ricordato mons. Mario Delpini in occasione della celebrazione del Centenario dell'Università Cattolica del Sacro Cuore.

Un pensiero a cui il nostro Ateneo, tesaurizzando i principi che hanno guidato l'azione dei suoi fondatori ed interpretando pienamente un ruolo in cui trovano sintesi la promozione della ricerca, lo sviluppo delle scienze e la formazione accademica, ha dato vita e forma, anche grazie a specifici corsi di studio orientati alla costruzione di solide competenze teoriche e pratiche nel campo delle Scienze dell'educazione, con particolare attenzione alla maturazione di un profilo professionale altamente qualificato ed in grado di rispondere alle molteplici e complesse sfide poste dalle varie condizioni di disabilità, disagio, disadattamento, devianza minorile e giovanile. Sono dunque in gioco competenze umane e professionali che gli attuali scenari derivanti dall'emergenza sanitaria, economica e sociale, con tutto ciò che ne consegue anche in termini di contenimento e prevenzione del fenomeno della povertà educativa, hanno contribuito a rendere sempre più necessarie ed urgenti.

Un interesse ed un'attenzione, quelli che la Facoltà da decenni dedica ai temi della disabilità e delle fragilità in ambito pedagogico, che si sono nel tempo rafforzati anche grazie agli apporti di altri settori disciplinari. Dare parola, anche attraverso il testo letterario, non solo e non tanto esprime l'esperienza che il soggetto compie della realtà, ma interviene nella costituzione stessa di tale esperienza, perché il soggetto, mentre la racconta, la capisce più a fondo, la interiorizza, la rielabora (Petrosino, 2015). Il testo letterario, infatti, ha la capacità di rimettere al centro l'uomo con le sue fragilità e l'esperienza umana, in tutte le sue forme. La narrazione per la sua capacità di rimettere al centro la persona umana e la sua dignità, di riflettere sul senso della vita e sulla sua fragilità, ma anche sull'uso meditato ed empatico della parola, contribuisce a formare studenti, quali quelli della Facoltà di Scienze della Formazione, capaci di mettersi al servizio dell'altro, di spendere la loro vita per aiutare persone in difficoltà o con bisogni speciali.

Per una corporeità educata ed educante

Anche papa Francesco, nella sua ultima Lettera enciclica, ci invita a riflettere che «c'è bisogno di gesti fisici, di espressioni del volto, di silenzi, di linguaggio corporeo, e persino di profumo, tremito delle mani, rossore, sudore, perché tutto ciò parla e fa parte della comunicazione umana». Le nostre relazioni si fondano, prima ancora che sull'incontro di menti, sull'incontro di corpi. Il neonato avanza le proprie richieste alla mamma con manifestazio-

ni totalmente fisiche, alle quali essa a sua volta risponde attraverso atti corporei. L'accudimento in prima istanza richiede il contenimento fisico che ci fa sentire al sicuro nel mondo. Durante l'arco dello sviluppo, la comunicazione corporea è fatta anche di sguardi, di attenzione condivisa verso un comune oggetto di interesse, di gesti comunicativi, a volte tanto importanti da diventare il veicolo primario di significato oltre le parole dette. Mente e corpo sono un tutt'uno che definisce l'identità individuale e la qualità delle relazioni che, pur variando in termini di esperienza nel corso della vita, continuano a trovare la loro fonte vitale e attiva di perfezione nella comunicazione corporea.

La nostra Facoltà è ben sensibile all'importanza della corporeità nella relazione. Attraverso una ricerca continua, la psicologia e le scienze motorie, mostrano l'importanza del corpo e di come esso contribuisca a creare una comprensione dell'altro, una comprensione psicologica che ingloba la sfera cognitiva ed emotiva, che rende la relazione funzionale ed efficace ai fini dello sviluppo delle competenze sociali. Alimentata da questo spirito, la Facoltà di Scienze della Formazione, che da sempre mette la persona al centro del sistema formativo, educativo e didattico, ha orientato i corsi di studio all'educazione integrale con la valorizzazione della corporeità e delle attività di movimento, la cui necessità è stata evidenziata anche dalle neuroscienze.

Lo sport nel nostro paese sta vivendo un processo di profonda trasformazione che deriva da un evidente stato di crisi non solo istituzionale ma anche di valori.

Il Coni e le Federazioni Sportive, nel corso degli ultimi anni, hanno perso la loro centralità anche perché non hanno saputo rinnovare il sistema sportivo tentando per anni di ancorarlo ad un modello supportato dallo stato e orientato principalmente alla valorizzazione dello sport agonistico: sicuramente importante ma pur sempre 'sport per pochi'. L'evento sportivo è diventato spettacolo, ma è anche il palcoscenico ove si legittimano comportamenti sleali, imbrogli, scorrettezze, atteggiamenti denigratori, egoismi e tensioni. Questo modo di intendere lo sport e di operare nello sport, dalle società sportive di vertice si è esteso progressivamente alle società semi-professionistiche e poi alle associazioni sportive locali dove ritroviamo l'amatore non più giovane, atleta della domenica, che non esita ad acquistare prodotti di dubbia provenienza mascherati dall'etichetta di integratore alimentare per battere l'amico o vincere una gara o partita.

Ma lo sport non è nato per pochi eletti e soprattutto non può essere considerato esclusivamente un fine: ce lo insegna Thomas Arnold che nel secolo scorso in qualità di rettore del collegio di Rugby decise di utilizzare nel sistema scolastico una pratica sportiva con fini educativi e vi riuscì. Il concetto di sport oggi giorno non può essere limitato alla dimensione agonistico-prestativa e i contesti dello sport possono oltrepassare l'elenco delle discipline e delle federazioni sportive. Negli enti di promozione sportiva, nelle scuole e nelle famiglie ma in modo ancora più esteso nei contesti e nelle differenti situazioni della vita lo sport può recuperare e manifestare pienamente i valori per i quali è nato e la sua essenza più importante

che lo connota come ‘percorso esperienziale educativo’ a supporto dell’uomo di tutte le età senza distinzioni di genere, razza o diversità economica. Sport oggi è tutto ciò che può essere connotato come manifestazione e voglia di movimento utile alle dimensioni del benessere psico-fisico, mentale e sociale dell’uomo. Dunque ‘sport per tutti’ e diritto allo sport anche per coloro che si trovano ai margini della nostra società e nei contesti di emergenza. I valori che lo sport può trasmettere sono la lealtà, la responsabilità e l’aiuto spontaneo e reciproco, il rispetto delle regole e dell’avversario, la competizione alla pari, lo spirito di aggregazione, la solidarietà, insieme a sentimenti di gioia, al divertimento e alla formazione del carattere.

Questo che abbiamo appena descritto è lo sport che la Facoltà di Scienze della Formazione e dell’educazione della nostra università ha deciso di studiare, ricercare, proporre e trasmettere ai futuri professionisti del movimento, che oggi vengono chiamati chinesiofili.

Gli studi di importanti istituti economici e di società scientifiche di ambito bio-medico hanno più volte sottolineato come sia necessario ed urgente un intervento sulla popolazione di prevenzione delle malattie e di miglioramento della qualità della vita e come l’esercizio fisico possa portare benefici significativi alla salute contribuendo allo sviluppo e al mantenimento di un corretto equilibrio psico-fisico. Queste ricerche, unite agli studi provenienti dalle neuroscienze sul cervello ed in particolare sulle funzioni esecutive utili prevalentemente in età evolutiva, attestano il ruolo importante delle attività motorie e sportive e delle Scienze motorie che le studiano.

La nostra Facoltà intende non tanto insegnare a irrobustire i muscoli o a praticare una attività sportiva fine a se stessa, bensì inserire nel nostro sistema valoriale quella «cultura del movimento e delle attività sportive» che attraverso forme di attività motoria piacevoli e personalizzate aiutino l'uomo di tutte le età a vivere meglio all'interno del contesto della cosiddetta 'salute attiva', concetto che porta ciascuno di noi a valorizzare le proprie potenzialità cognitive, fisico-motorie e psico-sociali nel rispetto dell'ambiente e della sostenibilità sociale.

Adulti, formazione e lavoro

Il campo di azione che coinvolge i docenti della Facoltà di Scienze della Formazione attorno al nucleo tematico adulti, formazione e lavoro è variegato e si delinea su prospettive disciplinari molteplici, alimentate da una comune cultura antropologica, che vede il lavoro come un'attività finalizzata al bene dello stesso lavoratore: infatti, l'attività lavorativa riguarda l'intero della persona che non può essere mai considerata come mezzo per altro, ma sempre come fine in sé stessa (Comitato per il progetto culturale della CEI, 2013).

All'interno di questa prospettiva uno spazio importante è rappresentato dal tema della sostenibilità. Per prenderci cura della casa comune dobbiamo, come ci ricorda papa Francesco, cambiare sguardo per avviare processi di revisione nella politica, nell'economia, negli stili di vita per un umanesimo nuovo. Che cosa significa? Significa che le persone possono impegnarsi per migliorare la si-

tuazione esistente e condurla verso una dimensione di sostenibilità. Essa comprende tre dimensioni fondamentali: sociale, ambientale ed economica, cui si aggiungono, secondo l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite, la *partnership* (collaborazione), 'una rafforzata solidarietà globale' e la pace in tutte le società del pianeta. Non bastano interventi sporadici. Servono piani di sviluppo internazionali accomunati dalla medesima cultura della salvaguardia della casa comune. Cosa può fare la differenza? Una formazione umana responsabile, che si sforzi di educare nel segno dell'ecologia integrale e di promuovere la gestione della sostenibilità come chiave per coniugare prosperità economica, salute dell'ambiente e benessere sociale.

Sostenibilità significa delineare contesti lavorativi nei quali lo sviluppo umano integrale passa anche attraverso un modello di *governance* (conduzione) socialmente responsabile, per favorire la condivisione della cultura d'impresa e del progetto imprenditoriale, per aumentare le competenze, la motivazione e la soddisfazione di ogni lavoratore, al di là della posizione o del ruolo rivestito. L'impresa, sostenibile e responsabile, diventa uno spazio per realizzare la vocazione professionale e contribuire, allo stesso tempo, alla prosperità del territorio. Il 'fare impresa' rappresenta un contesto emblematico per pensare la formazione del capitale umano, umanizzare la tecnologia affinché sia sempre più uno strumento a servizio della persona, per delineare la pensabilità di un futuro inclusivo e durevole; deve comporre maschile e femminile, teoria e prassi, razionalità e dimensione estetica, finalità ed etica, reale e desiderato, equilibrio e dinamismo, tem-

pi del lavoro e personali, motivazioni e prospettive. Tutto è connesso. Stili di vita, gestione delle risorse umane, politiche per dare vita a imprese libere, creative, solidali, partecipative.

Un altro punto di attenzione importante riguarda la riflessione e l'impegno operativo a favore delle categorie svantaggiate e più fragili. Anche nella 'società della conoscenza', difatti, persistono quote significative di persone con scarsi livelli di istruzione e limitata qualificazione professionale, i cui percorsi formativi deboli, interrotti o inadeguati alimentano difficoltà nel pieno inserimento socio-lavorativo, connettendosi a rischi di marginalizzazione ed esclusione.

Con questo *focus*, la Facoltà di Scienze della Formazione persegue da tempo e nel tempo il duplice obiettivo di analizzare e comprendere esperienze e vissuti delle persone tra formazione e lavoro, cogliendo manifestazioni e cause delle disuguaglianze sociali, nonché identificando sia gli approcci e le strategie attraverso cui gli svantaggi si possono trasformare in vantaggi sia gli interventi per ridurre le disparità socioeconomiche e culturali.

Attraverso studi, ricerche e progetti abbiamo definito l'uguaglianza delle opportunità formative e lavorative come una prospettiva che non dipende solo dai meriti delle persone e non può essere considerata conseguenza esclusiva dei meccanismi di funzionamento del sistema formativo e del mercato del lavoro. Si tratta piuttosto di una garanzia di uguaglianza di opportunità, sia attraverso la diffusa disponibilità di opportunità sociali, di un'of-

ferta equa di formazione e lavoro, sia grazie alla capacità appresa dai singoli di cogliere e utilizzare le possibilità socioeducative a proprio favore, di realizzare scelte consapevoli e ponderate, d'impegnarsi per il raggiungimento di un obiettivo considerato rilevante per il proprio progetto di vita e per una piena partecipazione sociale.

All'interno di questo approccio egualitario che mette in relazione responsabilità sociali e individuali, si è strutturato l'impegno della Facoltà per la diffusione di una cultura della formazione e del lavoro, da intendere non tanto come un capitale cui sono connesse rendite economiche, ma come un bene comune, da proteggere e da fruire appieno, per emanciparsi da storie familiari di svantaggio, per incrementare e verificare conoscenze, capacità e competenze, abituandosi a una prospettiva di apprendimento permanente. L'incontro, la formazione e la ricerca con i più svantaggiati, giovani soli o devianti, adulti in difficoltà, immigrati, rifugiati, ecc. porta a non considerarli in maniera semplificante o riduttiva, come vittime o eroi, e a non guardare alle loro condizioni sociali come una trappola da cui non ci si può liberare. Il nostro compito quotidiano è ancora quello di problematizzare luoghi comuni e immagini stereotipe, incoraggiando il dibattito pubblico, dentro e fuori dall'università, a fare altrettanto: l'ascolto di storie di vita reali e ordinarie evidenzia la compresenza di bisogni di sostegno e di ampia capacità di azione in persone che, in percorsi virtuosi di reinserimento sociale, possono esercitare la propria libertà di scegliere e agire, pur a fronte di vincoli e a fattori di vulnerabilità, al pari

di qualsiasi altro cittadino. D'altro canto «riconoscere ogni essere umano come un fratello o una sorella e ricercare un'amicizia sociale che includa tutti non sono mere utopie. Esigono la decisione e la capacità di trovare i percorsi efficaci che ne assicurino la reale possibilità» (papa Francesco, *Fratelli tutti*, 180).

Si inseriscono in questo ambito le ricerche di Facoltà dedicate ad approfondire il tema della donna lavoratrice e della conciliazione tra famiglia e lavoro. La cultura riduttiva che propone un conflitto irriducibile tra produttività lavorativa e generatività ha creato in Italia alti tassi di disoccupazione femminile e bassi tassi di natalità. Nostro obiettivo è il superamento di questa visione dicotomica per favorire un intreccio fecondo tra vita lavorativa e familiare, soprattutto per le donne.

Papa Francesco ha sottolineato l'importanza delle prospettive delle donne negli ambiti della cultura, della politica e dell'economia (*Amoris Laetitia*, 183) e ha richiamato l'attenzione sull'importanza della maternità affermando che «abbiamo bisogno di maternità, di chi generi e rigeneri vita con tenerezza, perché solo il dono, la cura e la condivisione tengono insieme la famiglia umana» (Papa Francesco, *Discorso per l'incontro con docenti e studenti del Marianum*, 24 ottobre 2020). L'attività di ricerca e riflessione che la Facoltà conduce su questo tema presta particolare attenzione al modo in cui le donne possono essere protette e sostenute, ma anche a come le donne possono svolgere un ruolo completo nel contribuire al bene comune. L'attività direttiva e il contributo delle donne sono indispensabili per rigenerare un'eco-

nomia e una società più inclusive e sostenibili. Educare al superamento degli stereotipi e formare all'inclusività attraverso programmi di intervento basati sulla solidità dei dati scientifici è quindi una priorità che i docenti della Facoltà perseguono assieme a diverse organizzazioni del mondo del lavoro.

Le sfide del futuro

Saperi per il futuro

Il futuro affonda le proprie radici nel presente. La nostra Facoltà, da tempo, ha iniziato a confrontarsi con i cambiamenti in atto nella società: progettare i saperi che dovranno intercettare le questioni del futuro non significa, perciò, in primo luogo, pensare a nuove discipline, ma soprattutto aprire o consolidare nuove ricerche e piste di riflessioni. La Facoltà di Scienze della Formazione, infatti, si è da sempre dimostrata pronta a raccogliere le sollecitazioni culturali, sociali ed educative provenienti dal mondo reale e a rispondervi efficacemente. E il primo dato su cui la nostra Facoltà è impegnata a riflettere è costituito dalle profonde trasformazioni dell'esperienza che sono introdotte dallo sviluppo e dall'incremento delle nuove tecnologie che, di fatto, costituiscono un nuovo ambiente culturale in cui si ridisegnano relazioni, attività produttive, processi formativi, pratiche di cura, tecniche di apprendimento e di insegnamento. In particolare gli studi innovativi nell'ambito della psicologia dello sviluppo, hanno aperto nuove prospettive di ricerca partendo dallo studio delle capacità sociali e della Teoria della Mente del bambino, attraverso tutto il ciclo

di vita, fino alla declinazione di questi stessi temi nell'età anziana, per poi approdare allo studio di questi costrutti nello sviluppo atipico. Questo approccio si rinnova e si espande ulteriormente nella riflessione che pone a tema le questioni della robotica e dell'Intelligenza Artificiale, con particolare attenzione alla *Human-Robot Interaction*. Temi che vengono inquadrati nella cornice concettuale della *Human-Centered Artificial Intelligence and Robotics*, che fornisce una prospettiva etica fondata sul primato della persona umana e della sua dignità.

Sul versante, invece, delle biotecnologie e del loro impatto sulla procreazione umana, sull'assistenza alle persone nelle fasi critiche e terminali della vita, sulle tematiche del post e del trans-umanesimo, la nostra Facoltà ha, ormai, consolidato un percorso teorico attraverso le indagini della filosofia morale, della filosofia della persona e della bioetica.

Ma le future, e più pervasive sfide pratico-teoriche, che riguarderanno sempre più la vita quotidiana, le professioni e gli stessi modelli dell'educazione e della formazione saranno dettate dall'incremento e diffusione delle I.C.T. (Tecnologie dell'informazione e della comunicazione).

Il contributo già oggi offerto dalle diverse discipline presenti in Facoltà ha permesso di delineare in modo adeguato la competenza epistemologica richiesta per la capacità di utilizzo e di gestione delle nuove tecnologie informatiche. In questa direzione, le ricerche condotte dai docenti di Facoltà consentono di valutare come il funzionalismo tecnologico rischi di trasformarsi in un vero e proprio modello antropologico, relazionale e sociale. Per

questo motivo, se si vogliono approfondire i temi oggi in campo, non si potrà pensare partendo dal modo in cui già oggi la tecnologia riconfigura il reale e i soggetti. Per comprendere e valutare le trasformazioni che essa introduce nelle diverse sfere dell'esistenza umana bisognerà sviluppare un *ethos della memoria* che metta a tema il significato originario del *generare* e *del nascere*, dell'*essere in relazione*, dell'*essere presenti* in un luogo, dello *scegliere*, del *progettare*, dell'*imparare*, del *comunicare*. Un sapere che permetta di uscire dalla polarizzazione tra entusiasti e detrattori della tecnologia e promuova un autentico orientamento valoriale dentro i nuovi assetti culturali e sociali. Un sapere che renda consapevoli che l'utilizzo del linguaggio antropomorfo per indicare i processi algoritmici che regolano i software – la cosiddetta intelligenza artificiale – e le prestazioni degli artefatti meccanici che governano – i robot – non sono in grado di restituire la complessità del pensare, del conoscere e dell'agire umano: aspetti decisivi per far fiorire l'umanità delle persone nei processi di formazione.

Tra i grandi argomenti con cui la nostra Facoltà dovrà confrontarsi per fornire un contributo allo sviluppo di nuove forme del sapere, ne indichiamo quattro.

Il primo riguarda la tendenza alla *smaterializzazione* della realtà che la tecnologia porta con sé, rendendo possibile ciò che per secoli è stato appannaggio soltanto dell'immaginazione, come è facilmente verificabile, in particolare, nello sviluppo della 'realtà virtuale'. Il rapporto tra rappresentazione, simulazione e realtà investe la questione decisiva della verità: la difficoltà di discer-

nimento tra i diversi livelli della conoscenza sensoriale prodotta dalle nuove tecnologie impatta sulla stessa autocomprensione del soggetto, specie nelle fasi della sua formazione. L'estensione del 'possibile' cognitivo e sensoriale dovrà, perciò, essere accompagnato da un'adeguata consapevolezza epistemologica che ne governi le potenzialità, ma anche le possibili ricadute negative sulle capacità riflessive delle persone e sul rischio di una omologazione del pensiero e dei modelli educativi.

Il secondo è dato dall'ambivalenza del potere relazionale insito nelle I.C.T. (Tecnologie dell'informazione e della comunicazione). Da una parte, come abbiamo constatato anche durante la pandemia, le tecnologie sembrano aver *salvato* le relazioni, le pratiche sociali, l'apprendimento, grazie a un incremento di connessioni. Ma, dall'altra, hanno anche evidenziato l'importanza dei luoghi fisici rispetto agli spazi tecnologici. Bisognerà affrontare con rigore riflessivo questi aspetti. La progressiva dipendenza dai nostri strumenti tecnologici tende *a saturare e a sostituire le relazioni* con le persone, delineando condizioni in cui il soggetto è sempre potenzialmente *altrove e assente* rispetto al luogo in cui si trova fisicamente, depotenziando quella dimensione comunitaria che, invece, caratterizza ogni proposta formativa. Sono tematiche che hanno una valenza tutt'altro che settoriale: coinvolgono, per esempio, anche l'ambito dei *disability studies*, in cui emerge il dato preoccupante di pratiche di *inclusione* pensate soltanto in chiave tecnologica, anziché culturale e personale, in una continua domanda di nuova tecnologia che dovrebbe da sola rendere possibile l'uguaglianza nella partecipazione puramente virtuale.

Il terzo coinvolge l'esperienza stessa della libertà, laddove l'orizzonte della scelta e della decisione è sempre più *delegato* a macchine 'intelligenti' che in realtà obbediscono a programmi algoritmici dipendenti dalle visioni del mondo e delle cose dei loro programmatori, perlopiù mai verificate criticamente in chiave etica. Gli algoritmi delle preferenze, pur nella loro apparente e immediata utilità, bruciano l'esperienza stessa della novità, favorendo campi di esperienza già predeterminati, in fondo mai del tutto autentici, a cui il soggetto si consegna – quasi senza rendersene conto – in nome della velocità, della comodità e dell'immediatezza di accesso.

Il quarto interessa le pratiche sociali e le libertà personali. Già ora emergono analisi relative a come i giganti della comunicazione e del web di fatto controllino e protocollino l'intero della nostra esistenza, mettendo a rischio il *diritto alla privacy* del soggetto, inteso come il diritto alla tutela della propria storia personale e delle sue relazioni significative. Nei tracciati della condivisione multimediale e dell'*engagement* sui social network, si nasconde il profitto di molte aziende multinazionali, la cui materia prima è data dalle esperienze personali dei loro utenti. Il tema è complesso: coinvolge la formazione alla cittadinanza, le nuove forme di controllo della salute, i temi della discriminazione e quelli dell'attendibilità delle informazioni, aprendo interrogativi sulla possibile creazione di *individui di massa* che, isolati in *bolle* sempre più autoreferenziali, rischiano di minare il tessuto comunitario, le pratiche virtuose della socialità e dell'educazione.

Libertà e responsabilità

La proposta della nostra Facoltà si basa sul convincimento che la formazione, a qualunque livello venga praticata, non si esaurisce nello scopo pratico di fornire e acquisire conoscenze e competenze necessarie per svolgere una determinata professione: essa implica, infatti, un coinvolgimento personale che di fatto plasma in modo peculiare la trasmissione e la recezione del sapere. Per questo, a differenza di quanto avviene nel contesto dell'addestramento, dell'apprendimento tecnico e meccanico di alcune procedure, la formazione mette in gioco ideali e progetti valoriali che interpellano in un modo specifico la libertà e la responsabilità di coloro che sono coinvolti.

Un binomio, quello della libertà e della responsabilità, che si affaccia già nell'ambito della costruzione delle stesse 'scienze della formazione', perché soltanto una ricerca scientifica libera da condizionamenti strumentali e da pregiudizi, tesa a perseguire la verità, nel rispetto delle caratteristiche proprie di ogni disciplina, può assumersi la piena responsabilità di proporre non soltanto risultati solidi e giustificati, ma anche ideali e progetti con cui confrontarsi.

Questa impostazione, che costituisce quella che possiamo definire l'etica dell'intelligenza e della conoscenza, appartiene pienamente alla storia dell'Università Cattolica. All'interno di questa cornice etica e non solo metodologica si collocano certamente tutte le aree disciplinari e in particolare la filosofia che ha, tra i suoi compiti, anche quello di esplicitare in chiave contenutistica queste nozioni così rilevanti.

Viviamo in un'epoca storica in cui si registra una vera e propria aporia nel campo della libertà. Da una parte, vengono esaltate e rivendicate molteplici libertà personali, in campo sociale, culturale, identitario, mentre, dall'altra, varie ricerche empiriche sembrano negarne la stessa possibilità, attraverso un'interpretazione dell'agire umano in termini di determinismo biologico, neurologico, psicologico, sociale.

Nella nostra Facoltà, un serio confronto con le ricerche empiriche permette di comprendere meglio i condizionamenti a cui le persone sono sottoposte senza per questo perdere di vista quell'esperienza in prima persona singolare che è la fonte stessa del significato della libertà. Un'adeguata filosofia della persona umana, in grado di evitare ogni dualismo tra corpo e psiche, tra mente e spirito, permette perciò di non trascurare gli argomenti delle scienze empiriche mantenendo ferma la consapevolezza epistemologica della differenza che intercorre tra l'esperienza della libertà e la ricostruzione sperimentale dei nessi che condizionano ogni agire.

La libertà si può, certamente, declinare in molti modi, ma due sono i significati che la costituiscono: il primo, di stampo antropologico, esprime la possibilità, per la persona umana, di prendere delle decisioni, di scegliere, progettare in modo autonomo, così che le azioni le possano essere imputate; il secondo, di natura etica, concerne la libertà come obiettivo, ed ha a che fare con la tutela di alcuni valori fondamentali, come, a titolo d'esempio, la libertà di pensiero e parola, la libertà di educazione, la libertà religiosa, la libertà nel campo della politica.

Potremmo dire, in una parola, che *la libertà* è la condizione *delle libertà*.

Ma la libertà non va confusa con la spontaneità, con la semplice volontarietà degli atti: di fatto ognuno può correre il rischio di agire come un automa cosciente, assumendo abitudini che sono frutto di molteplici condizionamenti. C'è differenza tra agire e reagire. La libertà, come esperienza, si manifesta in ognuno di noi come la capacità di pensare, di riflettere, di valutare, prima ancora che di fare qualcosa. Esperienze come quelle del perdono o del pentimento, indicano una libertà interiore che viene prima dell'azione e manifestano la possibilità di 'liberarsi' dallo stimolo della vendetta o dal peso fatalistico della colpa. Così come ogni forma di progettualità si distingue dal puro desiderio, la libertà umana si distingue dalla pura tendenza psichica. Per questi, sintetici, motivi, occorre *imparare a esercitare la libertà, così come si impara a pensare, a valutare, ad agire*.

Quando, poi, si entra nel campo *delle libertà* si apre l'orizzonte della relazionalità, dell'incontro con l'altro e con gli altri e subentra un significato di responsabilità che arricchisce quello di imputabilità delle azioni. All'origine della nozione di responsabilità c'è, infatti, il verbo *respondere*, che rimanda all'appello, alla domanda che ci viene rivolta dalla realtà, dalle altre persone, dalle situazioni storiche. Se non si sanno comprendere, accogliere, le domande che ci vengono rivolte non si può essere responsabili in modo autentico. Nel rapporto educativo, che ha come interlocutori bambini e giovani che stanno costruendo la loro personalità, si è responsabili

non soltanto di qualcosa – insegnamento, competenze, informazioni – ma di qualcuno. E comprendere il profilo di questa responsabilità comporta la capacità di pensare alle diverse forme del prendersi cura che esso comporta. In tutti i livelli della formazione, infatti, risulta fondamentale la consapevolezza che si è responsabili anche dei legami che intratteniamo con gli altri, della verità e bontà dei nostri comportamenti.

La bellezza delle forme dell'amicizia, del rispetto, del dialogo, della tutela della dignità e del valore delle persone, specie delle più fragili ed esposte alle logiche dello scarto e dell'indifferenza, costituisce, perciò, l'orizzonte di gratuità che permette di costruire una dimensione comunitaria che superi le logiche dell'utilitarismo e le dinamiche puramente competitive della società della prestazione. Per tutti questi motivi, *le libertà* non sono pensabili come frutto dell'autorizzazione, che ognuno dà a sé stesso, a fare ciò che vuole, ma come l'impegno a costruire, insieme con gli altri e per gli altri, luoghi di condivisione, chiarificati da una prospettiva valoriale non puramente arbitraria e aperta al senso ultimo dell'esistenza.

Il contributo offerto dalla riflessione filosofica permette di porre a tema il 'bene' della persona e della comunità, saldando, in una visione articolata e argomentata, la questione dell'autonomia e della realizzazione di sé con la valorizzazione dei legami intesi come forme significative di dipendenze da coltivare e sostenere. Alla realizzazione di questo progetto concorrono, con un loro apporto specifico, tutte le discipline della Facoltà, con lo scopo di rendere disponibile: agli studenti gli strumen-

ti di una *competenza relazionale* che permetta di creare e far fiorire legami significativi, proposte e contenuti da mettere in gioco nei vari contesti della vita sociale e delle specifiche professionalità.

Nella nostra epoca, in cui le domande che ci provengono dalle svolte tecnologiche e dai tornanti della storia umana sono particolarmente complesse, il tempo delle libertà richiede una pratica delle responsabilità che si qualifichi come tempo dell'incontro, della riflessione, della rinnovata passione per la verità della condizione umana.

Non è superfluo ricordare, in quest'anno in cui celebriamo il Centenario della nostra Università, come questo binomio sia all'origine stessa dell'impresa pensata e realizzata dal nostro Fondatore e da quanti ne hanno seguito l'insegnamento. L'università dei cattolici italiani, infatti, è sorta proprio per *rispondere* alle domande di senso che si innalzavano, in quei tempi duri e travagliati, dalla società civile e dalla cristianità, dando voce a una libertà di ricerca e di insegnamento che trovasse, nella passione per la verità, il 'cuore cristiano' con cui unire una comunità di persone capace di accogliere e includere tutto ciò che di buono e di bello appartiene alla storia degli uomini. Ed è questo compito che la nostra Facoltà intende continuare a svolgere.

Persona e formazione

Edoardo Gemelli, poi padre Agostino, scienziato e uomo di profonda fede, nonché fondatore – nel 1921 – della nostra università, aveva un'idea precisa di *Alma mater*:

una comunità di persone in cui ‘maestri’ e ‘allievi’ camminassero insieme, legati da una passione per la ricerca della verità. In questo senso, il primo riferimento alla persona si collega con la dimensione comunitaria di tutta la nostra università, ne costituisce lo sfondo su cui si profilano le singole attività di ricerca. Non solo: la nozione di persona, nella sua valenza analogica, costituisce un patrimonio specifico del cattolicesimo perché si radica nel mistero trinitario, da cui deriva anche la particolare curvatura del concetto di persona quando viene riferito all’essere umano, pensato nella sua creaturalità e nella sua relazionalità con Dio. La ricchezza semantica della persona umana, perciò, costituisce, per così dire, lo sfondo su cui si profila il tratto originale dell’intera proposta culturale della nostra università.

In questo orizzonte si colloca, con il suo specifico contributo, il progetto scientifico e culturale della nostra Facoltà, che è caratterizzato in modo eminente dal binomio persona-formazione. Sia perché tutta l’attività di ricerca e di studio è esercizio di persone che si incontrano per attuare un comune progetto che ha al centro la verità della condizione umana, sia perché soltanto facendo fiorire, in sé e negli altri, l’umanità che caratterizza la persona, si può realizzare un progetto formativo che inizia già dentro l’itinerario della preparazione alle future professioni, che a loro volta, hanno al loro centro la persona. Tradotto in una sola espressione: là dove c’è formazione c’è sempre la persona umana.

Dialogo, confronto, rispetto reciproco, accoglienza e cura di sé e dell’altro sono, infatti, espressioni che defi-

niscono il terreno su cui si costruiscono relazioni umane significative. Porre al centro la persona non è pertanto uno slogan o una formula retorica. Significa, infatti, in primo luogo, coltivare un *ethos* del prendersi cura che si evidenzia nella capacità di accogliere e valorizzare la ricchezza della condizione umana, facendosi carico anche delle sue fragilità e difficoltà esistenziali.

Ma tutto questo non è ancora sufficiente, perché in un contesto universitario è necessario coltivare il senso storico e quindi affrontare anche i problemi che oggi riguardano le diverse modalità con cui si tende a definire la persona. Da una parte, infatti, assistiamo a un'estensione del suo significato, che finisce con l'abbracciare anche artefatti tecnologici come i robot, che l'Unione europea ha proposto di definire 'persone elettroniche', consigliando la costituzione di una vera e propria robotica. Dall'altra, nel campo della bioetica, si consolidano le linee teoriche che tendono a escludere l'attribuzione del concetto di persona a tutti quegli esseri umani che allo stadio embrionale, fetale, neonatale, o in particolare condizioni patologiche, non sono in grado di manifestare funzioni cognitive e relazionali. Contemporaneamente, si assiste alla proposta di attribuire la definizione di persona ad alcuni animali adulti, introducendo la tesi per cui anche l'essere umano debba essere definito come 'animale umano'. Ciò che accomuna queste impostazioni è la riduzione della persona ad alcune funzioni, cognitive, relazionali, computazionali. Ma in questo modo si perde la consapevolezza del valore, della dignità e della specificità della *persona umana* che si connota nella sua concre-

ta corporeità vivente, che si estende in tutte le fasi della sua esistenza e si dimentica che le singole funzioni hanno significato differente a seconda che esprimano i processi di una macchina algoritmica, i comportamenti di un animale, le attività di un essere umano. Occorre perciò riflettere e confrontarsi, attraverso gli strumenti che le diverse discipline della nostra Facoltà offrono, con questi temi, che sono decisivi non soltanto perché determinano nuovi assetti valoriali, ma perché incidono sull'autocomprensione personale e finiscono con lo smarrire il riferimento a quell'*unicum* che definisce l'essere umano come persona umana. Le scienze della formazione, del resto, sono, fundamentalmente, scienze *umanistiche* perché, pur nella specificità delle loro procedure, trovano la loro sintesi proprio nel riconoscimento dell'unitarietà della persona umana, non riducibile né alla sua dimensione corporea, né alla sua attività psichica o relazionale.

Ma la formazione non si esaurisce nel fine pratico di fornire le conoscenze necessarie per svolgere con competenza tutte le professioni che hanno come interlocutore delle persone umane: essa richiede anche la presenza di ideali, di progetti da perseguire. Ed è anche in questo caso che occorre confrontarsi con le emergenti tesi del post e trans umanesimo, che progettano una sorta di superamento della natura umana, in una rincorsa futuribile a un nuovo tipo di vivente, ad un *cyborg* che unisca in sé le funzionalità della macchina e dichiari 'antiquato' l'essere umano così come noi lo conosciamo. Per quanto queste tesi appaiano fantascientifiche, rivelano però un ideale pervasivo, che è già presente nelle nostre pratiche

sociali e nel nostro lessico quotidiano. Prospettano, infatti, un ideale di prestazione, di efficienza, di autonomia, di potenziamento individualistico delle funzioni cognitive che confinanò l'umano nella sua operatività e competitività sociale. A questa proposta culturale, a questo modello formativo si deve prestare molta attenzione: l'unilateralità della sua visione finisce con l'offuscare i tratti della condizione umana, prospettando un ideale che estranea l'uomo da sé stesso, dalle sue relazioni significative, dalle domande fondanti sul senso dello studio, della ricerca, del lavoro, dell'amicizia: in una parola, sul senso della vita come ciò che unifica la storia personale di ognuno.

Nella nostra Facoltà, che si occupa della formazione della persona umana, i docenti delle varie discipline, in sinergia tra loro, si prefiggono di educare al *pensiero critico*, ciascuno ovviamente con le proprie competenze e le proprie sensibilità, ma soprattutto con l'intento di dar vita a una comunità accademica in cui si consolidino, in modo condiviso, intelligenze e sensibilità personali, alla luce di una solida concezione antropologica. E da qui la costruzione di professionalità solide, guardando, evidentemente, in modo 'diritto' al mondo del lavoro, pur senza, però, mai perdere di vista la 'persona umana' e le 'responsabilità' che ciò comporta.

In questo senso la nostra è certamente una Facoltà che – con i suoi corsi di laurea – conserva un alto valore attualizzato sul mercato del lavoro, che mira insomma a una laurea 'utile', ma che ha dalla sua un valore aggiunto: quello di portarsi oltre i modelli formativi preconfezionati – in difetto di *humanities*, o, comunque, fin troppo

spinti su parametri tecnico-scientifici – per coltivare personalità e talenti, poiché per formare dei validi professionisti occorre formare l'intera persona, in senso umanistico e senza scappatoie di sorta.

Del resto, l'emancipazione della persona dai vincoli della povertà, dell'incomprensione, della solitudine, è condizione necessaria per spostare le pratiche formative dai binari del bisogno, mobilitando energie creative e generative che possano realizzare cambiamento e aprire a nuove possibilità di vita comunitaria.

Ambiente, educazione, ricerca per un futuro sostenibile

Nel contesto di un mondo globalizzato e interconnesso assume una particolare rilevanza l'educazione ad abitare la Terra, a prendersene cura e apprezzarne i beni. L'ambiente è un riferimento importante per ricostruire un modello di sviluppo imperniato sull'incontro tra culture, sulla condivisione di valori e sulla pratica del dialogo. In tale prospettiva, è imprescindibile l'educazione delle persone alla costruzione di società più eque e sostenibili.

La credibilità scientifica delle scienze dell'educazione e della formazione 'passa' per l'ambiente, ovvero si sostanzia nella capacità di elaborare inedite prospettive di ricerca interdisciplinari riguardo alla salvaguardia del pianeta, di offrire contributi progettuali per la sostenibilità della vita, per 'coltivare' l'*humanum* e formare cittadini capaci di riconoscere nelle risorse dell'ambiente un bene comune. Nel muovere dalla dimensione intangibile

della formazione, è da riscoprire il mondo naturale come interlocutore e *partner* nell'ambito della progettualità educativa, per ripensarsi, nell'intreccio dei fili della vita, membri di un'unica comunità.

La transizione verso la sostenibilità, richiamata dai 17 *Sustainable Development Goals* dell'Agenda ONU 2030, sollecita la riflessione nei diversi settori disciplinari che compongono la Facoltà di Scienze della Formazione a promuovere una cultura come cura dell'ambiente, quale totalità delle interazioni che abbiamo con il mondo. Tra persone, pianeta, *partnership* (collaborazione), pace e prosperità alle Scienze della Formazione spetta il compito di indagare criticamente la nozione di sviluppo, come parametro di vita irrinunciabile, e di contribuire alla ricerca di nuovi criteri per orientare scelte consapevoli e solidali in ambito economico, tecnologico e socio-ambientale.

La capacità del prelievo di risorse naturali, che ha contrassegnato gli ultimi due secoli, deve lasciare spazio a nuove sensibilità e ad atteggiamenti responsabili, capaci di mettere in luce il primato della persona sulla logica del profitto. La sostenibilità come trama di elementi molteplici e interrelati, orizzonte multidisciplinare e poliedrico può configurare una spinta rigeneratrice di qualità, un processo che dà vita, sostiene la persona nella sua globalità, la comunità territoriale, l'ambiente che la circonda e la comprende.

L'espressione 'sviluppo sostenibile' è un appello alla responsabilità. A ciascuno, nell'esercizio quotidiano del vivere, è chiesto di imparare a essere con e per gli altri, tra persone, cose e natura, dialogando sul modo in cui si sta

costruendo il futuro del pianeta. Di fronte alla gravità del degrado degli ecosistemi, alla questione dell'acqua potabile, alla perdita di biodiversità, all'aumento degli eventi meteorologici estremi, alla desertificazione di ampie aree del pianeta, all'innalzamento del livello degli oceani, ciascuno di noi percepisce che è in gioco la sopravvivenza del genere umano.

Non v'è ambito del sapere che possa ignorare i mutamenti sistemici dettati dalla 'svolta ecologica' nei processi culturali, nelle attività produttive e negli stili di consumo o eludere l'attuale sensibilità dell'opinione pubblica per le problematiche riguardanti il rispetto e la cura del pianeta. Abitare la Terra, nostra casa comune, richiede un patto educativo corale. Aderire al *Global Compact on Education*, per e con le giovani generazioni, impegna famiglie, comunità, scuole, istituzioni, religioni, l'umanità intera a formare persone mature, capaci di generare processi creativi, aperte all'ospitalità, al valore della trascendenza, alla solidarietà, in vista di una nuova cultura educativa espressiva di una responsabilità che coinvolge tutte le componenti della società.

Affrontare i problemi ecologici emergenti significa investire sull'educazione, su nuove professioni, in dialogo con le istituzioni e le comunità, le associazioni e il mondo imprenditoriale. L'educazione come passione per il futuro è un fattore fondamentale attraverso cui orientare pensieri e azioni per rendere le persone responsabili e consapevoli, libere e creative, dotate di senso civico, capaci di progettarsi e progettare. Essere responsabili significherà per le generazioni del futuro abitare il pianeta con

più umiltà ma anche con atteggiamenti di viva sollecitudine, tra prossimità e distanza, estraneità e convivenza, autonomia e vulnerabilità.

Al centro è la coscienza etico-educativa e spirituale per generare quella fraternità planetaria, all'alba di un *green new deal*. L'Università Cattolica del Sacro Cuore fa propria la convinzione del pontefice Francesco: l'intima relazione tra i poveri e la fragilità del pianeta costituisce uno tra gli assi portanti dell'impegno rivolto al futuro, sulla scia dell'Enciclica *Laudato si'*, in cui si ribadisce la necessità di un'ecologia integrale, di quello che oggi viene definito un 'apprendimento servizio' per leggere la realtà e intervenire nella società, di un paradigma di giustizia.

Una cultura costituita sulla speranza per il futuro percepisce che lo sviluppo dev'essere integrale, orientato alla promozione di ogni uomo e di tutto l'uomo, senza separare l'educazione dalla *governance* di processi dai quali dipende la salvaguardia del creato. Un'ecologia che integri il posto specifico occupato dalla persona in questo mondo e le sue relazioni con la realtà che la circonda implica la ricerca di soluzioni intra e intergenerazionali a quella complessa crisi socio-ambientale che contrassegna i contesti familiari, lavorativi e urbani. L'ambiente è conteso, nella realtà sovente drammatica dei fatti, lungo le coordinate spazio-temporali, tra locale e globale, tra generazioni attuali e future. Tra controversie e ambiguità di diverso genere, un'autentica cultura della sostenibilità configura una forma di capitale sociale che indica il grado di coesione civica, la natura dei rapporti di collaborazione istituzionale, l'ampiezza e la profondità dei legami di solidarietà.

La sostenibilità offre un motivo di fiducia nel futuro e una bussola per continuare a elevare la capacità umana di elaborare idee e progetti. Un autentico sviluppo è un'opera creativa aperta. Si avvale del contributo essenziale di tutti e ciascuno, dell'irrepetibile valore di ogni persona per costruire, in un impegno comune, una progettualità culturale, spirituale, politica, economica, pedagogica la cui via è la cultura del dialogo, la collaborazione come condotta, la conoscenza reciproca come metodo e criterio.

La posta in gioco è la dignità e il futuro di tutti noi, coltivando l'alleanza tra l'umanità e il pianeta, la 'casa comune'. La fraternità universale e l'amicizia sociale, nel vivo di ogni società, sono due poli coesenziali per generare prosperità e futuro. Non c'è crescita economica durevole, né tanto meno bene comune, senza assumere la priorità della persona, della promozione della famiglia umana.

Investire pedagogicamente sul paradigma della sostenibilità apre le porte a nuovi orizzonti educativi, in uno sforzo processuale per promuovere competenze collaborative e contestuali, verso un tempo ritrovato in cui la conoscenza va di pari passo con la cittadinanza, ponendo attenzione all'ambiente, mantenendo un giusto equilibrio fra *in* e *out*, teoria e pratica, contesti ecologici e prospettive personali e professionali, attraverso la ricchezza degli stimoli che l'ambiente, dentro e fuori di noi, può garantire. Le emozioni possono 'abitare' le nozioni; teste, cuori e mani possono dare vita al nostro fare.

La valorizzazione delle persone quali protagoniste di trasformazione responsabile del reale e la centralità della

ricerca scientifica per un diverso modello di sviluppo costituiscono condizioni ineludibili per un autentico vivere sostenibile, per costruire la *Next Generation* necessaria al rilancio, alla resilienza, allo sviluppo umano integrale.

Dalla DAD (Didattica a distanza) alla DDI (Didattica integrata digitale)

La pandemia, in questi ultimi mesi, ha messo la scuola di fronte alla necessità di fare i conti con nuovi formati, nuovi modi di organizzare la didattica, una nuova stagione nel rapporto con le famiglie: una ‘palestra generale’ per la scuola.

La Facoltà di Scienze della Formazione ha partecipato con solerzia alla produzione di strumenti per gli insegnanti e ha contribuito alla condivisione di cornici culturali per provare a comprendere il presente e fronteggiare operativamente i problemi – non solo didattici – che la pandemia stava portando in gioco: *webinar*, quaderni, riviste specializzate, *tool* e tavoli di confronto si sono susseguiti a partire da marzo 2020 e, ancora oggi, popolano il dibattito con e sulla scuola.

In prima battuta, è risultato chiaro il ritardo culturale della scuola rispetto ai temi dell’innovazione, alternando isole di eccellenza e zone d’ombra. Dove già esisteva una cultura del digitale, dove i dirigenti scolastici avevano già fatto i conti con il cambiamento, si sono creati dei veri e propri laboratori dell’innovazione. Ci si è confrontati con i linguaggi, i codici formali della comunicazione digitale, si sono fatti i conti con il metodo. Dove invece il proble-

ma non era stato affrontato con serietà, il registro elettronico ha spesso funzionato da sistema per la consegna dei compiti a casa, si è scoperta tardi la possibilità della didattica sincrona, si è replicata la scuola a casa, immaginando che la stessa organizzazione e la stessa didattica potessero essere portate in remoto.

Una seconda lezione è arrivata dallo stato delle connessioni, dal livello di diffusione sociale delle tecnologie digitali. Abbiamo scoperto di essere più indietro di quanto non si pensasse: molte famiglie non sono connesse; banda larga e internet ad alta velocità interessano solo circa il 40% delle scuole; a fronte di una diffusione capillare di cellulari e smartphone, computer e tablet non sono altrettanto diffusi. Ed è subito stato chiaro che il divario digitale era di solito sintomo di un divario culturale e quest'ultimo di un disagio economico e sociale. In tempo di riflessione sulle povertà educative, abbiamo avuto la certezza che i poveri sono sempre più poveri. E siamo tornati a interrogarci, a oltre cinquant'anni da *Lettera a una professoressa*, sulla reale capacità della scuola di colmare il gap, di ridurre le differenze, di non essere 'un ospedale che cura i sani'.

Una terza evidenza, chiarissima, è venuta dalla abbondantissima discorsivizzazione sociale. La scuola è diventata – o è stata ancor più che normalmente – un tema cruciale di discussione. Una discussione alimentata soprattutto nei *social* e dai *webinar* e fatta di contrasti e polarizzazioni. La discorsivizzazione nei *social* ha reso palpabile, tranne poche eccezioni, la separazione tra discorsi della ricerca e discorsi della piazza. La spiegazione viene

dall'incapacità della ricerca di comunicare i suoi risultati fuori della propria arena di circolazione dei significati.

Per provare a fissare i piani di riferimento, diverse sigle hanno provato a circoscrivere lo spazio del digitale nella didattica e per la didattica: dal primo concetto di DAD – didattica a distanza – siamo arrivati alla diffusione della DDI – didattica digitale integrata. Pur ricomponendo molte incomprensioni (la didattica a distanza come 'riparazione', in cui le tecnologie svolgono un ruolo non cercato e non progettato, ma subito), non possiamo dimenticare un aspetto: il digitale dovrebbe essere un ingrediente naturale delle nostre pratiche didattiche, soprattutto se pensiamo alla scuola come occasione per vivere il presente e per rispondere alle sollecitazioni che la società e la cultura rimandano.

Partiamo dal DM 89 del 2020, all'interno del quale viene battezzata la didattica nella sua forma 'integrata digitalmente'. Se torniamo al testo del decreto ci accorgiamo che sono tre i riferimenti e che possono essere utilizzati per provare a capire cosa sia la DDI.

Primo riferimento: la DDI – suggerisce il decreto – è «una metodologia innovativa di insegnamento-apprendimento». Secondo riferimento: il decreto ci dice che questa metodologia è complementare rispetto alla didattica in presenza. Il terzo riferimento è al fatto che questa metodologia integra «la tradizionale esperienza di scuola in presenza». Tuttavia, nessuno dei tre riferimenti definisce davvero la DDI.

In termini teorici occorre tornare a un concetto: il *complex learning* o *blended learning*. Parlare di *blended*

learning, termine che il dibattito sulla ricerca didattica negli ultimi anni ha fissato e sul quale ormai è larga convergenza di prospettive, consentirebbe di superare una prima confusione, oltre a riportare il dibattito verso cornici internazionali riconosciute. Secondo la definizione dell'*Oxford Dictionary*, il *blended learning* è «uno stile di intervento educativo in cui gli studenti apprendono attraverso media elettronici e l'online allo stesso modo che attraverso l'insegnamento tradizionale faccia a faccia». Nel *blended learning* si apprende sia attraverso i media digitali sia attraverso l'insegnamento tradizionale faccia a faccia. L'aspetto da considerare è che, in questa definizione, l'opposizione non è tra digitale e presenza, non è la distanza che si oppone alla presenza. L'altra confusione che occorre evitare è quella tra *blended learning* e la *tech-rich instruction*, una didattica ricca di tecnologia. Per parlare di didattica digitalmente integrata – cioè di *blended learning* – non è essenziale fare riferimento ad ambienti densamente popolati di tecnologia: posso lavorare in un ambiente ricco di tecnologia e non fare *blended learning*.

Sono almeno quattro i possibili scenari per la didattica *blended*: lo *scenario dual mode* o *ibrido*, lo *scenario della didattica alternata*, lo *scenario della didattica per progetti*, lo *scenario della didattica per classi aperte*. In tutti i casi emerge chiaramente che digitale e didattica faccia a faccia sono allo stesso titolo ingredienti della miscela didattica.

Alla luce di quanto premesso, cosa può suggerire la ricerca didattica per usare la lezione dell'emergenza al fine di

pilotare la scuola verso il futuro, senza indulgere alla leggerezza dei discorsi sociali? La risposta si può articolare a tre livelli: quello dell'organizzazione di scuola; quello della pratica didattica; quello della professionalità degli insegnanti.

Sul piano dell'organizzazione di scuola abbiamo imparato ad apprezzare le opportunità della deterritorializzazione garantita dalle tecnologie di rete, la loro capacità di rendere meno influenti le variabili di spazio e tempo. Grazie alle piattaforme di video-comunicazione e di *e-learning* si può fare didattica anche a distanza, si può tornare sui contenuti, rileggerli, rivederli. Si può lavorare sull'orario scolastico, trovare soluzioni diverse da quelle tradizionalmente costruite sulla corrispondenza fissa tra disciplina, classe e insegnante. Si può scaricare l'agenda di scuola da molte riunioni che forse possono essere meglio gestite online o sostituite da una più efficace comunicazione asincrona.

L'idea che ne emerge è quella di una flessibilizzazione, di una revisione del dispositivo di scuola mettendo nel mirino soprattutto l'orario scolastico e le riunioni collegiali. L'obiettivo è una scuola aumentata e ibridata. Aumentata grazie alle tecnologie digitali e alla loro capacità di creare spazi altri per l'apprendimento: dalle soluzioni *outdoor* agli ambienti domestici. Ibridata, perché discontinua, fatta di esperienze diverse, parte in presenza e parte a distanza, secondo assetti variabili da decidere nell'ambito del *design* didattico nel rispetto delle specificità dei territori.

Sul piano della didattica, la lezione dell'emergenza ha consentito agli insegnanti di ripensare le loro azioni

professionali, su tre livelli: il livello della progettazione, tradizionalmente pratica implicita e centrata sul contenuto; il livello della comunicazione, in un movimento capace di riconoscere e dare valore alla relazione; infine, il livello della valutazione, facendo emergere la necessità di sostituire una valutazione sommativa, basata sulla misurazione, con una valutazione autentica, diffusa, formatrice. Il recente documento del Ministero (Ordinanza Ministeriale 172, 4 dicembre 2020) dà un contributo importante per iniziare a pensare in questa direzione.

Generare futuro

Noi viviamo nel presente e il futuro pare qualcosa di incerto e di lontano. Tuttavia... il nostro presente è spesso denso della rappresentazione che elaboriamo circa il futuro nostro e di chi è in relazione con noi. Dunque, 'generare futuro' non è qualcosa di lontano, di astratto, di remoto, ma è una pratica che rientra nella nostra quotidianità, per la quale ci adoperiamo, impegniamo energie, risorse, creatività. Come è possibile, concretamente, generare futuro? Attraverso il passaggio, da una generazione a quella successiva, di contenuti, tradizioni, comportamenti, abitudini, valori, attribuzioni di senso, spunti per il cambiamento e l'innovazione. In altri termini, la trasmissione tra le generazioni rappresenta un processo, peculiarmente educativo, che consente di cogliere, a livello sociale, l'eventuale presenza di generatività, cioè l'esito di tale trasmissione, ciò che da essa nasce e prende forma nel futuro.

Nelle relazioni tra le generazioni la generatività consiste in ciò che va oltre gli elementi e le relazioni già date in precedenza: indica qualcosa di nuovo. La trasmissione riguarda sia ciò che si situa *tra* le generazioni e che si caratterizza come trasmissione intergenerazionale, sia ciò che va *al di là*, ciò che attraversa e passa, eccedendole, le generazioni e che si qualifica come trasmissione transgenerazionale.

La trasmissione tra le generazioni, così intesa, rinvia simultaneamente a una dimensione temporale sincronica, presente e situata, e a una diacronica, lunga e profonda. Nella prima, il tempo delle singole generazioni in rapporto tra loro, diviene tempo qualificato precipuamente per essere tempo *tra* le generazioni, nel quale si situano gli scambi tra di esse, come avviene ad esempio nelle relazioni tra docenti e alunni. Ciò che attraversa questi scambi costituendo, metaforicamente, l'identità del testimone che passa di mano in mano nella catena generazionale, è costituito dalle tradizioni, dai valori o dai disvalori, dai contenuti simbolici e dalle regole e dà origine alla memoria di quella specifica generazione.

Tuttavia, il precipitato di tale passaggio simbolico, attraverso e oltre, sull'ultima generazione, non può essere conosciuto *a priori* dalla generazione che costituisce il penultimo anello della catena generazionale, né questa può sapere quale forma prenderà l'ultimo anello. Per questo spesso sembra che ogni generazione ricominci da capo: non significa che cominci da zero, ma che si ritrova, per certi aspetti, a un nuovo inizio che dà avvio a una nuova storia, in qualche misura connessa a quella di coloro che

l'hanno preceduta. Infatti, la trasmissione non è un gioco a somma zero, che lascia invariate le parti, ma comporta un cambiamento nella dinamica intergenerazionale che fa spostare, in avanti oppure all'indietro, la generazione successiva rispetto a quella precedente.

Il legame simbolico può attraversare il tempo partendo da una comune matrice, giungendo nel presente e proiettandosi nel futuro. Il presente, in particolare, è quella dimensione che permette di focalizzare il tempo nel suo passaggio, di percepirne il valore *hic et nunc*, fondandosi sulla memoria di ciò che è accaduto (passato) e sull'attesa di ciò che avverrà (futuro). In questa prospettiva, la trasmissione del patrimonio simbolico-valoriale tra le generazioni si evidenzia socialmente nella 'cura' del futuro della società, che si connota come un compito precipuamente educativo nella misura in cui i rapporti intergenerazionali all'interno di essa supportano e potenziano il passaggio di consegne tra generazioni, trasmettendo ciò a cui le persone attribuiscono senso e valore.

Lo spazio/tempo generazionale consente ai soggetti delle generazioni adulte e anziane di ritornare sulle origini innovandole, cioè dando una opportunità di sviluppo a un futuro in qualche modo diverso dal presente. In tal modo, il processo di trasmissione tra le generazioni, quando è positivo e propositivo, diviene efficacemente generativo per le giovani generazioni, che così possono accedere alla memoria condivisa come risorsa per costruire la propria specifica identità sociale.

La perdita di memoria per le generazioni future, o i processi oggi molto diffusi di falsificazione della memo-

ria collettiva, producono, analogamente a quanto avviene a livello individuale, una destabilizzazione dell'identità sociale delle ultime generazioni, che sono private dei contenuti qualificanti il passaggio intergenerazionale.

C'è tuttavia ragione di ritenere che le relazioni concrete, quotidiane tra le generazioni potranno consentire di non disperdere il patrimonio della memoria proprio della trasmissione sincronica tra le generazioni e che, al contempo, l'accesso al patrimonio simbolico che qualifica la nostra cultura potrà essere perseguito mediante le relazioni intergenerazionali a esplicito contenuto educativo e formativo aperto all'imprevedibile, al totalmente nuovo che spesso si coniuga con la dimensione della libertà della persona. Valorizzare la sfida della novità imprevedibile può consentire, alla cultura educativa posta a fondamento dell'itinerario conoscitivo e formativo proposto dalla nostra Facoltà, di trovare nel legame sociale e nello stare insieme ciò che valorizza qualitativamente le differenze, innescando processi virtuosi nella realizzazione di pratiche socioeducative innovative e creative.

Nella società contemporanea, in cui la spersonalizzazione e l'incapacità di stare insieme sono endemiche, disporre di luoghi educativi, come quelli offerti dalla nostra Facoltà, in cui le relazioni sono effettive e generative, rappresenta un valore aggiunto in grado di fare la differenza. Inoltre, ciò che si costruisce per e nelle relazioni è difficile da osservare, non si vede, ma ciò che si genera si vede e diventa distintivo in termini di costruzione dell'identità personale e sociale.

Generare futuro significa, ad esempio, mediante l'azione socioeducativa svolta attraverso relazioni faccia a

faccia, sia tra allievi e insegnanti, sia tra genitori, insegnanti e alunni, generare un bene specifico, costituito da relazioni, da sapere, da cultura, da visione prospettica. Oggi si vive dentro una relazionalità, stimolata anche dai dispositivi multimediali e dai *social network*: fare in modo che questo complesso relazionale porti a una riflessività più profonda anziché alla dissoluzione della persona, è compito imprescindibile dell'educatore, cioè di chi ha la responsabilità di condurre il processo educativo.

In questa ottica, quindi, l'educazione si configura come un lavoro di rete: per educare occorre un accordo, un patto, un'alleanza tra i diversi soggetti che intervengono in vario modo e a vario titolo lungo l'intero processo socioeducativo: tale prospettiva plurima che poggia sull'attivazione delle relazioni sociali, rende possibile la realizzazione di un cammino comune tra coloro che si trovano all'inizio del processo di socializzazione e coloro che hanno la responsabilità educativa di condurre tale processo. Tale pratica relazionale, contestualizzata entro tempi e spazi definiti, offre ai più giovani la possibilità di accedere a nuove conoscenze e a significati condivisi, oltreché di costruire e di rinsaldare la propria identità personale; e a coloro che sono adulti o maturi permette di disporre di una riflessività e, talvolta, di una metariflessività, attraverso cui costruire concrete opportunità formative, in grado di gettare ponti agibili verso un futuro possibile e amico.

Finito di stampare
nel mese di novembre 2021
da Litografia Solari
Peschiera Borromeo (Mi)