

NATURA, FINALITÀ E CRITERI DELLA COEDUCAZIONE, OGGI

Carla BARBERI

Premessa

Il taglio del mio intervento è pratico-esperienziale piuttosto che scientifico-teorico, in ragione delle competenze personali, oltre che per penuria di bibliografia sull'argomento,¹ secondo l'ambito specifico che la riflessione odierna sull'identità maschile e femminile e sulla loro reciproca interazione sembra esigere. Le considerazioni che seguono sono frutto di riflessioni maturate in incontri e convegni,² nel lavoro capillare di preparazione del Capitolo Generale XIX dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice e nel dibattito che vi ha fatto seguito,³ nell'esperienza quotidiana di coedu-

¹ «Una vera e propria pedagogia della coeducazione elaborata in maniera sistematica non esiste ancora»: DE MARCHI M., *Verso una pedagogia della coeducazione. Orientamenti pedagogici generali*, in *Coeducazione* (a cura della Conferenza Interispettoriale Italiana), Roma 1987, 115.

² Tra i principali: *Coeducazione. Convegno Interispettoriale Italiano FMA*, Roma 1985; *Educare al femminile. Incontri promossi dal Segretariato Oratori*, Brescia 1985-1988; *Verso una pedagogia della coeducazione. Convegno Interispettoriale Lombardo FMA*, Pella 1986; *Verso una pedagogia della coeducazione. Convegno Ispettoriale ILF FMA*, Zoverallo 1987; *La donna nella Chiesa: una sfida e un segno dei tempi. Corso di aggiornamento teologico*, Università Cattolica, Milano 1987-1988; *Dalla costola di Adamo. Riflessioni sulla differenza. Convegno Nazionale «Progetto donna»*, Milano 1988; *Maschio-femmina: dall'uguaglianza alla reciprocità. Convegno Nazionale CISF*, Milano 1989; *Donne a scuola. Convegno Nazionale CI-SEM*, Milano 1989; *Il tempo dell'utopia. Itinerari al femminile: simboli realtà profetia. Convegno Nazionale «Progetto donna»*, Teramo 1991.

³ Il tema del Capitolo: «Educare le giovani: apporto della Figlia di Maria Ausiliatrice a una Nuova Evangelizzazione nei diversi contesti socio-culturali» ha necessariamente toccato l'aspetto coeducativo, favorendo un rilievo di situazione e un approfondimento dell'argomento a livello mondiale, confluito in parte nel dibattito capitolare. Cf *Sintesi delle relazioni dei Capitoli ispettoriali e di visitatoria*, Roma 1990; *Atti del Capitolo Generale XIX*, 19 settembre-17 novembre 1990, Roma 1991.

cazione in ambiente giovanile. Le offro al confronto comune, perché maturi una linea convergente di azione pastorale salesiana.

1. Il modello antropologico di riferimento

Ogni intervento educativo, in quanto educativo, comporta l'intenzionale e specifico riferimento a un quadro di valori etici, a loro volta relativi a modelli antropologici più o meno consapevolmente assunti.

Fare coeducazione è a mio avviso prima di tutto chiamare per nome quei modelli di uomo e di donna che ci portiamo dentro, mutuati dalla storia personale e dalla cultura in cui viviamo, avere coscienza dell'identità che attribuiamo loro, dei ruoli che secondo noi li contraddistinguono e dei rapporti che li relazionano.

Operare una scelta consapevole è condizione irrinunciabile per decidere della natura stessa e delle finalità specifiche della coeducazione, e per impostare un piano di intervento educativo sistematico e chiaramente finalizzato.

Nella cultura contemporanea coesistono tre modelli antropologici che chiamerei di riferimento.

a) Il modello stereotipico

Ha dominato la storia fino all'inizio di questo secolo e ha causato la reazione del primo femminismo, ma è ancora profondamente radicato nella mentalità corrente. Anche là dove a livello legislativo e di dichiarazione di principi si vanta la raggiunta parità dei sessi, serpeggia nel sommerso a dettare in modo irriflesso scelte pratiche e la più parte degli interventi educativi non programmati.

Teorizzato dal razionalismo scienziata, frutto o della riduzione biologica o della riduzione culturale, il modello stereotipico estremizza le differenze fra i sessi e privilegia la loro contrapposizione. Nel primo caso si radica nell'affermazione implicita o esplicita che le caratteristiche sessuali biologiche modellano quelle psicologiche; nel secondo caso nell'affermazione opposta che le differenze sessuali sono modellate esclusivamente dalla cultura, per cui all'interno di una cultura tradizionalmente maschilista le caratteristiche e i rapporti interpersonali tra uomo e donna vanno letti alla luce della dialettica marxista padrone-schiavo.

Sia che si esprima attraverso le categorie dell'intrusività e della

ricettività o in quelle del dominio e della schiavitù, il modello stereotipico riconosce per l'uomo e per la donna ambiti di realizzazione separati e contrapposti: pubblico/privato; mondo vitale/mondo sociale, e ruoli nettamente differenziati, mutuati dagli stereotipi sessuali e assicurati mediante il processo di socializzazione.

La storia del primo femminismo, sottolineando la posizione di inferiorità e di emarginazione della donna, ha aiutato a prendere coscienza che la concezione stereotipica è stata in concreto un fattore di discriminazione fra i sessi, che gratificando il bisogno di sicurezza ha garantito la trasmissione di modelli culturali maschilisti. Non sempre però ha aiutato la donna a liberarsene perché, pur presentandosi come movimento di «donne contro uomini, quasi a rifarsi di una secolare ostilità di uomini contro donne»,⁴ nella realtà ha spesso identificato l'uguaglianza con l'assunzione degli stereotipi maschili, la gestione dei suoi ruoli e l'occupazione degli stessi ambiti di realizzazione.

Chi ha come modello di riferimento quello stereotipico è in linea di principio contrario alla coeducazione, per motivi psicopedagogici oltre che morali e socio-culturali.⁵ Coeducare significa al più accettare la momentanea compresenza dei sessi motivata da condizioni estranee all'educazione, cercando di ridurre al minimo i tempi e l'incidenza di tale situazione imposta, selezionando gli ambiti e le attività comuni e trovando altri tempi e modi per socializzare gli stereotipi sessuali, considerati una garanzia per la vita familiare e l'ordine sociale ed ecclesiale. Gli stessi momenti di compresenza possono servire a sottolineare nella differenza la complementarietà dei ruoli e delle capacità, piuttosto che la reciprocità,⁶ e a se-

⁴ BELLENZIER M.T., *Mondo femminile: fratture e ricomposizioni*, in «Progetto donna», 4 (1985), 2.

⁵ Cf GALLI N., *Coeducazione*, in *Nuovo Dizionario di Pedagogia* (a cura di G. FLORES D'ARCAIS), Roma 1982, 227-228.

⁶ Secondo il dizionario della lingua italiana, reciprocità significa «il rapporto dinamico di parità che collega le azioni fra due soggetti sia per quanto riguarda la forma che la misura»; complementarità indica invece «funzionalità delle parti oppure degli oggetti o fenomeni valutabili solo in un rapporto reciproco». Cf DEVOTO G. - OLI G.C., *Dizionario della lingua italiana*, Firenze 1986.

Il termine «complementarità» lascia intravedere un rapporto fra parti che essendo tali non sono complete in se stesse né autonome. Nel rapporto di complementarità, dalla correzione e integrazione delle parti o scaturisce un terzo che somma e annulla le originalità precedenti, o la parte più forte ha la prevalenza,

riare possibilità e competenze in base a discriminazioni sessuali anziché a capacità personali.

b) Il modello androgino

Nato dagli approfondimenti genetici e psicoanalitici sulla sessualità umana e dalla riflessione critica degli anni 60/70 in seno al femminismo, dopo la raggiunta parità legislativa uomo/donna, si è affermato grazie alla realistica constatazione che in una società in rapida trasformazione le persone fortemente sesso-tipizzate si trovano in difficoltà di adattamento. In opposizione alla concezione precedente il modello androgino privilegia l'uguaglianza sulla differenza e il dato culturale su quello biologico.

Partendo dal dato di fatto genetico che l'individuo è originariamente bisessuato, considera mascolinità e femminilità — animus e anima in termini junghiani — come dimensioni indipendenti che possono coesistere nella stessa persona e che l'educazione e le circostanze si incaricano di determinare. Ne deriva che la personalità androgina (M/F) riunisce in sé qualità e competenze tradizionalmente attribuite ai ruoli maschile e femminile, sviluppa un repertorio di atteggiamenti e di comportamenti che le consentono di manifestarsi, a seconda delle esigenze e delle situazioni, assertiva o arrendevole, autonoma o dipendente, razionale o emotiva, controllata o impulsiva.

In essa si integrano la tendenza all'affermazione di sé e al controllo sulle persone e sulle cose tradizionalmente proprie della personalità maschile (agency) e la tendenza a ricercare il contatto, l'unione e la collaborazione con gli altri (communion), a dare libera espressione all'affettività, tradizionalmente specifiche della personalità femminile, che l'androgino seleziona in funzione delle circostanze. Ne risulta una personalità più flessibile rispetto ai ruoli, più capace di adattamento nella società complessa attuale, e perciò psicologicamente più sana.

dal momento che la non completezza le rende funzionali l'una all'altra ed esige una loro integrazione e correzione perché abbiano consistenza e valore. Il termine «reciprocità» invece pone l'accento su un rapporto dinamico, non fra parti ma fra soggetti. La dinamicità di un rapporto paritario fra soggetti lascia intuire la possibilità di uno scambio mutuo e arricchente per entrambi, e questo lo rende più idoneo alla descrizione dei rapporti fra persone.

Chi si ritrova in questo modello di riferimento è senz'altro favorevole alla coeducazione, considerata condizione ottimale di sviluppo delle diverse qualità e competenze, in vista di un migliore adattamento culturale e sociale. Modello androgino e coeducazione sembrano infatti la risposta alla raggiunta parità dei sessi — almeno di diritto, qualche volta di fatto! — e alla complessità della società contemporanea, la quale richiede la formazione di personalità ad essa funzionali.

In questo caso la coeducazione non è intesa come semplice compresenza ragazzi/ragazze ma è valorizzata come mezzo privilegiato di formazione. Una formazione funzionale alle esigenze della complessità socio-culturale più che ispirata dal rispetto per le specificità personali.

c) Il modello personalista

Preparato dal neofemminismo che ripropone la diversità sessuale come ricchezza e dalla riflessione filosofica contemporanea attenta al tema dell'intersoggettività, in linea di principio ha avuto l'avallo degli ultimi pronunciamenti del magistero pontificio.⁷

Sulle specificazioni sessuali, oltre l'uguaglianza e la differenza, il modello personalista privilegia la dimensione della persona come realtà originale, incarnata e storicamente situata, trascendente e dialogica. Una realtà non data e aprioristicamente programmata ma concepita come sistema aperto, che si autodetermina nello scambio interpersonale e interculturale,⁸ si riconosce e si plasma nell'interrelazione.⁹

Ciò comporta:

— la valorizzazione della peculiarità sia biologica che storica e psichica di ogni individuo, riconosciuta come possibilità per la propria realizzazione da integrare positivamente in una personalità unificata e creativa: la peculiarità sessuale non ne è che un aspetto;

— il riconoscimento della dimensione relazionale dell'io, con

⁷ GIOVANNI PAOLO II, Lettera apostolica «*Mulieris dignitatem*», 6-7.

⁸ Cf POLLO M., *Quale uomo? La ricerca di modelli*, Piemme, Casale Monf. 1985.

⁹ Cf PRINI P., *La struttura dialogica dell'esistenza*, in MARTINI M. (a cura), *La filosofia del dialogo da Buber a Lévinas*, Assisi 1990, 45-59.

il Creatore e con i propri simili, come caratteristica costitutiva dell'essere umano: la persona si costituisce nella relazione interpersonale. Anche l'identità sessuale non è aprioristicamente data ma si costruisce in un sistema di relazioni, tra le quali risulta fondamentale, anche se non esclusiva, quella con il sesso opposto;

— la qualificazione della relazionalità come reciprocità: la persona si costituisce nello scambio interattivo con l'altro e si realizza nel dono sincero di sé.¹⁰ Uomo e donna si riconoscono come alterità paritaria e differenziata che va costruendosi nel confronto e nell'interazione reciproca, corresponsabili e solidali nel tessere insieme la trama della vita;

— l'assunzione realistica della condizione storica dell'uomo, decaduto e redento, e perciò il riconoscimento dell'ambiguità esistenziale della sessualità e della relazione maschio/femmina, vissuta per lo più in modo conflittuale. La rivelazione legge lo scarto tra uomo e donna come conseguenza del peccato,¹¹ e la redenzione come buona notizia del ripristino delle condizioni iniziali: «in principio non era così». ¹² Il cammino di conversione del singolo e della comunità ecclesiale e sociale si identifica anche con la lunga difficile attuazione storica della redenzione nel campo delle relazioni intersessuali.

Il modello personalista tende a valorizzare la realtà complessiva dell'uomo e della donna e non i singoli ruoli, per costruire una nuova cultura dell'umano comprensiva del maschile e del femminile. Riconosce lo Spinsanti: «Tanto la comune realtà umana quanto la differenza fra gli uomini e le donne troveranno pieno adempimento solo quando la realtà sarà detta a due voci e realizzata da uomini e donne sinergicamente, in un'emancipazione che non sia di un sesso dall'altro o contro l'altro, ma dei due sessi insieme».¹³

È a questa alterità paritaria e differenziata¹⁴ che tende alla pro-

¹⁰ Cf GIOVANNI PAOLO II, Lettera apostolica «Mulieris dignitatem», 7.

¹¹ Cf *Gn* 3,16.

¹² Cf *Mt* 19,8.

¹³ SPINSANTI S., *Essere uomo, essere donna alla svolta del decennio*, in *Maschio femmina: dall'uguaglianza alla reciprocità*, Ed. Paoline, Milano 1990, 15.

¹⁴ Ravasi parla di «contrappunto biblico tra identità e differenza» e specifica la qualità simbolica del concetto di identità in questi termini: «Il termine stesso — identità — suppone una preziosa ambiguità, che dev'essere conservata e placata in un'armonia simbolica: proprio del simbolo è non solo dire "altro" e "oltre",

fonda comunione, alla collaborazione e al dono reciproco, è a questa coppia di uomo e di donna creata a immagine della propria realtà trinitaria¹⁵ che Dio ha affidato il mondo e la storia.

Per chi si riconosce in questo modello la coeducazione diventa scelta educativa obbligata.

2. Natura e finalità del coeducare

La scelta del modello antropologico di riferimento condiziona il modo di concepire la coeducazione e gli scopi che le si riconoscono.

Le radici personaliste del pensiero di Don Bosco¹⁶ mi orientano a individuare nel modello personalista la scelta privilegiata per chi si riconosce nel progetto pedagogico del sistema preventivo. Il coeducare è allora letto in tutta la sua pregnanza educativa.

Alla luce del modello personalista la coeducazione non può essere intesa:

— né come promiscuità di fatto, dettata dal costume socioculturale;

— né come promiscuità intenzionale, concepita come presenza indiscriminata e poco controllata di ragazzi e ragazze, messi insieme nel convincimento che dalla loro interazione nascerà qualcosa di positivo;

— né come mezzo educativo finalizzato a maturare personalità androgine;

— o semplicemente come uno degli strumenti pedagogici che abbiamo a disposizione per l'educazione dei giovani.

ma anche inglobare e pacificare in sé gli estremi, così da far coesistere i necessari poli dell'essere. In questo senso, identità significa innanzitutto uguaglianza, correlazione di parità, somiglianza strutturale (*l'idem* latino col suo valore di stesso-medesimo); ma identità significa anche specificità, unità esclusiva con se stessi, invalicabilità, differenza (lo "stesso" dell'*ipse* latino).

¹⁵ RAVASI G., «A immagine di Elohim». *Il contrappunto biblico tra identità e differenza*, in *Maschio femmina: dall'uguaglianza alla reciprocità*, o.c., 93. Precisa la «*Mulieris dignitatem*»: «L'immagine e somiglianza di Dio nell'uomo, creato come uomo e donna (per l'analogia che si può presumere tra il Creatore e la creatura), esprime pertanto anche "l'unità dei due" nella comune umanità. Questa "unità dei due", che è segno della comunione interpersonale, indica che nella creazione dell'uomo è stata inscritta anche una certa somiglianza della comunione divina» («*Mulieris dignitatem*», 7).

¹⁶ Cf PALUMBIERI S., *Don Bosco e l'uomo*, Gribaudo, Torino 1987.

Coeducazione è sì «formazione in comune dei sessi»,¹⁷ che però si iscrive nell'ordine dei fini e non soltanto in quello dei mezzi e dei metodi.¹⁸

La coeducazione in senso pieno va letta primariamente come finalità dell'educazione: come capacità acquisita da ragazzo e ragazza, da uomo e donna, di coesistere, di convivere, di collaborare, di costruire insieme, come uomini e donne, un mondo per l'uomo e per la donna. Dice Gianola: «La coeducazione è il problema del "buon dialogo" uomo/donna a livello familiare, sociale, pastorale».¹⁹

In questo senso tutta l'educazione è — dovrebbe essere — coeducazione: maturazione di quella «nuova umanità» contrassegnata dall'integrazione armonica di individualità maschili e femminili, la cui pari dignità è garantita dal dialogo delle differenze e dalla reciprocità delle relazioni.

L'integrazione armonica delle personalità maschili e femminili, nella nostra condizione di uomini decaduti e redenti e nell'attuale situazione socioculturale non si ottiene automaticamente, non è effetto di una convivenza lasciata a se stessa, ma è frutto di educazione. Il problema diventa allora la ricerca dei mezzi adatti per promuovere il dialogo ottimale uomo/donna. A questo scopo si rivela importante il momento della coeducazione come compresenza di ragazzi e ragazze, nella misura in cui viene favorito il passaggio da una promiscuità di fatto a una coeducazione intenzionale, allo scopo di promuovere nel ragazzo/a il duplice e simultaneo processo di identificazione col proprio sesso e di integrazione con i soggetti dell'altro sesso, fondamentale per la promozione armonica e integrale della personalità.

In questo senso più completo Martínez definisce perciò la coeducazione come «la educación común de los sexos, que tiene como procedimiento la relación cooperante en las funciones escolares; por norma ético-pedagógica el respecto a la individualidad personal y sexual; por finalidad la capacitación para el desarrollo de

¹⁷ GALLI N., *Coeducazione*, in *Nuovo Dizionario di Pedagogia*, o.c., 225.

¹⁸ Cf MARCHI M., *Verso una pedagogia della coeducazione. Orientamenti pedagogici generali*, o.c., 118.

¹⁹ Cf GIANOLA P., *Introduzione al Convegno sulla Coeducazione*, Roma 1985, testo registrato.

una mejor función relacional, la cual es la base en que se apoya el mundo familiar».²⁰

E Tomás completa: «Es un proceso continuo e intencionado de intervención educativa a través del cual se potencia el desarrollo del chico y de la chica, partiendo de la realidad de los dos sexos diferentes, hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes que buscan una positiva convivencia y evitan un enfrentamiento».²¹

La compresenza diventa di fatto coeducazione quando intenzionalmente è promossa per aiutare il ragazzo/a:

— a prendere coscienza e coltivare i suoi tratti personali specifici;

— a prendere coscienza e coltivare la propria fondamentale uguaglianza e insieme la propria differenza dall'altro;

— a coltivare la relazione interpersonale, il dono e la responsabilità reciproca.

Non è detto che senza coeducazione il processo di identificazione/integrazione e la maturazione di relazioni intersessuali positive non si realizzi, ma avviene con maggiore difficoltà, in modo meno naturale, forzando la natura del ragazzo/a e la situazione socioculturale contemporanea.

3. Mete specifiche della coeducazione

Coeducare è dunque suscitare un'educazione progressiva degli atteggiamenti in forza dei quali ragazze e ragazzi scoprono di possedere una pari dignità di persona, espressa in forma diversa grazie a una sessualità differenziata, come punto di partenza per lo stare armonicamente e costruttivamente insieme nelle diverse tappe dell'età evolutiva e nelle diverse situazioni di vita. È il tentativo di far maturare rispettivamente l'identità dell'uomo e della donna in un incontro, in uno scambio, attraverso un processo graduale in cui uomo e donna vengono messi in rapporto fra loro.

In questo senso il Capitolo Generale XIX dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice riconosce «giustificata l'esigenza di pro-

²⁰ MARTÍNEZ B., *Psicología de la coeducación*, Herder, Barcelona 1970, 20.

²¹ TOMÁS A., *La coeducación en la práctica de los colegios*, in «Misión Joven», 143 (1988), 6.

muovere un'intenzionale coeducazione che vada oltre la presenza di ragazze e ragazzi ed assuma nel progetto educativo la differenza uomo/donna»,²² con il compito di orientare verso il dialogo interpersonale, favorire la maturazione globale della persona ed aprirla al dono di sé nell'amore.

Potremmo specificare in questi termini le mete peculiari della coeducazione:

a) Maturare l'identità personale attraverso l'interazione reciproca.

Il luogo della maturazione della persona-uomo, della persona-donna è la relazione umana, che si sviluppa, se è autentica, nel segno della reciprocità. La relazione è l'ambito all'interno del quale ciascuno prende consapevolezza di sé e si matura nella propria originalità di individuo irripetibile grazie al confronto, allo scambio, all'integrazione con l'altro.

«L'io si fa io nel tu» insegna Buber,²³ nel gioco della relazione e della distanza, della conferma e dell'immaginazione del reale. Si potrebbe in un certo senso dire che l'uomo diventa uomo sotto lo sguardo della donna, e la donna diventa donna sotto lo sguardo dell'uomo, nel gioco delle somiglianze e delle differenze, della conferma di ciò che ognuno originariamente già è e nell'immaginazione di ciò che realmente ognuno può diventare.

b) Facilitare un armonico sviluppo sessuale e affettivo.

Un positivo orientamento al dialogo eterosessuale può comprendere:

— esatte informazioni anatomico-funzionali circa la sessualità umana adeguate al graduale sviluppo delle capacità conoscitive e delle esperienze affettive dell'adolescente;

— la maturazione dell'autocontrollo finalizzato all'integrità dello sviluppo delle proprie energie sessuali;

— la percezione della ricchezza dei gesti affettivi carichi di significato dialogico nella coppia umana;

— la comprensione dell'altro con le sue reazioni diverse, personalizzate, complementari;

²² ISTITUTO FIGLIE DI MARIA AUSILIATRICE, *Atti del Capitolo Generale XIX*, o.c., 62.

²³ Cf BUBER M., *Il principio dialogico*, ed. Comunità, Milano 1959.

- il rispetto dell'altro: non oggetto da consumare ma persona da amare;
- la capacità di dono reciproco, per la crescita dell'altro e per la crescita insieme verso progetti significativi;
- l'accoglienza della sacramentalità dell'amore umano come gesto di alleanza e di ecclesialità.

c) Favorire la preparazione a vivere la fondamentale vocazione all'amore come donazione/comunione nelle due forme complementari del matrimonio e della verginità consacrata, che in Cristo è vocazione a partecipare al suo stesso amore per la Chiesa con e tramite una sessualità vissuta secondo la propria vocazione, o nel sacramento del matrimonio o nella verginità per il Regno.

Ciò comporta educare tenendo presente ancora una volta:

- il primato della persona, della uguale identità umana rispetto alle differenze sessuali;
- il primato dell'amore rispetto alle espressioni sessuali;
- la totalità e fecondità dell'amore, sia in vista del matrimonio sia in vista della verginità.

d) Migliorare i rapporti sociali fra ragazzi e ragazze, fra uomini e donne.

Se l'uomo matura nel confronto con la donna e viceversa, non si tratta di rivendicare emancipazioni e supremazie ma di sentirsi profondamente responsabili della maturazione e della piena realizzazione dell'altro. Il faticoso cammino verso l'autocoscienza e l'individuazione dell'identità femminile rimane sterile se non si accompagna con un analogo cammino alla ricerca dell'identità maschile.

Ed entrambi riusciremo veramente a scopirci e a realizzarci nel confronto reciproco, sentendoci integralmente responsabili l'uno dell'altro. Analogamente a quanto ci è rivelato della Trinità, in cui ogni Persona divina è tale nella comunione d'amore con le altre, i due partners della coppia umana sono-veramente se stessi nella misura in cui si relazionano e si aprono l'uno all'altro. E pertanto si riconoscono responsabili l'uno dell'altro e solidali nella responsabile gestione della vita, della storia, del creato. Della Chiesa. Con compiti differenziati non in base al sesso genetico ma alla vocazione personale, che non disconosce il contributo di natura e cultura al suo costituirsi.

4. Condizioni e criteri della coeducazione

Tra i vari possibili potremmo individuare i seguenti criteri:

— Muovere da un contesto pedagogico di idee — chiarite a se stessi, condivise nella comunità educante — sulla coeducazione, prima ancora sulle finalità educative, sulle premesse antropologiche, su una visione integrale della persona umana che superi ogni forma di dualismo e di riduzionismo e si definisca in termini di reciprocità.

— Impostare un preciso itinerario educativo che contempli obiettivi a breve e medio termine con cui accompagnare la maturazione del ragazzo/a, riconosciuto nella sua condizione storica di persona decaduta e redenta — se si tratta di battezzato —, che vive l'ambiguità della sessualità e la conflittualità della relazione uomo/donna ma insieme percorre un cammino di conversione illuminato dalla Parola, restituito alla condizione originaria dalla grazia dei sacramenti e soccorso dall'aiuto e dalla testimonianza della comunità ecclesiale in cui vive.

— Avviare incontri misti fin dai primi anni: iniziare la coeducazione nella preadolescenza/adolescenza è un grosso errore. Quanto più precoce è la compresenza di bambini e bambine, tanto più naturale apparirà in seguito. Gli adolescenti abituati da tempo a vivere in classi o gruppi misti supereranno con maggiore serenità e senza eccessivi conflitti i momenti della crisi puberale, mentre quelli che prima non hanno mai interagito con coetanei di sesso opposto s'integrano malamente ed incontrano forti difficoltà, personali e di coesistenza.

— Evitare soluzioni di continuità: compresenza nell'infanzia, separazione nella preadolescenza/prima adolescenza, di nuovo compresenza nell'adolescenza matura. Interrompere la coeducazione nel momento in cui si fanno più forti la domanda sulla propria identità sessuale e l'interesse e l'attrazione per il sesso opposto, per riprenderla negli anni della prima giovinezza, è errore altrettanto grave del precedente. L'esperienza sembra confermare che la differenza dei ritmi di crescita di ragazze e ragazzi può contribuire al loro sviluppo psicoaffettivo e sociomorale. D'altra parte c'è chi pensa²⁴ che la continua educazione separata delle ragazze e dei ra-

²⁴ Cf LE MOAL P., *Mixité et coéducation*, C.C.E.F., Paris 1967, 18.

gazzi nelle scuole elementari e nelle secondarie sia sempre preferibile a una coeducazione intermittente, organizzata all'insegna dell'improvvisazione.

— Interessare tutte le attività giovanili, con momenti e interventi distinti e separati in cui venga facilitata la coscientizzazione e la comprensione dei tratti differenziali, attraverso l'intervento adulto e soprattutto mediante il confronto intrasessuale. Al limite, se come si diceva sopra, tutta l'educazione viene finalizzata alla coeducazione, nell'attuale situazione socioculturale una scuola monosessuale può essere intesa come momento che favorisce il dialogo intrasessuale all'interno di una società che non assicura altri momenti di questo tipo. L'ultimo neofemminismo privilegia questa «pratica dell'affidamento» tra donne,²⁵ che favorisce l'approfondimento e la socializzazione dell'autocoscienza femminile. Personalmente non la considero una soluzione ottimale.

— Privilegiare il gruppo non eccessivamente numeroso e formare gruppi con un numero il più possibile vicino di ragazzi e ragazze. «A ciò occorre risolutamente mirare», raccomanda il Galli,²⁶ per motivi sia psicologici che pedagogici. Quanti sono in maggioranza assumono spesso atteggiamenti o difensivi o aggressivi e femminizzano o mascolinizzano l'ambiente; quelli invece che sono in minoranza possono avvertire l'isolamento psicologico e rischiano di non raggiungere un'adeguata tipizzazione sessuale.

— Favorire la perequazione fra le componenti maschile e femminile del corpo educante, sia per quanto riguarda le presenze che i ruoli. Un corpo educante così costituito avvalorava l'attività comune, risparmia tensioni interne, propone modelli di identificazione molteplici e soprattutto dice col linguaggio dei fatti le finalità coeducative dell'ambiente in cui opera.

— Predisporre un ambiente ricco di valori ed infondere un tono elevato alla vita di gruppo, secondo i principi del sistema preventivo. Per raggiungere le finalità che si propone la coeducazione ha bisogno di un ambiente eticamente sano e impegnato, che faccia fare ai giovani l'esperienza che è possibile crescere insieme e

²⁵ Cf *Diotima. Il pensiero della differenza*, La Tartaruga, Milano 1987; ERLICHER L., *Scienze dell'educazione e ricerca delle donne*, convegno CISEM, «Donne a scuola», testo ciclostilato.

²⁶ GALLI N., *Pedagogia della coeducazione*, o.c., 397.

collaborare fruttuosamente senza coinvolgere e lasciarsi travolgere dalla componente erotica. Nell'attuale clima di permissivismo e di caduta dei valori questo sembra particolarmente difficile, tanto che forse più con realismo che con pessimismo il Galli si chiede «se nella nostra società la coeducazione, pedagogicamente assunta, nonostante gli sforzi di adulti illuminati, sia ancora attuabile». ²⁷ Mi pare di dover rispondere che proprio il clima attuale rende più impellente l'impegno di una seria e seriamente gestita coeducazione.

— Offrire percorsi educativi delle dimensioni rimosse/assenti/alienate della personalità, specialmente al giorno d'oggi, e perciò dare valore a espressività, gratuità, accoglienza, accettazione, pazienza, tenerezza, cortesia, misericordia..., favorendo esperienze significative e coinvolgenti.

— Suscitare l'attitudine all'incontro e al dialogo, ricercando tempi e modi per coniugare i verbi della partecipazione e della reciprocità: con-laborare, con-dividere, con-porre, con-vivere, favorendo esperienze vive di solidarietà e di dono.

La condizione prima tuttavia è ancora la presenza di educatori ben riusciti umanamente, a loro volta coeducati, che sanno porsi positivamente in relazione con l'altro sesso, senza complessi di inferiorità o di superiorità strisciante, che insieme ai giovani vanno umilmente e faticosamente autoeducandosi in quella «cultura della reciprocità» che dovrà contraddistinguere il terzo millennio del Cristianesimo. ²⁸

È l'impegno che — come testimonia questa pubblicazione — anima la nostra Famiglia Salesiana.

Bibliografia

Relativa al modello antropologico di riferimento

ASSOUN PAUL-LAURENT, *Mystère de l'être sexué et inconscient. La différence anthropologique saisie par la psychanalyse*, in «Lumière et vie», 194 (nov. 1989), 31-47.

²⁷ *Ibidem*, 399.

²⁸ Cf COMMISSIONE GIUSTIZIA E PACE, *Educare alla legalità*, 13. Il testo parla più precisamente di «convivialità delle differenze».

- BONORA ANTONIO, *Maschio e femmina li credò*, in «Famiglia Oggi», 34 (lugl.-ag.1988), 30-36.
- BOPP JURG, *Nuovi padri e madri androgine*, in «Famiglia Oggi», o.c., 14-20.
- CAMPANINI GIANNA e GIORGIO, *Uomo-donna: ancora tanti i nodi irrisolti*, in «Famiglia Oggi», o.c., 8-13.
- COLOMBO ANTONIA, *Quale educazione psicologica della donna oggi*, Pella 1986.
- COLOMBO ANTONIA (a cura), *Verso l'educazione della donna*, LAS, Roma 1989.
- DI NICOLA GIULIA PAOLA, *Uguaglianza e differenza. La reciprocità uomo donna*, Città Nuova, Roma 1988.
- DI NICOLA GIULIA PAOLA (a cura), *Il tempo dell'utopia. Itinerari al femminile: simboli realtà profezia*, Ed. Dehoniane, Roma 1992.
- MACHO JEAN, *De l'alterité à la différence*, in «Lumière et vie», o.c., 49-58.
- MELCHIORRE VIRGILIO, *Percorsi filosofici*, in CISF, *Maschio-femmina: dall'uguaglianza alla reciprocità*, Ed. Paoline, Milano 1990, 45-62.
- PERRONI MARINELLA, *Le donne leggono il Vangelo*, in «Famiglia Oggi», o.c., 21-29.
- RAVASI GIANFRANCO, *A immagine di Elohim. Il contrappunto biblico tra identità e differenza*, in *Maschio-femmina: dall'uguaglianza alla reciprocità*, o.c., 93-99.
- SERRA ANGELO, *Le componenti biologiche della sessualità umana*, in *Coeducazione*, Roma 1987, 9-49.
- SINGLES DONNA, *La différence, destin ou projet*, in «Lumière et vie», o.c., 59-70.
- SPINSANTI SANDRO, *Essere uomo, essere donna alla svolta del decennio*, in *Maschio-femmina: dall'uguaglianza alla reciprocità*, o.c., 5-22.

Relativa alla problematica coeducativa

- ANATRELLA TONY, *Interminables adolescences. Les 12-20 ans, puberté, adolescence, postadolescence. «Une société adolescentique»*, Cerf-Cujas, Paris 1988.
- GAIOTTI PAOLA, *Educazione, co-educazione, pro-educazione*, in

- Maschio-femmina: dall'uguaglianza alla reciprocità*, o.c., 135-143.
- GALLI NORBERTO, *Pedagogia della coeducazione*, La Scuola, Brescia 1977.
- GALLI NORBERTO, *Coeducazione*, in *Nuovo Dizionario di Pedagogia* (a cura di G. FLORES D'ARCAIS), Ed. Paoline, Roma 1982, 225-233.
- GIANOLA PIETRO, *La coeducazione: una parola vecchia, un significato nuovo*, in «Orientamenti pedagogici», 33 (1986), 897-906.
- GIANOLA PIETRO, *La coeducazione*, in *Coeducazione*, o.c., 141-151.
- GIANOLA PIETRO, *Problemi concreti di metodologia pedagogica e pastorale per una coeducazione valida ed efficace in alcune situazioni particolari di età, ambienti, soggetti*, in *Coeducazione*, o.c., 159-183.
- ISTITUTO FIGLIE DI MARIA AUSILIATRICE, *Atti del Capitolo Generale XIX*, 19 settembre-17 novembre 1990, Roma 1991.
- LE MOAL PIERRE, *Mixité et coéducation*, C.C.E.F., Paris 1967.
- MARCHI MARIA, *Verso una pedagogia della coeducazione. Orientamenti pedagogici generali*, in *Coeducazione*, o.c., 113-140.
- TOMÁS ANGEL, *La coeducación en la práctica de los colegios*, in «Misión Joven», 143 (1988), 5-14.