



Educazione e scuola nel “dare senso al mondo”

n. 9
maggio
2024

Education and schooling in the “making sense of the world”

anno XLI

Maria Teresa Moscato

Il contributo vuole proporre una riflessione in merito alla centralità del conferimento di senso nel processo educativo, evidenziando come la scuola, insieme alla famiglia, contribuisca alla costruzione dell'orizzonte di significato personale sin dai primi anni di vita. La scuola, infatti, non può essere “neutra” e la sua proposta non può non confluire in un progressivo conferimento di un “dare senso al mondo”, un orizzonte verso il quale ogni allievo appare già orientato a partire dall'educazione familiare, e sotto la spinta della cultura sociale condivisa nel suo tempo. La sfida che si pone a educatori, insegnanti e genitori è avere coscienza di “quale senso” si stia generando e sviluppando nelle menti che crescono.

Parole chiave

Scuola; educazione; dare senso al mondo; affettività; emozioni.

The contribution aims to propose a reflection on the centrality of the conferment of meaning in the educational process, highlighting how the school, together with the family, contributes to the construction of the horizon of personal meaning from the earliest years of life. The school, in fact, cannot be 'neutral' and its proposal cannot fail to flow into a progressive conferment of 'making sense of the world', a horizon towards which every pupil appears already oriented starting from his family background, and under the impetus of the shared social culture of his time. The challenge facing educators, teachers and parents is to be aware of 'what meaning' is being generated and developed in these growing minds.

Keywords

School; education; making sense of the world; affectivity; emotions.

✉ Corresponding author: mt.moscato47@gmail.com

Il presente contributo si intende come prima riflessione derivante dall'articolo originario M.T. Moscato, “Dare senso al mondo”. *La ragione aperta compito della scuola?*, «Nuova Secondaria», XLI, 8 (2024), pp. 173-187.



1. Un tema dimenticato per un problema attuale: “dare senso al mondo”?¹

L'idea che il processo educativo nella sua complessità e la didattica scolastica in particolare determinassero come esito intellettuale personale la creazione di un orizzonte di senso è un'idea tutt'altro che nuova, sia negli studi pedagogici, sia nelle rappresentazioni sociali. Ma l'idea si è negli ultimi decenni fortemente “appannata”, tanto che il riproporla sembra costituire una novità, e una “novità” che urta oggi una rappresentazione diffusa secondo la quale la scuola, soprattutto, dovrebbe restare “neutra” e “oggettiva” il più possibile, ed ogni orizzonte di senso da essa proposto sconfinerebbe nell'ideologia.

La mia tesi è che piuttosto la scuola non possa essere “neutra” e che la sua proposta non possa non confluire in un progressivo conferimento di senso al mondo, un orizzonte verso il quale ogni allievo appare già orientato a partire dall'educazione familiare, e sotto la spinta della cultura sociale condivisa nel suo tempo. Il problema semmai è avere coscienza di “quale senso” si stia generando e sviluppando nelle menti che crescono.

A questa possibile ripresa di coscienza educativo-didattica mi spinge oggi il superamento di una rappresentazione intellettualistica dell'orizzonte di senso. Esso in realtà non è semplicemente un “esito intellettuale”, un “sistema di idee”, che sia derivato in maniera lineare dai percorsi di formazione scolastico/accademica.

Una rilettura pedagogica dei molti itinerari della psicologia (e della psicanalisi) nel secondo Novecento mi porta ad interpretare il conferimento di senso come un'attività psichica complessa, inseparabile dal processo complessivo con cui si costruisce il Sé personale. La creazione di un personale “senso del mondo” si intreccia al dinamismo con cui ciascuno di noi attribuisce senso a sé e alla propria vita. Comunque definiamo il nucleo della personalità (ad es. “Identità dell'Io” secondo Erikson, oppure “Sé intrapsichico”, come in Arieti, o anche

nel Bruner degli anni Ottanta), l'orizzonte di senso assume una importanza centrale, e dunque un rilievo pedagogico-didattico insostituibile, sia nello sviluppo di una cosiddetta “forza dell'Io”, sia nell'integrazione progressiva delle componenti interne alla psiche (anche quando esse appaiono in reciproca contraddizione), sia nello sviluppo della vita sociale e relazionale della persona, sia, infine, nel configurarsi della sua “vocazione” professionale e nell'adesione a responsabilità di tipo lavorativo, sociale e politico.

Per un altro verso, mi sembra possibile affermare che la presenza/assenza di orizzonti di senso e di un congruente significato del Sé si presenti nell'adulto come una risorsa fondamentale, o come una lacuna incolmabile, nell'affrontare le sfide della condizione adulta, e in particolare la genitorialità e le funzioni educative e didattiche, oppure il consolidamento (o la crisi) dei legami di coppia. In questa prospettiva la creazione e lo sviluppo dinamico di un orizzonte di senso diventa un obiettivo educativo essenziale, e di questo dovrebbero acquisire la necessaria consapevolezza tutti gli educatori e tutti gli insegnanti.

Il processo avrebbe dunque nel bambino un inizio molto precoce, antecedente ai processi di scolarizzazione; una dimensione prevalentemente implicita e/o inespressa; una continuità dinamica lungo l'intero arco di vita (sia pure con “scatti” o pause). Ma il punto più rilevante – a mio parere (che devo principalmente ad una rilettura mirata di Arieti 1967)² – consiste nella continua integrazione tra dimensione cognitiva ed emotivo-affettiva. In altri termini, le dimensioni cognitive e intellettive, coinvolte nell'orizzonte di senso che progressivamente si sviluppa, consolidano e offrono motivazioni all'affettività. E, viceversa, le radici emotivo-affettive conferiscono forza e permanenza alle idee e alle categorie interpretative che sorreggono l'orizzonte di senso. Arieti parla in questo senso di “processi secondari che rafforzano processi primari”, e che da essi contemporaneamente ricavano forza in un continuo interscambio.

¹ Con questo titolo: “Dare senso al mondo”. *Desideri, affetti, motivazioni nel processo educativo*, abbiamo proposto un corso di formazione on line che si è svolto fra febbraio e maggio 2024, sotto la direzione di Michele Caputo, su iniziativa del RES/DAR dell'Università di Bologna e della locale sezione UCIIM (Docenti: M. Caputo, R. Gabbiadini, M.T. Moscato, G. Pinelli C. Sirk, A. Spinelli). La risposta degli insegnanti italiani (749 iscritti su tutto il territorio nazionale, da tutti i livelli scolastici e da tutte le aree disciplinari) ci suggerisce che il tema trovi ancora una risonanza nelle loro aspettative.

² Silvano Arieti (1914-1981), nato in Italia da famiglia ebraica, emigrò in America subito dopo la laurea in medicina conseguita a Pisa, per sottrarsi alle persecuzioni razziali. Negli USA completò la sua formazione clinica e psicanalitica e iniziò la carriera universitaria. Acquisì prestigio e fama internazionale per le sue ricerche sulla schizofrenia e sulla creatività. I suoi studi hanno base clinica ed empirica, integrando originalmente e revisionando anche le categorie freudiane, in un'ottica umanistico-esistenziale.



2. La mediazione dei genitori nella creazione di un orizzonte di senso

Se il processo di costruzione dell'orizzonte di senso è tanto precoce, esso inizia dunque prima e fuori della scuola. Ma nella scuola continuerà. Per tutto l'arco del processo educativo, la relazione con gli adulti significativi connota lo spazio materiale e ne trasforma il valore in termini educativi. Questo comincia certamente in famiglia. Vorrei riportare, come figura esemplificativa, un passo della *Terza delle Elegie Duinesi* di Rilke, che anche per altri aspetti costituisce una potente metafora pedagogica. Il poeta si rivolge idealmente alla madre, e al tempo in cui ella, “solo con la sua snella figura”, conteneva il caos, la paura, l'incertezza, e faceva “umano lo spazio notturno” del figlio bambino, rendendo “innocua la stanza”, che il buio aveva reso “sospetta”:

... quando

con la tua snella figura soltanto
gli spianavi il caos ondeggiante?
Molte cose gli celavi così; rendevi innocua la stanza
sospetta di notte, dal tuo cuore che era tutto rifugio
infondevi uno spazio più umano nel suo spazio notturno.
Non c'era scricchiolio che non spiegassi col tuo sorriso
come se da sempre avessi saputo *quando* l'assito si
sarebbe assestato.
E lui tendeva l'orecchio e si placava. Oh, il tenero potere
del tuo alzarti; dietro l'armadio
alto nel suo mantello se ne andava il suo destino,
e il suo inquieto futuro, spostandosi lieve,
s'adattava alle pieghe della tenda³.

Certamente, la prima mediazione di questa madre è affettiva: il sorriso materno “che spiegava gli scricchiolii”, il segreto “tenero potere” del suo semplice gesto dell'alzarsi dal letto, il suo affetto “tutto rifugio”, che rendeva “umano” lo spazio notturno.

Ma c'è un altro elemento che la poesia mette in evidenza, e cioè che la mediazione materna non si limita ad un mondo di emozioni e di affetti: “spianare il caos”, “spiegare gli scricchiolii”, “rendere umano lo spazio notturno del figlio” sono espressioni che rimandano ad una capacità interpretativa della realtà che è già della madre, mentre ella la rappresenta al suo bambino. La poesia ha un potere evocativo che è difficile tradurre in concetti li-

neari, ma è chiaro che qui c'è molto di più dell'affetto, della presenza sorridente come fonte di fiducia infantile: la mediazione materna apre al bambino un mondo, così come “gli cela molte cose”, vale a dire che è la madre a decidere, più o meno consapevolmente, “quanta” realtà il suo bambino potrà sostenere, e “come” egli dovrà leggerla. Di fatto questi versi di Rilke evidenziano la complessiva capacità delle figure genitoriali per prime di “conferire senso” alla realtà, o comunque di determinare nel bambino una capacità di “dare senso al mondo”, che sarà elemento germinativo iniziale anche della sua religiosità personale.

Queste prospettive articolate, per cui la poesia è solo una metafora, enfatizzano comunque il ruolo dell'affettività e delle emozioni nella relazione di ogni bambino con gli adulti significativi per lui; e ad un tempo evidenziano il rapporto fra il *suscitare fiducia* degli adulti affidabili e la genesi della sicurezza personale del bambino⁴. Su questa prima esperienza quasi originaria dell'*affidarsi* (anche fisicamente) ad un altro, il bambino comincia infatti a costruire una socialità fiduciosa, ma soprattutto sviluppa una progressiva fiducia in se stesso.

A proposito della estrema precocità nella genesi del conferimento di senso, Aletti riferisce un episodio significativo, raccontando che D. Winnicott (1896-1971), invitato da un'associazione di genitori a tenere una conferenza sull'educazione religiosa, dedicò in larga parte il suo intervento alle modalità di tenere in braccio con sicurezza un bambino molto piccolo. Non si trattava di una notazione pediatrica (Winnicott era un pediatra prima che uno psicanalista), ma di una notazione psicanalitica, di forte interesse pedagogico: infatti il bambino impara ad *affidarsi* a partire dalle modalità con cui viene *tenuto* fin dai primi mesi di vita (cfr. Aletti, 2010, II, pp. 80 e sgg.).

L'attenzione agli aspetti materiali e somatici della tenuta del lattante non esclude, naturalmente, la presenza di precisi “orizzonti di senso”: la presa delle braccia adulte è solo l'elemento di mediazione nei confronti del bambino, mentre la sicurezza emozionale di tale presa, nell'adulto, è certamente legata ad orizzonti di senso che sono già presenti nel Sé adulto impegnato in una relazione di cura. Ma qui vorrei richiamare l'attenzione sull'ipotesi che l'esperienza dell'essere tenuti in braccio da piccolissimi costituisca un “processo primario”, ca-

⁴ Anche Arieti, parlando delle origini della religiosità, sottolinea come queste costituiscano “un'estensione al mondo intero di ciò che è stato osservato dal bambino nei suoi rapporti interpersonali precoci ed immediati” e come “nel legame con la madre abbia origine un sentimento di speranza e di fiducia” (Arieti [1967] 1969, p. 428).

³ R.M. Rilke, *III Elegia*, in *Elegie duinesi* (1922). Trad. ital., Einaudi, Torino 1978, p. 19; Cfr. Moscato 2022a, pp. 221 e sgg.



pace di riemergere e sostenere il “processo secondario” con cui l’adulto si rivolgerà pregando, in momenti successivi, al Dio venerato, sperimentando un senso di appartenenza e di “tenuta” del Sé e una rinnovata speranza.

3. Gli insegnanti ti possono “salvare la vita”?

Un po’ di tempo fa chiacchieravo in maniera informale con alcuni giovani adulti, discutendo di prestigio sociale e cose simili, e si parlava del maggior prestigio professionale dei medici rispetto agli insegnanti. Io avevo osservato che questo maggior prestigio dipende, probabilmente, dal fatto che “i medici possono salvarti la vita”, e subito una ragazza, quasi d’istinto, mi ha risposto: “Anche gli insegnanti ti possono salvare la vita, in un altro senso”. Non c’è stato modo di chiarire l’idea, come se tutti avessimo percepito il raddensarsi di una rappresentazione tendenzialmente inconscia, ma talmente rilevante che era imbarazzante tentare subito di concettualizzarla. Perciò lascio queste parole alla risonanza che avranno nei lettori, così come a me hanno suggerito le riflessioni che seguono.

Anche la scuola, in tutte le sue forme e livelli, subito dopo la casa di famiglia, è naturalmente un luogo materiale, ma contemporaneamente è un luogo simbolico ed un ambiente relazionale estremamente importante fin dai primi anni di vita, con riferimento agli adulti che vi si incontrano così come ai gruppi di coetanei con cui si cresce. Naturalmente, essa è già stata investita di significato nella mente del bambino nel momento in cui gli viene proposta: gli atteggiamenti e i discorsi degli adulti l’hanno già presentata come un luogo positivo e significativo, o piuttosto come un inutile, quanto inevitabile, passaggio obbligato. Che poi l’esperienza intellettuale e sociale compiuta nella scuola possa modificare anche i condizionamenti iniziali che la precedono, non c’è dubbio, dato il carattere dinamico dello sviluppo psichico personale. Quello che è importante è che il “conferimento di senso” costituisce sempre una prospettiva globale, un vero e proprio “orizzonte” interno, che tende a strutturarsi organicamente. Le prime rappresentazioni infantili di scuola non costituiscono convinzioni isolate, ma piuttosto atteggiamenti che si inseriscono in una complessiva visione del mondo e di se stessi che adesso (già sotto i dieci anni) “filtra” l’esperienza

scolastica, sia rispetto ai contenuti che in essa si propongono, sia rispetto alle relazioni che vi si instaurano. Questi atteggiamenti non sono tanto espressione di un temperamento emozionale non modificabile, ma piuttosto rivelano il progressivo conferimento di significato che il soggetto sta attribuendo alla realtà interna ed esterna al proprio io. E se non c’è dubbio che la mediazione decisiva per questi orientamenti sia stata quella dei genitori, sempre di meno si percepisce oggi la funzione assoluta dalla mediazione degli insegnanti in questa dinamica, fin dai primissimi gradi scolastici. Ci sembra perciò importante riflettere su alcuni aspetti specifici che sono osservabili nella relazione fra gli allievi e gli insegnanti.

Nel corso dell’esperienza scolastica, la conquista della conoscenza personale deve poter spalancare un orizzonte di significato, anche pieno di incertezze e di dubbi, ma che almeno ci fornisca una convincente ipotesi di percorso, un sentiero, una direzione. È questo il senso profondo, quanto oscuro, per cui anche gli insegnanti, o almeno alcuni di essi, “ti possono salvare la vita” ...

L’esame di scritture giovanili, soprattutto dedicate ad episodi di insuccesso scolastico pregresso, mette spesso in scena l’azione di alcuni insegnanti e la loro “resistenza” di fronte a certe condotte dei loro studenti, resistenza di cui l’ex studente fornisce adesso valutazioni retrospettive positive. Una verbalizzazione emblematica potrebbe essere questa: “La Prof. ha creduto in me quando io non ci credevo”. In ogni caso queste scritture evidenziano come, nella relazione con alcuni insegnanti “ostinati”, un “diverso orizzonte di senso” sia passato al ragazzo attraverso un’esperienza di fiducia reciproca, di scoperta delle sue stesse forze personali, a partire dalla capacità di riuscire a studiare. In altri termini, gli insegnanti che “recuperano” allievi in difficoltà (anche se non immediatamente) sembrano agire sugli stessi livelli originari della psiche infantile su cui operano normalmente i genitori (accoglienza, fiducia, speranza), e sembrano capaci di fare sperimentare concretamente ai ragazzi nuove vincenti “messe alla prova”. Si deve ipotizzare che il loro intero orizzonte di senso, che include evidentemente l’importanza di occuparsi di ogni loro allievo, passi implicitamente attraverso la relazione che offrono. Di fatto, il ragazzo “difficile” sembra cambiare la propria immagine del mondo attraverso un cambiamento dell’immagine di sé⁵ (ma an-

⁵ Che il ragazzo difficile debba in primo luogo cambiare l’immagine di sé, prima che la visione del mondo, e che ciò avvenga attraverso l’identificazione con il suo educatore, era già un’intuizione decisiva di



che viceversa). In altri termini, potremmo esprimere questa dinamica dicendo che, grazie alle relazioni instaurate con educatori e insegnanti, si sviluppi o si trasformi in lui un'immagine del mondo e di sé che non è concettuale, ma è divenuta

piuttosto un elemento globalmente affettivo e motivante. E su questo l'insegnante, come l'educatore in carcere, può essere colui che offre la relazione decisiva (e in questo senso "ti salva la vita").

Maria Teresa Moscato
Università di Bologna

Bibliografia di riferimento

- M. Aletti, *Percorsi di psicologia della religione alla luce della psicoanalisi*, Aracne, Roma 2010.
S. Arieti (1967), *Il sé intrapsichico*, trad. ital., Boringhieri, Torino 1969.
J.S. Bruner (1990), *La ricerca del significato*, trad. ital., Bollati Boringhieri, Torino 1992.
E. Erikson (1964), *Introspezione e responsabilità*, trad. ital., Armando, Roma 1968.
A.H. Maslow (1968), *Verso una psicologia dell'essere*, trad. ital., Astrolabio Ubaldini, Roma 1971.
M.T. Moscato, *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia 2008.
M.T. Moscato, *Pedagogia del conflitto coniugale. Percorsi di genitori e figli tra crisi e opportunità*, Marcianum Press, Roma-Venezia 2020.
G. Pinelli, *L'educazione sessuale-affettiva a scuola tra oblio dell'educazione e antropologie implicite*, «Nuova Secondaria Ricerca», XX, 3 (2017), pp. 34-48.
G. Pinelli, *Nulla di più arduo che amarsi. Eros affetti educazione al tempo dei social*, Marcianum Press, Venezia 2021.

Piero Bertolini (1931-2006) fin dagli anni in cui egli dirigeva l'Istituto Beccaria di Milano (cfr. P. Bertolini, *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, Malipiero, Bologna 1965). In realtà il punto essenziale non era il "prima" o il "dopo", ma piuttosto il fatto che la trasformazione dell'orizzonte di senso di questi ragazzi era avvenuta attraverso la relazione con adulti divenuti per loro significativi.