

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE
DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA
UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE DELLA BASILICATA
Direzione Generale

“Il Nodo - Scuole in rete” - n. 36 - Anno XII

A conclusione della primissima fase dell'anno scolastico, – di cui l'avvio è avvenuto in un contesto di ampia innovazione e cambiamento –, richiamo l'attenzione sulla necessità di raccogliere la sfida e vedere le prospettive.

Le riforme in atto tendono a produrre cambiamenti profondi nel sistema di istruzione, attraverso i quali cercare di ottenere il successo formativo di tutti e di ciascuno, dare risposte immediate, concrete e mirate all'emergenza educativa, che necessita di impegno e condivisione, perché la scuola possa costituire un momento di sintesi alta e di partecipazione concreta alla formazione e allo sviluppo della coscienza critica e autocritica dei nostri studenti.

Le innovazioni introdotte non aumentano il lavoro in quantità, ma, semplicemente, lo rendono diverso. Esse richiedono alle istituzioni scolastiche un impegno e una responsabilità negli adempimenti progettuali ed organizzativi rinnovati rispetto alle abitudini del passato. Soprattutto perché i risultati che pervengono dalle rilevazioni nazionali ed internazionali sullo stato di salute della scuola non sono “incoraggianti”. Ciò che viene richiesto, in primo luogo ed in generale alla comunità educante è un'adesione attiva, mediante la propria opera e l'impiego delle proprie forze, alla implementazione delle riforme, alcune delle quali hanno già completato l'iter e sono già in vigore, altre stanno per portarlo a termine ed altre ancora stanno procedendo speditamente verso la loro definizione.

Tra quelle che hanno già compiuto il percorso, e dunque hanno già efficacia giuridica, ricordo la n. 69/2008, che introduce l'insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione”, richiama e precisa gli elementi di valutazione del comportamento e del rendimento scolastico degli studenti, prevede l'insegnante unico nella scuola primaria, apporta modifiche sostanziali all'adozione dei libri di testo, ecc.;

il D.P.R. n. 81/2008 relativo alla riorganizzazione della rete scolastica e al razionale ed efficace utilizzo delle risorse umane della scuola;

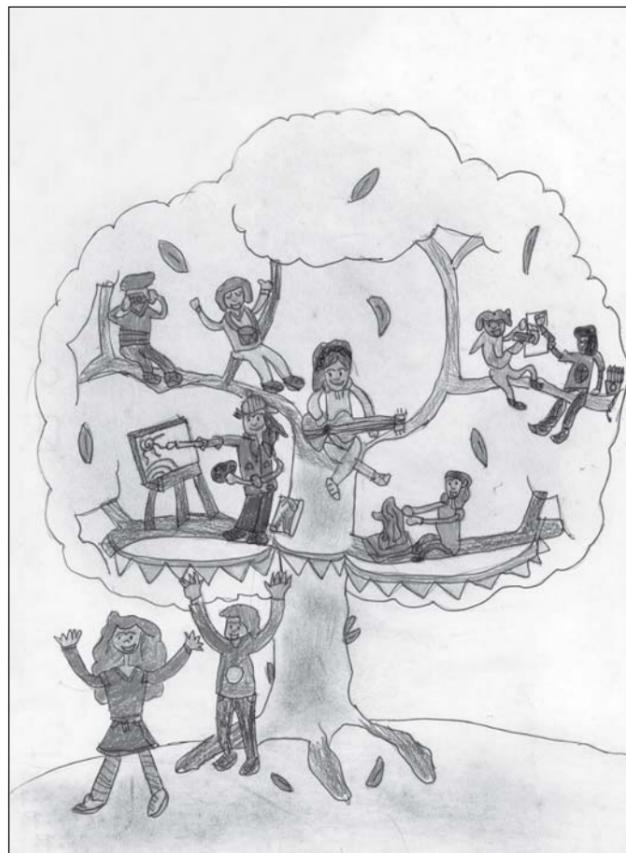
Il D.P.R. n. 89/2009 riguardante la revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.

Tra le riforme in via di definizione, lo schema di regolamento concernente i requisiti e le modalità di formazione iniziale del personale docente; l'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei; il riordino degli istituti tecnici e degli istituti professionali.

Questo Ufficio Scolastico Regionale, anche attraverso i propri Uffici territoriali,

intende promuovere iniziative di supporto e sostegno dell'autonomia scolastica verso la flessibilità organizzativa, didattica e di ricerca in un processo di valorizzazione della stessa. Le Conferenze di servizio, la consulenza alle scuole e l'attività di formazione, rivolte al personale della scuola ed alle famiglie degli allievi, tenute su tutte le tematiche più rilevanti, troveranno anche in questo nuovo anno scolastico momenti di coinvolgimento e riflessione, per il miglioramento della qualità tecnica, relazionale e ambientale della scuola. Tali iniziative saranno utili anche per sviluppare l'attività produttiva delle singole istituzioni scolastiche in relazione al rapporto insegnamento-apprendimento, ai percorsi laboratoriali fino alla promozione della cultura organizzativa, per sviluppare una mentalità più aperta verso la progettualità, l'innovazione e il cambiamento.

È acquisito che per rendere unitaria ed efficace la proposta educativa, facilitare l'adesione degli studenti all'innovazione e al cambiamento è essenziale il coinvolgimento della famiglia, "nucleo naturale" e centro della persona e della società. La scuola e la società possono svilupparsi e progredire se alla loro base ci sono famiglie consapevoli dei propri compiti e fiduciose di volervi aderire. Da qui l'importanza di questo numero del "Nodo" che rivolge l'attenzione al tema della famiglia e ai molteplici aspetti fondanti: giuridico, etico, sociale, economico, politico; alla sua consistenza storica, ai disagi e ai dissesti che la turbano, alla famiglia comunità educante che con la comunità educante scuola deve incontrarsi e interagire.



Ennio M. Divietri, IV B 2° Circolo, Scuola Primaria "Luigi La Vista - Venosa (Potenza)

Calendario 2010

Anche per il prossimo anno, questo numero del "Nodo" di dicembre offre ai suoi lettori il Calendario 2010, con gli elaborati prescelti, tra i numerosi eseguiti dagli alunni che hanno partecipato al concorso dal tema:

Scuola e famiglia: un'alleanza per l'educazione

L'iniziativa che ha avuto inizio con il calendario 2001, si riconduce al Protocollo d'intesa tra UNICEF di Basilicata e l'Ufficio Scolastico Regionale per la Basilicata, Direzione Generale. È uno dei modi per porgere gli auguri, mese per mese, attraverso i fogli del calendario da tavolo. Gli elaborati, che hanno trovato spazio nel calendario, sono stati riprodotti nelle immagini di questo numero della rivista.

G E N N A I O 2 0 1 0



Lun	4	11	18	25	
Mar	5	12	19	26	
Mer	6	13	20	27	
Gio	7	14	21	28	
Ven	1	8	15	22	29
Sab	2	9	16	23	30
Dom	3	10	17	24	31

"Mamma e papà sono con noi dal primo giorno di scuola ...>

Elenco delle scuole partecipanti al concorso Unicef - Direzione Generale
Scuola e famiglia: un'alleanza per l'educazione - Calendario 2010

- Scuola Primaria plesso "G. Marconi" - Lauria (Pz)
- Scuola Primaria, I. C. - Marconia (Mt)
- Scuola Primaria, I. C. - Pescopagano (Pz)
- Scuola Primaria, I. C. - Scanzano Jonico (Mt)
- Scuola Primaria "Luigi La Vista" - Venosa (Pz)
- Scuola Sec. di I grado, I. C. "P. Berardi" - Melfi (Pz)
- Scuola Sec. di I grado, I. C. "Nicola Sole" - Senise (Pz)
- Scuola Sec. di I grado, I. C. "Nicola Sole" - Tito (Pz)
- Liceo Scientifico, ISIS - Montalbano Jonico (Mt)
- Ist. Tec. Statale e per Programmatori "E.S. Nitti" - Potenza
- Linguistico, ITCG "D'Errico" - Palazzo San Gervasio (Pz)
- Istituto Statale d'Arte - Potenza

36
il nodo
SCUOLE IN RETE

anno 12°

Scuola e famiglia: un'alleanza per l'educazione

Circolare Prot. n. 2124 A/39 - 10 Dicembre 2009

sommario

1 F. INGLESE, Premessa

3 CALENDARIO 2010

6 A. GRANATA, M. FERRACUTI
Presentazione

Editoriale

7 M. FERRACUTI, Famiglia: la grande corteggiata e abbandonata

dalle Università di...

10 A. G. DEVOTI, La famiglia 'culla' della vita

14 L. SANTELLI BECCEGATO, Scuola e famiglia in tempi di pluralismo culturale

16 C. LA NEVE, Comunicare ai figli con parresia

20 C. COGGI, P. RICCHIARDI, Dai compiti al laboratorio di potenziamento

26 R. S. DI POL, I genitori nel sistema nazionale di istruzione. Un percorso lungo e complesso

29 S. ANGORI, Quando il padre si fa "invisibile"

33 S. CHISTOLINI, Il diritto all'educazione tra famiglia e scuola

37 G. MOLLO, Comunicare in famiglia

40 F. NATALE, Quali genitori? Quali figli? Quale famiglia? Quale società?

44 A. PORTERA, Educazione interculturale in famiglia

47 O. ROSSI CASSOTTANA, Il percorso convergente famiglia-scuola verso l'autoprogettazione dell'educando

52 M. MICELLA, Famiglia e educazione dei desideri

55 F. PESARE, La famiglia uno sguardo storico

59 V. BOSNA, Come eravamo. L'istruzione femminile e le dinamiche familiari

61 M. BORTOLOTTI, Identità come diritto ad essere persona

65 O. DESIDERIO, Scuola e famiglia nell'era della Net Generation. Azione sinergica di impegno civile

70 A. REGA, Scuola e famiglia per lo sviluppo morale del bambino

74 A. GISOTTI GIORGINO, La Famiglia come Comunità educante

Dall'Ufficio Scolastico Regionale della Basilicata - Direzione Generale

79 FRANCESCO FASOLINO, La famiglia tra conservazione e innovazione

81 G. ROBERTELLA, Dallo scuoacentrismo al policentrismo formativo

83 M. GONNELLA SCHETTINI, Il ruolo della famiglia oggi

All'Ufficio Scolastico Regionale della Basilicata - Direzione Generale

dalle Istituzioni scolastiche

84 M. AMORIGI, La famiglia e la scuola: alleanza e corresponsabilità per "l'educazione"

85 S. MOLLICA, L. DI VIETRI, La famiglia e la scuola

87 G. CORSI, Le intemperanze della famiglia e il Clavicembalo ben temperato" di Johann Sebastian Bach

89 A. SILENZIO, Rapporti scuola - famiglia

Contributi

90 A. FASOLINO, Famiglia e disabilità

92 A. FANELLI CALVELLO, Alla ricerca di un "senso" nel cammino della vita

Spazio aperto - Recensioni

95 NOTA EDITORIALE, Cittadinanza e Costituzione Disciplinarietà e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale. Una guida teorico-pratica per docenti

Cari amici del Nodo 36,

ciascun “cari amici del Nodo”, è per noi un momento magico di *sin-patia*, quasi di commozione, perché, seppur lontani da voi, ci sembra rivedere i vostri volti, anzi parlare con voi in uno scambio fecondo di “notizie”, che arrivano da molte parti d’Italia e con molteplici angolazioni culturali, per convergere tutte, nella “notizia Famiglia” intorno alla quale scrivono tanti e illustri Docenti. È giusto e doveroso che sia così perché la famiglia è l’anima della vita sociale, il supporto della scuola, lo snodo di molte articolazioni della società, il respiro affettivo di ogni membro che la compone.

Ma in una società complessa è logico che anche la famiglia abbia ed esprima la propria complessità nel suo modo di essere e di porsi rispetto ai tanti problemi che fermentano la società. E di essi parlano i Relatori di questo numero del Nodo che noi ringraziamo per la loro cortese disponibilità. E i nonni? queste radici profonde della famiglia, questi testimoni di vita per i nipoti, queste canute figure della saggezza? Per loro, “Lari” custodi della famiglia, abbiamo stralciato qualche brano dall’articolo di Anna Gloria Devoti.

“Oggi ai nonni è riservato un posto speciale nel sostegno e guida dei nipoti... I nonni conservano la funzione di custodi delle tradizioni domestiche... sono fonte di saggezza, di esperienza, di umanità vissuta, una scuola di testimonianza viva più sentita e accettata della stessa scuola istituzionale. Compito difficile anche perché. “nonno” non si nasce ma si diventa con la consapevole assunzione di un nuovo ruolo, al quale ci si prepara fin da bambini in base ai modelli che ognuno ha avuto a disposizione. Ma la qualità di questo compito non è data tanto dagli apprendimenti scolastici quanto dalla forza del cuore, che poi è la forza di amare”.

Con questo brano sui nonni, noi vi invitiamo a leggere quanto è stato scritto sulla famiglia, particolarmente, in rapporto alla educazione; vi ringraziamo della sempre cortese attenzione che ci riservate; auguriamo che il calendario dei ragazzi dell’UNICEF della Basilicata accompagni benevolmente ciascuno di noi lungo l’anno 2010.

Ma in chiusura di questa “letterina” del Nodo 36, permetteteci di esprimere un saluto personalizzato e un augurio affettuosissimo al Direttore Generale dell’Ufficio Regionale per la Basilicata Prof. Franco Inglese che è stato chiamato, a Napoli, all’omologo e importantissimo Ufficio Scolastico Regionale della Campania.

Come esprimere adeguatamente i nostri sentimenti? Con le parole di Dostoevskij nei *Fratelli Karamàzov*: “Addio, addio non vi è nulla di più bello che un buon ricordo”.

Al Direttore Inglese, a ciascuno di voi, con il ramoscello della pace e della salute, un buon Natale e un felice Anno 2010.

Natale 2009

Angela Granata
Mario Ferracuti

Famiglia: la grande corteggiata e abbandonata

MARIO FERRACUTI
Già ordinario di Pedagogia
dell’Università Cattolica

Il nostro è chiamato il tempo della post-modernità ove tutto è profondamente cambiato rispetto ai rassicuranti orizzonti della modernità. È il tempo del pensiero debole, della società liquida e, quindi, della dissoluzione dei vincoli anche i più consacrati dal tempo. Direbbe Nietzsche, è il tempo dell’“ultimo uomo” che impara a convivere con il nulla, il nichilismo, il non-senso.

Un tempo di libertà anarchica che non è più in grado di “salvare” neppure le più antiche e consolidate strutture della vita sociale, *in primis* la *Famiglia* che, oggi, è minacciata sia nelle sue dinamiche interne che nei rapporti con altre istituzioni. Anzi è in corso un tentativo di de-familizzare la società poiché l’istituto familiare è, spesso, percepito più come un ostacolo che una opportunità di emancipazione e libertà. La condizione attuale della famiglia fa pensare a quel momento, in pedagogia, della “descolarizzazione”, quando un gruppo combattivo di pedagogisti negli anni ’70/80 pensavano di salvare e rafforzare l’educazione liberando la società dall’“istituto scuola” creando processi educativi tanto più accessibili se al di fuori dell’istituto scuola che veniva considerata una struttura scolastica troppo rigida e selettiva.

Ma l’esperimento non è durato molto, e si è tornati alla Scuola della tradizione. Anzi con i Decreti Delegati della legge 30 luglio 1973, si è rafforzato il carattere istituzionale della scuola mettendo a norma il rapporto organico con i genitori degli studenti, cosicché i due istituti scuola e famiglia convergono simbioticamente nelle finalità educative un tempo esclusiva della sola scuola.

Tuttavia c’è da dire che, oggi, questo rapporto “scuola-famiglia” sta diventando sempre più problematico in rapporto alla crescente complessità della vita sociale nelle sue variegata articolazioni. La famiglia rimane pur sempre un centro polimorfo e polifunzionale, come ben dice nel suo articolo Franca Pesare: “La famiglia si colloca al centro della vita della persona e della società perché sono in gioco la sfera affettiva, la paternità e la maternità, l’educazione dei giovani, il rapporto tra le generazioni, l’accoglienza, la solidarietà, la salute, la cultura, l’economia”.

Chiedere dunque alla famiglia un comportamento lineare ed efficace sui processi educativi, forse, significa chiedere troppo; anche se è evidente che la famiglia, per sua

natura, non può mai smarrire la coscienza di essere compartecipe, insieme alla scuola, di quel “dono prezioso” che è la formazione dell’uomo nello sviluppo pieno della personalità dei propri figli.*

Questa premessa per poter dire delle inadempienze della politica governativa nei confronti della famiglia. Purtroppo la storia che parte dal periodo del primo governo repubblicano fino ad oggi, non è stata molto attenta alle esigenze della famiglia, “corteggiata” da tutti i partiti politici e dal Governo stesso, ma nei fatti, tradita o lasciata in “stand by” perché altre erano le “vere” urgenze da inseguire. Una politica poco responsabile se non altro perché queste omissioni, presto o tardi, si pagano non solo in termini politici ma sociali, culturali ed anche economici, poiché tutti i processi sociali sono guidati dal cittadino che passa, imparando, sia per la famiglia che per la scuola.

La politica dovrebbe guardare alla famiglia come “sentinella” vigile di tutte le vicende più sensibili della vita sociale, anche perché c’è profonda correlazione tra le due istituzioni, famiglia e società, in quanto rappresentano i due sistemi di vita sociale che maggiormente si fanno carico dei problemi più complessi ma pure più significativi dell’esperienza umana. Ma a distanza di oltre sessanta anni dalla promulgazione della Costituzione Italiana e dalla esperienza di molti governi democratici e di una generalizzata dialettica democratica, dobbiamo constatare che si è fatto ben poco per tutelare e proteggere la famiglia che è stata piuttosto ignorata e penalizzata dalla politica, non tanto sul piano delle enunciazioni quanto dei fatti e delle decisioni concrete.

Una sintetica analisi storica ci porta a precisare questo concetto.

La costituzione del ’48 definisce la Famiglia “Società naturale fondata sul matrimonio” e gli articoli 29-30-31 sollecitano una politica sociale per consolidare l’istituzione familiare. Questa è mancata per vari motivi.

1-La politica democratica del primo dopoguerra

Era caratterizzata da una grande diffidenza per le politiche familiari a motivo del ricordo della politica del fascismo che apertamente favoriva le famiglie numerose, che dava onorificenze alle madri prolifiche e metteva tasse sul celibato. Questi ricordi si trasformavano, nell’immaginario collettivo, in paure nell’affrontare, secondo i dettami della Costituzione, i problemi reali della famiglia.

2-La cultura laica

Nonostante le belle pagine di B. Croce sulla famiglia, la cultura laica ha esaltato la sola dimensione privata della famiglia considerata come il luogo degli affetti e dei sentimenti collegato al ruolo della donna. L’uomo si afferma nella vita pubblica (politica e professione) e trova conforto nella sfera privata dei sentimenti: solo a casa è se stesso, è presso se stesso e realizza la propria personalità, libertà, creatività, ma la famiglia è vista come soggetto di diritto privato e non come istituto di diritto pubblico. Con la legislazione del ’75 la presenza dello Stato è più incisiva ma la cultura, per molti versi, rimane privatistica.

3-La cultura marxista

È risaputo. Per Marx, Engels e compagni, la Famiglia è sovrastruttura della realtà

economica e sociale e, in quanto tale, puntella il sistema sociale borghese. Occorre perciò superare la famiglia monogamica cambiandola in un rapporto di coppia libero da vincoli. La socializzazione dei figli è opera dello Stato. È noto pure che questo modello non è riuscito in URSS e ancor meno in Italia, con il revisionismo teorico di Gramsci e Togliatti.

Tuttavia il Marxismo ha mantenuto un concetto storicistico della famiglia come comunità naturale, destinata a scomparire, come tutte le altre sovrastrutture.

4-La cultura del ’68

La contestazione più forte è verso la famiglia. Alla sua demolizione confluiscono la cultura laica e marxista della Scuola di Francoforte di Horkeimer, Adorno, Marcuse e altri con atteggiamenti molto critici della Società. E ciò in linea con il pensiero psicoanalitico di Wilhelm Reich che fa una contestazione frontale alla famiglia: essa condiziona psicologicamente i soggetti più deboli fino a diventare istituzione repressiva. Occorre liberare gli individui, i figli, la donna dalla famiglia e dalla schiavitù del padre-padrone. Solo una società senza famiglia può liberare tutte le energie dei singoli soggetti. La famiglia si offre quindi come cultura dei diritti, della pura soggettività, libertà sessuale, diritti degli omosessuali, dell’aborto, della liberazione della donna con il suo movimento neo-femminista.

5-La cultura cattolica

Aveva due grandi referenti per una politica sociale della famiglia: la Costituzione e la cultura e tradizione della Chiesa. Ma per motivi contingenti, di potere, ha fatto prevalere una politica di mediazione, di adattamento alla cultura laica e marxista. Ha sollecitato forme di volontariato e di assistenza. Per salvaguardare equilibri politici è mancata di capacità progettuale sul piano della politica sociale familiare.

Si dovranno attendere gli anni ’90 perché si faccia strada una nuova cultura della cittadinanza che si contrapponga alla cultura dei diritti individuali. La cultura della cittadinanza realizza e si realizza attraverso la famiglia che è il vero luogo della “relazione” e quindi della “umanizzazione”. L’uomo in essa comincia ad essere senso di se stesso, consapevolezza degli altri. In essa nasce l’uomo accanto all’altro uomo, la prima relazione, il primo sé. La famiglia è istituzione primaria e naturale su cui si fonda la vita sociale. Come tale è decisiva per la formazione del carattere, della capacità di apprendimento e della strutturazione della personalità.

Tutti gli studi psicologici o psicoanalitici sono concordi: un buon rapporto con i genitori favorisce un giusto sviluppo della vita; un cattivo rapporto è causa di turbe del carattere e del comportamento. Freud, Erikson sono perfettamente d’accordo anche se con accenti diversi: l’influenza della famiglia è decisiva perché in essa il bambino vive i suoi primi anni, struttura la propria coscienza, si forma il suo equilibrio, tanto che a 3/5 anni tutto o quasi è giocato sul piano della struttura della personalità. La famiglia è il luogo della appartenenza dove si sviluppa e ricerca la propria identità e, al tempo stesso, rappresenta la scommessa più alta per la formazione di una società in grado di superare gli aspetti negativi della cultura postmoderna. La famiglia ha dunque le carte in regola per sviluppare insieme alla scuola quel grande processo che va dalla nascita dell’individuo allo sviluppo della personalità.

La famiglia 'culla' della vita

ANNA GLORIA DEVOTI
Ordinario di Pedagogia
Facoltà Lettere e Filosofia - Università di Siena

Il 'mestiere' difficile del genitore

L' eccessivo benessere costituisce, a mio avviso, la causa principale della perdita dei valori relazionali autentici e del clima di pace e serenità vissuto dai nostri predecessori nelle mura domestiche.

Oggi si pensa e si agisce in maniera differente e se, per alcune situazioni o atteggiamenti forse è migliore, per altri non lo è altrettanto.

Oggi si tende a volere, anzi a pretendere. I nostri figli sono i primi a esigere 'tutto e subito' e rari sono i casi in cui qualche figlio si sente in dovere di esprimere ringraziamenti o manifestare gratitudine. Noi genitori subiamo le 'angherie' insensate, anche se scontenti poco facciamo per modificare i comportamenti protettivi, orientati essenzialmente al soddisfacimento di ogni richiesta. Sappiamo benissimo di sbagliare, ma ci basta il conforto di non essere soli ad affrontare le questioni quotidiane, ci basta conoscere che altri genitori come noi si trovino a vivere momenti misti di preoccupazione, gioia e insoddisfazione.

Il genitore è vittima delle circostanze e degli eventi mondani, si angoschia ogni sabato sera per le ansie e le paure che lo assalgono nelle attese notturne. Il mestiere del genitore non è facile, anzi posso dire che è veramente difficile. Non giova conoscere i principi pedagogici e psicologici per promuovere una seria educazione formativa, trop-



pe sono le variabili che entrano in gioco, molte le sfide lanciate dai media e dalla tecnologia in genere che mettono a repentaglio la linea di condotta desiderata.

Sappiamo benissimo che punire non va bene, che assecondare è rischioso e che proteggere comporta l'annullamento totale di ogni sé a svantaggio della capacità decisionale propria.

Dobbiamo stimolare a crescere in maniera autonoma, ma come può divenire possibile? Come giustificare il divieto ai nostri figli di vivere particolari esperienze, quando altri hanno il consenso di farlo? Perché noi genitori dobbiamo perdere in confidenza e contatto umano e loro essere messi alla berlina dai compagni? Perché le verità sacrosante del babbo o della mamma non trovano accoglienza nell'essere percepite come suggerimento, aiuto e presenza? Il clima familiare dovrà essere permeato da un'atmosfera di vicinanza attiva, di compartecipazione, di rispetto e massima disponibilità reciproca.

All'interno del nucleo domestico vi dovranno essere spazi da condividere e delle regole comuni da rispettare per favorire la relazione civile fra i suoi membri, vi dovranno essere spazi privati (ad esempio camerine proprie, stanze da gioco o sale studio del genitore, ecc.) che aiutino a promuovere momenti intimi di riflessione a vantaggio di una

migliore conoscenza di sé. Ognuno all'interno della famiglia dovrà collaborare allo sviluppo personale degli altri, basandosi sull'aiuto reciproco e sulla suddivisione di responsabilità. La forza di essere uniti rappresenterà la garanzia di crescita di ogni suo membro. Le emozioni e i conflitti dovranno trasformarsi in energia o slancio per una vita serena e tranquilla.

Capita spesso, invece, che genitori in disaccordo si rivolgano ai figli cercando complicità, trasformando così l'azione educativa in campo di battaglia a scapito non solo di se stessi, ma anche dei figli, nonostante questi abbiano sempre più bisogno di punti fermi di riferimento.

Ogni genitore nell'educare il figlio si domanderà sempre se, per lo sviluppo della sua personalità, stia compiendo le mosse giuste, se siano sufficienti le condizioni create per affrontare consapevolmente la vita.

Ogni famiglia ha un suo stile educativo e una scala di valori da trasmettere ai propri figli. Non è possibile dunque indicare un percorso omogeneo per tutti, perché improponibile e perché ognuno possiede una propria indole, carattere e personalità. Capita spesso di assistere a comportamenti differenti, assunti dai figli all'interno della famiglia, come a confermare la diversità del DNA nonostante i genitori siano gli stessi e abbiano tenuto verso di loro comportamenti uguali nel porgere attenzione, ascolto e cura.

Non è corretto condannare o giudicare i genitori nel loro operare, perché ognuno nel suo ruolo di educatore desidera unicamente il bene del figlio. Possiamo confermare, a garanzia di una buona educazione, che le soluzioni migliori da apporre saranno sempre quelle cercate tramite dialogo e conversazione con i figli.

Dimostrarsi genitori autoritari è indice di debolezza interiore e non si presta a un aiuto e sostegno. I figli tenuti sotto una campana di vetro solitamente sono meno audaci nelle relazioni sociali, poco intraprendenti e più vulnerabili di fronte ai pericoli e difficoltà esterne.

Per evitare che i figli si abituino a obbedire e abbassare la testa è importante assumere l'atteggiamento di genitori autorevoli, parlare cioè con essi in modo da far capire loro ogni decisione assunta, condividendone assieme i pro e i contro. Fondamentale è far passare che 'voler veramente bene significa anche saper dire di no'. Il rapporto educativo prevede comunicazione e profonda fiducia tra figlio e genitore. Spiegare al figlio il perché delle decisioni genitoriali significa non fargli

vivere il divieto come un'imposizione.

La solidarietà fra le famiglie su tale aspetto, dovrebbe farsi sentire di più, per supportare e sorreggere le scelte e le decisioni difficili da prendere.

Non dobbiamo perdere né la pazienza, né la speranza, poiché i bisticci fra genitori e figli, a seguito di non poter dire sempre sì, sono inevitabili. L'importante è che si mantenga sempre il giusto equilibrio e, in ogni circostanza, riuscire a fare appello alla calma, sensibilità e responsabilità paterna e materna.

La difficoltà consiste proprio nel giusto proporsi e allontanare da noi ogni mancanza, insoddisfazione o aspirazione non dovuta. Non sono rari i casi in cui certi genitori diventano punitivi per scaricare tensioni accumulate durante l'infanzia, trasformando i figli in delle vere e proprie valvole di scarico. C'è chi di fronte alla nascita del nuovo pargolo, invece di avvertirne l'impegno educativo, coglie in esso la sopravvivenza del nome familiare o la possibilità di sostituzione futura nell'esercizio della professione aziendale. Chi legge la nuova vita come probabilità di salvezza del proprio matrimonio. Altri ancora che per rimediare alla scarsa presenza e vicinanza, pensano di provvedere con pensieri e regali ogni sera al rientro dal lavoro.

Gli atteggiamenti dei genitori sono differenti perché diverse sono le reazioni di controllo e di gestione, perché in fondo differenti sono anche le certezze e le sicurezze su cui basarsi in questo difficile compito. Anche mostrarsi attenti e disponibili all'ascolto presenta delle accortezze che richiedono delicatezza, poiché altrimenti c'è il rischio che le buone intenzioni si trasformino in sicure incomprensioni. Come il dare consigli, può aiutare a creare quel *feeling* necessario alla condivisione e partecipazione familiare, se non colto come intrusione, come controllo o come un voler imporre la volontà del genitore.

A mio parere, la migliore educazione è sempre quella 'indiretta', cioè quella che si trasmette con il proprio modo di essere e soprattutto con l'esempio del comportamento.

Si deve capire che imporsi con espressioni, quali 'devi o non devi', oramai serve a ben poco, se non a perdere completamente i propri figli.

L'impegno 'responsabile' del nonno

La vita moderna ha portato la donna, soprattutto la madre a essere meno presente nell'ambito della

famiglia e a delegare sempre più l'educazione del figlio all'esterno, ai nonni o alle istituzioni. Fra le persone di provata esperienza, ai nonni è riservato un posto speciale, per i minori i nonni sono persone veramente fondamentali.

Oggi nonostante la tanta tecnologia che assume la prerogativa di essere una comoda *baby sitter*, i nonni conservano la funzione di custodi delle tradizioni domestiche, di coordinatori di relazioni familiari e di operatori di pace se chiamati a sedare eventuali conflitti.

A volte tra nipoti e nonni si forma un rapporto affettivo molto intenso, quasi da divenire un limite alla loro crescita, specialmente se troppo protettivi o troppo invadenti negli interventi educativi dei genitori. Il nonno è la figura centrale della famiglia, da dove si sono dipanate le nuove generazioni e alla quale va portato il massimo rispetto e profonda considerazione. I nonni rappresentano oggi, come nel passato, un enorme valore per tutti. Sono fonte di saggezza, di esperienza, di umanità vissuta da cui trarre validi consigli.

Vista l'attuale crisi di valori, di orientamenti e di finalità etiche, la voce dell'anziano può offrire un aiuto prezioso, si deve in ogni caso, motivare i nonni e i parenti tutti a mantenere intensi i rapporti.

I nonni sono capaci di offrire ai figli e ai nipoti, assistenza e premura, amicizia e calore. Essi però abbisognano per primi di questi conforti, poiché il sentirsi in contatto con persone di vicina parentela li preserva dalla depressione e dalla solitudine angosciante. Anche i nonni comunque, come i genitori, dovranno adottare degli accorgimenti prima di dare una loro impronta, nel senso che i loro interventi dovranno essere sempre coronati da forme di disponibilità disinteressate, da aperture al nuovo, dall'assenza di pregiudizi e giudizi, dalla tolleranza e soprattutto dalla discrezione a non interferire con l'educazione dei figli.

Il ruolo responsabile esercitato dai nonni aiuta le giovani coppie a porre le premesse di una convivenza adulta armoniosa, duratura e valida affettivamente. Possono essere maestri nel condurre le nuove generazioni verso una società rinnovata negli atteggiamenti, negli affetti e sentimenti.

Se i nonni si presentano come portatori di propri valori, non li devono però imporre ai nipoti, tentando di plasmare essi a propria immagine e somiglianza, ma dovranno orientarli accettando loro per come sono nel rispetto della diversa identità, modo di sentire e di vedere. Di conseguenza il nonno dovrà sapersi mettere in posizione di

ascolto, di osservazione nei confronti del nipote, piuttosto che limitarsi a conquistare il suo affetto con regali o gratificazioni materiali.

Se vuole essere educatore e non semplicemente custode, se vuole trasformare la relazione in un'occasione di crescita reciproca, di coeducazione, il nonno dovrà continuamente aggiornarsi sul significato dell'educazione e sui percorsi di formazione del bambino; dovrà leggere, mantenersi attivo, coltivare interessi e rapporti sociali, auto-istruirsi (frequentando anche le Università della terza età), sfruttando le proprie potenzialità creative. Dovrà continuare a sentirsi nel tempo e con gli strumenti a disposizione partecipare alla realtà che lo circonda, senza inutili ripensamenti al passato.

Nel rapporto nonno-nipoti vari sono gli aspetti che influiscono sul modo di vivere tale impegno da parte di ciascuno. Nonni non si nasce ma si diventa con la consapevole assunzione di un nuovo ruolo, al quale ci si prepara fin da bambini in base ai modelli che ognuno ha avuto a disposizione. Esercitare il 'mestiere' del nonno dunque non è frutto di improvvisazione, ma bensì di un'educazione remota e continua.

Il ruolo del nonno è davvero importante, perché permette di dare dei riferimenti parentali. Nei nonni i bambini vedono una figura aperta e comprensiva. Con essi c'è spesso più colloquio, si dialoga con più semplicità e c'è anche più confidenza e complicità. Anche nel caso di figli di coniugi separati, questi trovano nei nonni un supporto importante senza dimenticare l'aiuto pratico che offrono alla famiglia nei momenti di difficoltà. Oggi, la stragrande maggioranza dei nonni italiani, presenta un'età abbastanza giovane e animata da una partecipazione sociale molto attiva. Per questo si tendono a formare più tipologie di nonni:

– quelli giovani, con impegni di lavoro ancora pressanti che hanno un ruolo marginale nella vita dei nipoti.

– quelli volutamente assenti che, pur avendo tempo libero, preferiscono investirlo nel coltivare i propri interessi;

– e infine, quelli sempre presenti che diventano spesso indispensabili all'interno del ménage familiare.

Già dai primi mesi, il bambino può stabilire un legame particolare con i nonni che diventa davvero speciale se è affidato alle loro cure.

Spesso però nascono tensioni e incomprensioni in famiglia tra nonni e genitori a causa di 'invasioni di campo' ed è, per questo motivo, che è fonda-

mentale definire con chiarezza i ruoli di ciascun attore.

La cultura della vita

Dal cuore della famiglia si va formando una coscienza morale, come prima scuola di virtù sociali e i genitori devono con fiducia e coraggio formare i figli ai valori essenziali della vita umana.

La vita è qualcosa di sacro, è unica e irripetibile. È un dono di Dio e la famiglia diventa 'culla della vita', cioè luogo di riconoscimento dell'esistenza fin dal suo concepimento nel grembo materno.

La comunità coniugale e la *domus* familiare sono sorgenti di comunione, di cultura della vita e della civiltà dell'amore.

Nella società odierna si può acquisire 'abilità' nella vita solamente se le nuove generazioni hanno la possibilità di crescere in famiglie legate dal sentimento, unite e moralmente sane. È importante che in questo spazio vitale i contenuti portatori di valori prevalgano su quelli superficiali.

La famiglia, quindi, essendo spazio privilegiato d'umanità diventa una particolare forma di pura manifestazione d'intimità e di affetto.

Oggi i nostri giovani, rispetto al passato, sembrano vivere esperienze più povere di opportunità di azioni trasparenti, sono maggiormente lasciati da soli ad assaporare le tentazioni o meglio i falsi valori. La famiglia ha il dovere e il compito di non cedere alla pigrizia demotivante che fa preferire il benessere, il divertimento e non l'intimità di un ascolto attento. Tutto quello che è perduto nell'educazione del sentimento, non può essere recuperato e sostituito da nessuna educazione intellettuale.

In famiglia deve essere promossa la cultura del sentimento e del cuore. La famiglia deve risvegliare tramite l'amore la coscienza, per acquisire il senso della propria vita; inoltre il nucleo domestico deve necessariamente fare ricorso a tradizioni di tipo religioso e ideologico e a una comunità basata sulla fede nel valore di quanto è tramandato. "Le tradizioni e le feste religiose, come sostie-

ne Bettelheim, – sono gli *anniversari segreti del cuore*. Le ricorrenze annuali sono attese dai bambini con ansia gioiosa e scandiscono, anno dopo anno, la vita, dando un senso positivo al quotidiano. I sentimenti circa quei giorni speciali vengono assimilati ed entrano a far parte del mondo interiore".

Le feste in famiglia celebrate attorno alla tavola servono così a vincere le più grandi angosce del bambino, poiché nel vedere riunita tutta la famiglia si sente rassicurato contro le ansie dell'abbandono e la paura della solitudine.

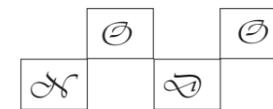
Le feste familiari costituiscono, pertanto, una delle esperienze più positive che il bambino possa fare per le sue inquietudini più brucianti.

L'uomo non nasce già capace di amare, l'amore è una potenzialità che ogni essere umano porta in se stesso. Amare è uscire da sé, per questo fa paura e crea molti dubbi, incertezze, perplessità, angosce, delusioni. Le persone devono imparare ad amare, ad avvicinarsi agli altri, a incontrare gli altri e insieme al prossimo crescere nell'apprendistato dell'amore vero e maturo.

Il matrimonio si rivela continua scuola d'amore, si costruisce giorno per giorno con impegno, fiducia e speranza, senza attendersi frutti immediati. Tutto questo favorisce anche lo sviluppo armonico della prole bisognosa per crescere dell'educazione e dell'affetto congiunto del padre e della madre. La scelta matrimoniale è il progetto che nel tempo completa e matura i coniugi e stimola l'equilibrio psico-affettivo dei minori. La famiglia rappresenta il luogo fondamentale e privilegiato dell'esperienza affettiva.

Non è certamente facile essere genitori, però in nome della famiglia che hanno creato hanno l'obbligo di crederci, di prendere iniziative, fiduciosi nelle proprie potenzialità, per vincere ogni forma di tentazione e costruire il nucleo domestico forte e confortevole.

Ai genitori, quindi, è chiesto un ruolo più profondo, meno narcisistico e meno interventista. È nella famiglia che s'impara ad amare: se privati di questa esperienza l'amore non può essere conosciuto e né trasmesso.



Scuola e famiglia in tempi di pluralismo culturale

LUISA SANTELLI BECCEGATO
Ordinario di Pedagogia
Università di Bari

Una delle sfide del nostro tempo – tra le più complesse – è riuscire a capire e far capire che noi tutti ormai viviamo una storia profondamente connessa, in territori che risultano essere sempre di frontiera: non esistono confini entro cui trincerarsi, così come non esistono identità ‘pure’ da privilegiare e valorizzare. Riteniamo che pensare diversamente comporti fare degli errori non solo sul piano etico quanto su quello cognitivo e che non esplorare adeguatamente questo tipo di problemi significhi preparare un futuro di pesanti conflittualità e diffuse sofferenze.

Certo la presenza di culture diverse in uno stesso ambito territoriale non è un fatto immediato, né – tanto meno – facile da accettare e da vivere; anzi costituisce un problema che va avvertito e compreso nelle sue connotazioni specifiche.

Una spinta in questa direzione è provenuta a seguito delle difficoltà venutesi a creare soprattutto in ambiente scolastico da figli di immigrati: il discorso nasce sulla necessità d’individuare le scelte maggiormente idonee all’inserimento di alunni che non conoscono o conoscono poco la lingua del paese ospitante, con comportamenti e abitudini diverse rispetto a quelle dei loro compagni di classe. Alunni le cui famiglie solitamente hanno una situazione economica molto precaria e notevoli problemi di inserimento sociale: elementi, questi, che si configurano come premessa di una esperienza scolastica difficile. È nei paesi che da tempo hanno tassi rilevanti d’immigrazione, come gli Stati Uniti d’America e il Canada, la Germania, la Svezia, la Svizzera, la Francia, l’Inghilterra che l’argomento è stato affrontato e si sono cominciati a distinguere i problemi vissuti dalla prima generazione di immigrati da quelli della seconda generazione; le difficoltà presentate dagli alunni i cui familiari avevano una prospettiva di rientro nel paese d’origine rispetto a chi desiderava trova-

re all’estero una sistemazione definitiva.

Le modalità di affrontare tali situazioni si sono sviluppate cercando una più stretta collaborazione tra la scuola e la famiglia, rafforzando l’insegnamento della lingua del paese ospitante, responsabilizzando gli insegnanti nei confronti del problema dell’accettazione e dell’accoglienza dell’allunno straniero¹.

Le esperienze fin qui condotte dagli anni ’70 a oggi possono essere collocate lungo una direzione che va da iniziali strategie di assimilazione al riconoscimento e alla valorizzazione della diversità per approdare a una consapevolezza della profonda validità dell’incontro e della collaborazione. Un itinerario sofferto che ha mosso i primi passi nel tentativo di colmare gli svantaggi scolastici e culturali dello straniero nella convinzione che questi possa rispondere alle richieste della società ospitante, rapportarsi a essa e avere la possibilità di occupare spazi produttivi. Un tentativo che spesso si è scontrato con un’elevata difficoltà operativa e con gli effetti della discriminazione e della svalutazione delle origini culturali di queste persone con forti ripercussioni negative sulla fiducia di base e sulla loro stessa autostima.

Maggiori opportunità si possono riscontrare quando l’attenzione dal problema dello straniero si estende alla più ampia questione delle relazioni umane cercando di approfondire sentimenti di accoglienza e di reciproco rispetto tra le persone, incoraggiare atteggiamenti positivi sia tra gli autoctoni, sia tra soggetti provenienti da diversi gruppi etnici per tentare di ridurre i pregiudizi e gli stereotipi interessando non solo gli alunni, ma coinvolgendo le loro famiglie. L’impegno è di cercare di avviare e sostenere strategie comunicative e relazionali per promuovere, nello stesso tempo, la valorizzazione delle differenze e quella delle somiglianze e sviluppare attitudini comunicative e relazionali capaci di sostenere i diversi soggetti

nella gestione di difficoltà e conflitti.

Il salto qualitativo diviene più sensibile quando, oltre a incoraggiare tentativi di reciproco scambio e integrazione comunicativo-relazionali fra le diverse culture e i gruppi etnico-sociali, si incomincia ad avvertire la necessità di affiancare il lavoro più strettamente riferito all’ambito educativo-scolastico con un’azione di informazione e di riforma a livello sociale, politico, economico estendendo appunto, in tal modo, l’attenzione dai processi d’insegnamento/apprendimento alle più ampie dinamiche sociali e istituzionali. In quest’impostazione, rispondente a una strategia complessiva di interventi pubblici e privati, si ravvisa l’orientamento privilegiato da perseguire per un lavoro organico ed efficace.

Questi passaggi, molto schematicamente ricostruiti, di ricerche interculturali dagli anni ’70 ad oggi, evidenziano l’esigenza di chiarire, di entrare nel merito delle problematiche fra culture senza settorializzarle, anzi assumendole in tutta la loro estensione e complessità nella precisa consapevolezza come questioni scolastiche, sociali, culturali e politiche si alimentino vicendevolmente.

Il discorso che inizialmente era stato avviato come educazione ‘compensativa’ comincia così a strutturarsi in termini molto più vasti e complessi e gli attuali contributi pedagogici e didattici si impegnano ad approfondire significati sul piano critico-teorico, a elaborare proposte interpretative, a progettare, realizzare, valutare esperienze che consentano di esplicitare la ricchezza – e l’indubbia difficoltà – delle dinamiche interculturali.

Nel nostro Paese, l’istituzione scuola ha approfondito queste problematiche delle diversità culturali realizzando sempre più chiaramente un passaggio da un’attenzione dedicata ad alcuni momenti celebrativi sulla tolleranza, sui temi della pace, della non violenza, dell’integrazione, dello sviluppo ad una didattica – anche se non sempre sistematica e organica – articolata nei confronti delle diverse storie ed esperienze personali e a un rinnovato investimento nel rapporto scuola-famiglia/e.

Per quanto riguarda gli aspetti normativi possiamo riconoscere come la scuola italiana sia, nella sua generalità, impostata su linee di sviluppo flessibili, accoglienti, attente al rispetto e alla valorizzazione della diversità anche se, purtroppo, non mancano casi di difficoltà e di tensione.

C’è da osservare peraltro come educazione multi e interculturale e presenza di alunni stranieri pongano due ambiti di questioni con propri caratteri e particolari sviluppi e difficoltà. L’edu-

cazione multi e interculturale si dovrebbe venire a configurare come una dimensione che contrassegna l’attività della scuola in quanto tale, impegnata a procedere in termini aperti e innovativi. La presenza di alunni stranieri, le loro ‘storie’ scolastiche, i loro successi e i loro fallimenti dovrebbero essere assunti come ‘verifica’ delle effettive capacità della scuola di agire in termini multi e interculturali (e il fatto che i fallimenti siano numerosi dovrebbe già comportare un’analisi particolarmente attenta della situazione). Tale questione apre una serie di problemi di organizzazione della scuola, di metodologia e didattica sensibilmente complessi e impegnativi sul piano sia dell’impostazione curricolare, sia delle dinamiche relazionali e richiede interventi mirati, innovativi, professionalità mature e tempi estesi di lavoro².

È un’osservazione purtroppo pertinente che ‘stare a scuola non è sinonimo di imparare’. La formulazione di un modello integrato del processo didattico, la collaborazione tra insegnanti e genitori, tra scuola e famiglia costituiscono elementi di grandissima rilevanza per il buon esito dei processi apprenditivi non solo sul piano dei saperi disciplinari ma anche su quello, altrettanto importante, della convivenza civile.

Il lavoro sicuramente non è facile; si tratta da parte degli insegnanti e dei dirigenti scolastici di realizzare analisi e formulare proposte da seguire secondo alcune fasi e modalità concordate, di coinvolgere familiari spesso in difficoltà sotto tanti punti di vista (non ultimo la questione tempo).

Ciò che importa evidenziare è come insegnanti, alunni e famiglie, nel realizzare un modello didattico integrato, riescano a riconoscersi coinvolti in una medesima realtà per cui il fallimento o la riuscita degli uni è anche il fallimento o la riuscita degli altri. Non soggetti con esigenze e progetti diversi, ma persone impegnate nello svolgimento di un itinerario comune.

Una sfida indubbiamente molto alta, ma che vale la pena di assumere.

¹ Soluzioni attente a una possibilità di recupero di situazioni di svantaggio, superando il problema specifico dello straniero per vederne le connessioni con il più ampio tessuto sociale e culturale, hanno portato in Inghilterra all’individuazione delle Educational Priority Areas (E.P.A.) nel 1963 e alle Zones d’éducation prioritaire (Z.E.P.) in Francia nel 1968 a cui destinare fondi e riserve supplementari. Un’impostazione certamente interessante anche se, nei fatti, molto debole per la modestia dei finanziamenti predisposti.

Nel nostro Paese, in alcune regioni quali la Puglia, sono stati attivati presso gli Uffici scolastici regionali i CRIT (Centri risorse interculturali territoriali) che, con finanziamenti ministeriali, hanno realizzato e realizzano iniziative formative per le diverse scuole interessate.

² Sulla base di questi riscontri e di queste esigenze, nell'ambito del laboratorio di pedagogia interculturale dell'Università di Bari, è nata l'idea di ricercare casi di successo scolastico di alunni stranieri nei diversi ordini di scuola, di ricostruirne le storie personali e, per

quanto possibile, famigliari, di far emergere le scelte educative e didattiche, di scuola e di aula, connesse a tali risultati. L'interesse di questa ricerca va nella direzione d'individuare 'buone pratiche' e di concorrere a superare l'immagine dell'alunno straniero avvertito sempre come problema, come difficoltà, appesantimento e rallentamento del lavoro della classe. In L. Santelli Beccegato (a cura di), *Bravi da scoprire. Alunni di diverse nazionalità e successo scolastico*, Levante, Bari 2005.

Comunicare ai figli con parresia

COSIMO LA NEVE
Ordinario Pedagogia e Didattica
Università Bari

L' *educare* non può essere sempre contestualizzato: ha bisogno talora di distanza, talaltra addirittura di distacco, comunque di pausa che contribuisce a rendere serena (vera) una valutazione, un giudizio, una proposta.

“È difficile leggere nella mente dei nostri figli – afferma David Grossman, fine scrittore israeliano che ha perso un figlio il 12 agosto 2006 nelle ultime ore della guerra in Libano contro Hezbollah – e capire quanto alcuni aspetti siano una nostra responsabilità e quanto altre parti invece esistano malgrado noi. Guardare negli occhi dei nostri ragazzi è come guardare il sole, può essere molto doloroso, si rischia di restare accecati. Per questo nella letteratura, ci sono molti più libri sui genitori che sui figli”.

Difatti ci sono temi e questioni che, se affrontati nei contesti concreti, *in presentia*, a volte, possono aprirsi a derive emozionali, a pensieri irreflessi, a modalità locutorie esasperate, a parole slabbrate, a toni sballati.

Insomma la parola pronunciata *in-diretta* non sempre riesce a dire quello che vuol dire, avvinchiata, com'è di solito, alla corporeità, che l'appesantisce talvolta fino a farle perdere la valenza che ha di strumento privilegiato di comunicazione: la scrittura allora può assumere la sua valenza educativa spesso trascurata.

In questa postmodernità travolgente l'indivi-

duo sa bene che il mistero sta dentro di lui e che a schiudere il segreto che nascondiamo, assai più dell'esercizio dello stile, dello studio severo, contano le generosità ed il coraggio con cui si guarda nel buio, si affronta il maligno, si sfida il pudore. Le parole, una volta aperta la strada alla memoria e, persino, alla riemersione del rimosso, sgorgeranno impietose e fedeli.

La scrittura in questione colma o, soltanto, tenta di colmare una lacuna: scuote la memoria documenta il come, il dove e con quali strumenti di relazione l'essere umano ha trasmesso il suo pensiero, i suoi affetti, i suoi incubi.

Scrivere è allora:

- parlare ai figli con discrezione e rispetto massimo;
- dire quello che, talora, non si può dire;
- dire delle cose che non sempre trovano il figlio destinatario pronto a riceverle: allora è anche *attesa*, e soprattutto è *speranza* che maturi una certa disponibilità all'*ascolto*;
- e così di seguito.

Quali, ora, le connotazioni di questo scrivere? Ciò che lo contraddistingue è la presenza marcata del sigillo d'identità di chi l'adopera. Presuppone uno scrivente che abbia coscienza di sé e del valore del suo dire, in termini non solo enunciativi, ma anche, e soprattutto, attestativi. Manifesta l'in-

tenzione di risolvere l'alternativa, vivere una vita autentica o perdersi nel labirinto dei propri inganni e delle proprie ipocrisie, scegliendo appunto la prima possibilità. Esprime, dunque, un'intenzione di dare senso alla propria esistenza nella volontà di significazione, nel duttile sapienziale esercizio dell'interpretazione, nell'impegno responsabile dell'autodeterminazione.

Di solito non si ha la esperienza a livello di lucidità: si tende a non dire tutto, a non dire del sé autentico, e soprattutto a non evidenziare le contraddizioni, le debolezze eccetera. E Gustave Flaubert ci ricorda invece che “Il più bello della memoria sono i fallimenti della vita”. Ritorna il monito di Jean-Jacques Rousseau di liberarsi della maschera che tutti gli uomini, in società, portano, per fare riemergere il “viso bello” dell'uomo che “vive in se stesso”. Il compito, così assegnato a ciascuno, di *farsi padrone di sé* non comporta un traguardo definitivo (e, dunque, raggiunto ad un certo momento), bensì la necessità di *diventare* tutto quello che si *può* (epperò *si deve*) essere.

È la scrittura che dice sinceramente di sé (*parresia*), ovviamente del sé-padre, delle “cose della vita” personale e della propria pratica educativa. Anche se quello che dice non è detto che sia vero. E qui è appena il caso di distinguere fra *sincerità* e *veracità*. Difatti, mentre la sincerità è la mera coerenza fra quello che si pensa e quello che si dice, non è detto che quello che si pensa sia *sempre* la verità. Intenzionata alla *parresia*, la scrittura si configura certo risorsa, come resistenza, come spazio di libertà (come conoscenza, resa d'atto, comprensione, valutazione, progetto), ma, e soprattutto, come racconto di ciò che ha fatto – e fa – quando educa. È il “dire tutto” rousseauiano e il dire-secondo-verità (*vitam impendere vero*) delle *Confessions* che si fa modello letterario e, insieme, strumento di conoscenza di sé e ricostruzione di un'identità e di un compito e di un senso. Siffatta scrittura allora è vero archetipo della cultura contemporanea che fonda un genere letterario/



Martina Taddei, IV B Scuola Primaria – Marconia (Matera)

psicopedagogico.

Penso, per esempio, a tre romanzi fondativi della letteratura moderna e a come il ruolo del soggetto si decanti e si esprima, sia pure con modalità ed esiti diversi: *Julie ou la nouvelle Eloise* di Jean-Jacques Rousseau; *I dolori del giovane Werther* di Goethe; *Madame Bovary* di Flaubert. In tutti e tre dal Settecento all'Ottocento, è il soggetto come persona a farsi protagonista di una storia che lo ricostruisce nella sua singolarità: nel travaglio coscienziale, nel gioco complesso di stati d'animo, nell'iter immaginativo di sé e della propria esistenza. È lo spazio del suo privato che viene alla luce, affrancandosi dalla società, dalle sue istituzioni, dalle sue regole. Julie, Werther ed Emma sono persone alla ricerca di se stessi, rivolte ad elaborare – sia pure in forme diversissime – la propria maniera di essere, colta nel conflitto interiore che viene a determinarla e a caratterizzarla. Tormento etico nel primo romanzo, esistenziale ed immaginario nei secondi. In tutti, però, si evidenzia l'esigenza quasi insopprimibile di dar vita alle proprie realizzazioni impossibili, ai propri fallimenti, ritagliando quello spazio inviolabile della soggettività personale. Solo tale *soggettività* è capace di una scrittura sincera.

Questa, infatti, è disvelativa della coerenza fra pensiero e lingua, fra dire ed essere, fra parola ed agire; è carica di significato; esprime le sorgenti di umanità che il soggetto custodisce; ne svela la ricchezza interiore e talora il mistero che porta in sé.

Scomoda, piena di rischio (proprio perché esige un impegno totale, una messa in gioco di se stessi, un “pagare di persona”) e, quindi, coraggiosa (appunto perché non rifugge dal timore di avere noie o di provocare reazioni sgradite), chiede fermezza e responsabilità, gratifica le istanze di libertà e di lealtà, esprime schiettezza e diafanità.

Per tutto questo non è una scrittura qualsiasi, che non impegna chi scrive e non serve a chi legge; è piuttosto una scrittura che arricchisce entrambi. Le modalità espressive sono varie e molteplici: possono essere, infatti, gravi o leggere, forti o trepide, sicure o palpitanti, insolite o ovvie; ed ancora: serene e dolenti, insieme tenere ed austere; espresse con squisita delicatezza nella confidenza o stilate a penna dritta. Designano la gioia piena per i successi e per i progressi; indicano la sofferenza intensa per le debolezze e le *défaillance*; attestano la vicinanza nel dolore, veicolano la solidarietà nelle disavventure.

Sono pagine che nascono dal pensare, dall’esperienza, dal “vissuto”; sono anche fervide che rispettano la coscienza altrui e il modo di essere dell’altro. Tutte scritte, però, oblativo, piene di significato, aperte alla speranza.

Scrivere come?

Una modalità: la lettera

L’onore alla lettera privata è venuto dalla filosofia, dalla sofistica, dalla retorica. Non prima di Aristotele s’inaugura per noi nella letteratura la corrispondenza privata; o, almeno, le poche e corte lettere di lui tramandateci fanno generalmente impressione di schietta paternità, e ci attestano che egli ebbe anche a editore del suo epistolario un Artemone, forse quello di Cassandria, che premesse alla raccolta, in otto libri, prolegomeni caratterizzanti finemente lo stile del genere, ponendo così sul modello aristotelico le fondamenta teoriche dell’essenza di una lettera. La stessa sorte ebbe la corrispondenza di Alessandro Magno, allievo di Aristotele che, dai Paesi delle sue conquiste, informava privatamente la madre dei grandi avvenimenti plasmati dal proprio genio: erano lettere che per forza dovevano entrare nella letteratura. Onde la spinta al fiorire dell’epistola nell’arte del tempo.

La epistola assurge così a un’importanza avanti sconosciuta; occupa il posto che prima teneva il dialogo. La scuola aristotelica dei peripatetici segnò qui evidentemente la via, a giudicare dalle notizie trasmesse; gli epistolari, che da essa uscirono,

videro la luce di seguito a quelli del maestro, quando non fossero di per sé destinati al pubblico. Nella storia della cultura e della letteratura pedagogica la lettera dall’antichità ha svolto un ruolo. Una raccomandazione alla totalità del sapere viene sollecitata da Gargantua a suo figlio nel libro II, capitolo 8, del *Gargantua et Pantaruel* (1532) di Rabelais:

“Figlio mio, io t’ammonisco che tu impieghi la tua gioventù a ben profittare della dottrina e delle virtù. Tu sei a Parigi, tu hai per tuo precettore Epistemone, e tutti e due ti possono addottrinare, l’uno con vive e locali istruzioni, l’altra con i suoi lodevoli esempi. Io intendo e voglio che tu apprenda perfettamente le lingue: prima la Greca, come ordina Quintiliano; poi la Latina; e quindi l’Ebraica, per le Sacre scritture, e così la Caldaica e l’Arabica: e che tu formi il tuo stile in quanto alla Greca, su Platone, in quanto alla Latina su Cicerone. E che non vi sia storia che tu non abbia sempre presente alla memoria, col sussidio della Cosmografia di coloro che ne hanno scritto.

Delle arti liberali, Geometria, Aritmetica e Musica, te ne ho fatto già gustare i principi quand’eri ancora piccolo, nell’età dai cinque ai sei anni; prosegui nel rimanente: dell’Astronomia sappi tutte le leggi e lasciammi pur stare l’Astrologia divinatrice, e l’arte di Lullius, che son solo inganni e vanità.

Del Diritto Civile, intendo che tu sappia a memoria i bei testi, e che me li conferisca con la Filosofia. E in quanto alla conoscenza dei fatti naturali, voglio che tu ti ci dedichi con grande diligenza: che non ci sia mare, fiume o fontana di cui tu non conosca i pesci e che di tutti gli uccelli dell’aria, tutti gli alberi, arbusti e frutici delle foreste, tutte le erbe della terra, tutti i metalli sepolti in fondo agli abissi, e le pietre preziose di tutto l’Oriente e dei paesi Sud, niente ti sia sconosciuto.

Ripassa quindi accuratamente i libri dei Medici Greci, Arabi, e Latini, senza disprezzare i Talmudisti e i Cabalisti; e con frequenti anatomie, guadagnati la perfetta conoscenza dell’altro cosmo, che è l’uomo. E per qualche ora del giorno, comincia a frequentare i sacri testi: dapprima, in Greco, il Nuovo Testamento, e le Epistole degli apostoli, e poi l’Ebraico, l’Antico Testamento”.

Ora appare subito evidente che c’è modo e modo per scrivere una lettera. Oggi una lettera siffatta non avrebbe alcun esito. I nostri figli, oggi, sono stanchi di combattere contro le canoniche responsabilità che si chiamano *studio, impegno, buona volontà, ambizione, cultura.*

Un ritualismo moralistico, stucchevole, che non è difficile che si traduca in “falsa coscienza”.

Sono stanchi anche i loro genitori: stanchi di educare con fermezza, di dialogare da una giusta distanza critica, di contrastare l’annichilimento etico e morale con qualche ferma convinzione adulta.

La lettera si deve porre piuttosto:

- a. come surrogato di “quel dire quello che non si può dire” avendo il figlio di fronte;
- b. come parlare comunicando pensieri pensati, indicazioni meditate, considerazioni lucide;
- c. come aiuto per vivere;
- d. come invito che attende che l’altro sia pronto ad accoglierlo;
- e. come non rinuncia al proprio ruolo e alla propria funzione di genitore;
- f. come tensione, pressione che ti spinge a dire: quasi desiderio di comunicare all’altro; è intenzionalità;
- g. come antidoto al non-ascolto da parte dei figli;
- h. come amore per l’altro/a che si confessa o si dichiara nella sua intensità e densità.

Scrivere lettere ha dunque significato molto più che una pratica rituale o una disciplina di complemento. Ed ora che la parola manoscritta è sul punto di svanire, credo sia il tempo per un tentativo di non smarrirla, bensì di recuperarla.

È uno strumento molto tenace che si insinua nella vita di chi la riceve, ne scruta i pensieri. Infatti non è facile sottrarsi ad una lettera che ti interpellava epperò insistente generosa pedagogicamente. Il problema è trovare la via d’accesso alla mente dell’altro. Bisogna anzitutto trovare quella particolare idea per dire, quel particolare pensiero che tocca il cuore eppoi la *parole juste*, altrimenti si fa pura forma.

Esiti?

Difficile rispondere. Provo a richiamare quello che scrisse Denis Diderot: “L’intelletto ha i suoi pregiudizi, il senso le sue incertezze, la memoria i suoi limiti, l’immaginazione le sue oscurità, gli strumenti la loro imperfezione. I fenomeni sono infiniti, le cause nascoste, le forme, forse, transitorie. Contro tanti ostacoli che troviamo in noi stessi e che la natura ci oppone, disponiamo solo di

un’esperienza lenta e di una riflessione limitata”.
Educare i figli a lavorare di penna

La pagina, se è sincera, consente difatti all’io non solo l’autosvelamento, ma anche il riconoscimento dell’altro (il figlio) come tu: l’io nello scrivere trasparente riconosce il valore dell’altro come tu, come simile.

E dire-di-sé-in-sincerità significa dare alla scrittura una funzione contagiante: anche il lettore si sente spinto a dire-di-sé, e a scrivere-di-sé senza infingimenti e senza ipocrisie.

Sono pienamente convinto che le *pagine sincere* di un padre possono configurarsi come generatrici di luce, suscitatrici di trasparenza, moltiplicatrici di forza spirituale, in grado, insomma, di stabilire un rapporto interpersonale reciprocamente maieutico.

È la cifra pedagogica di queste scritte.

Non come consegna ai propri figli, bensì come modalità relazionale intesa al rapporto interpersonale, allo scambio epistolare.

I giovani oggi, i nostri figli, sono in crisi non solo per le mille ragioni che non sto qui a richiamare ma soprattutto perché vedono franare i pilastri fondamentali di un vivere civile, come legalità e verità. Questo comporta una vita sempre più dura, difficile e amara, caratterizzata da selezioni in negativo.

È un invito a quel ripensare la propria esistenza personale per recuperare motivi, azioni, percorsi, emozioni, processi, significati che quotidianamente vive, ma che non sembrano propri fino nel suo intimo (*en son privé*) o addirittura nell’*io segreto*. Scrivere come esercizio di “silenzio che dice” è già un atto di presa-di-distacco, di ricominciamento, di ristrutturazione, oltre che di prendersi-cura-di-sé. È disporsi a nuove avventure interiori. Scrivere per darsi tempo.

È vedere e rivedere come il proprio sé sia frequentemente minato sia da fattori estrinseci, come risultati che riesce o non riesce a raggiungere. Fra gli esiti personali c’è il formarsi di uno stile cognitivo tipico dell’esperienza intrapersonale e della vita interiore che rivaluta e riorganizza, fra riflessività e comprensione. Senza con questo volere passare sotto silenzio il dialogo complice ed impietoso che egli intrattiene con se stesso, mentre scrivendo dice di sé a se stesso.



Dai compiti al laboratorio di potenziamento

CRISTINA COGGI, P. RICCHIARDI¹

Ordinario di Pedagogia

Facoltà Scienze della Formazione Università di Torino

Le famiglie impegnate nel seguire i figli nel loro percorso scolastico, si trovano spesso in difficoltà nel momento in cui i bambini manifestano problemi di apprendimento. In questi casi è frequente che i genitori si sentano investiti del ruolo di "insegnanti di supporto". Attraverso i compiti a casa, cercano dunque di recuperare le competenze non acquisite in classe. La situazione può diventare pressoché drammatica per alcuni genitori che si trovano a dover combattere con lacune profonde e diffuse, non disponendo magari di strategie specifiche, adeguate ad affrontare i problemi che incontrano. In assenza di una formazione specializzata, gli adulti tendono a ricorrere a metodi tradizionali, che a loro volta hanno appreso a scuola, ottenendo esiti deludenti, non proporzionati allo sforzo erogato. In tal caso il compito a casa e la scuola in generale diventano motivi di scontro in famiglia. La riuscita scolastica diventa regolatrice dell'umore e del benessere di tutto il nucleo familiare. Le relazioni si incrinano e il figlio, non di rado, si colpevolizza per le scarse abilità di riuscita o cerca vie di fuga, tentando, con il disimpegno, di non sentirsi poco intelligente. Il genitore rischia di concentrare tutti i suoi sforzi sugli aspetti legati alla riuscita scolastica, perdendo occasioni importanti di comunione e di scambio affettivo. Le soluzioni, quasi sempre, vengono trovate nel richiedere un aiuto esterno alla famiglia, ovvero nell'assunzione di qualcuno che si occupi dello svolgimento dei compiti.

Il compito, in situazioni di difficoltà, genera problemi anche nelle relazioni tra famiglia e scuola. In particolare, i genitori spesso lamentano il carico di lavoro richiesto al figlio a casa e la difficoltà delle consegne. Il sovraccarico (tanto più pesante se lo studente presenta ritardi nell'apprendimento) può essere percepito come intrusivo all'interno della pianificazione familiare. Gli inse-

gnanti da parte loro invece lamentano la mancanza di programmi specifici che preparino i genitori nel seguire adeguatamente i figli nei compiti, senza sostituirsi ad essi, ma limitandosi a sostenerne e motivarne l'esecuzione.

Nel seguente contributo, sintetizzeremo i filoni di studio realizzati sul tema. Si tratta di una letteratura internazionale di ricerca molto ampia, che ha messo in luce difficoltà e vantaggi del lavoro a casa. Concluderemo il lavoro, proponendo un programma innovativo di affiancamento domestico, finalizzato a valorizzare le risorse cognitive del bambino in modo da rendere l'attività di apprendimento motivante e gradevole. Quando l'alunno ha molte difficoltà, il genitore infatti ha di fronte due possibilità. Può scegliere di fargli eseguire meccanicamente i compiti (anche in assenza di una reale comprensione), pur di rispondere in tempi ragionevoli alle richieste della scuola, con una conseguente demotivazione del bambino. Può decidere invece di aggiungere ai compiti un'interazione di tipo ludico sugli argomenti trattati a scuola (non ancora fissati adeguatamente), perché il lavoro a casa diventi un'occasione per acquisire strategie e comprensione significativa degli argomenti, mantenendo un buon clima di relazione con il genitore.

1. *Compiti a casa e difficoltà specifiche*

Il coinvolgimento dei genitori nelle attività scolastiche è considerato un elemento fortemente correlato con il successo scolastico. Si tratta di attribuire valore alla scuola, di avere attese positive di riuscita, di informarsi con interesse autentico della vita di classe e di monitorare attentamente le attività da svolgere a casa. In questo senso, il compito a casa può diventare un ponte importante tra scuola e famiglia e un'occasione privilegiata per il coin-

volgimento dei genitori. Tra le sue molteplici funzioni, avrebbe infatti, anche quella di informare le famiglie rispetto a quanto viene svolto a scuola. Il compito acquisisce così anche una funzione comunicativa concreta. Il lavoro a casa può inoltre valorizzare le risorse del genitore, coinvolgendolo in ciò che sa e sa fare (es. racconto della storia personale, descrizione del proprio lavoro...). Può rappresentare la condizione concreta in cui il genitore può impegnarsi nel manifestare attenzione ed interesse specifico per le attività che si svolgono in classe e per l'apprendimento del figlio.

Il lavoro a casa, però, è stato oggetto anche di critiche e difficoltà. Per questo, si tratta di un tema su cui si è focalizzata molta ricerca, in diversi Paesi, volta ad individuarne le criticità e gli aspetti positivi. Negli Stati Uniti, per esempio, esistono ricerche sistematiche sul tema da oltre ottant'anni.

Il dibattito principale riguarda l'utilità o meno dell'aggravio legato all'esecuzione di attività di studio a casa. Gli esiti in letteratura non presentano evidenze convergenti. Cooper, cercando di operare un bilancio di sintesi con meta-analisi sulle ricerche empiriche condotte sui compiti a casa in sedici anni negli USA, ha messo in evidenza che, per i bambini della scuola di base, c'è una debole relazione tra lo svolgimento del lavoro a casa e gli esiti scolastici, mentre per gli adolescenti rileva una correlazione oscillante, a seconda delle materie. Allo stesso modo non sono state trovate correlazioni tra l'apprendimento e i risultati in varie inchieste internazionali e in esami nazionali americani.

Analogamente, in Europa, la ricerca OCDE, condotta su 30 Paesi nel 2005, non trova correlazioni significative tra la quantità di compiti a casa e il livello di apprendimento degli studenti fino alla secondaria di primo grado. Le vaste inchieste non rilevano dunque un vantaggio sicuro del lavoro condotto a casa dagli studenti. Alcune ricerche mostrano anzi alcuni svantaggi dello stesso. In Canada, due ampie indagini condotte nel 2007, hanno approfondito alcuni problemi specifici legati al lavoro a casa. Tali studi mettono in luce, in primo luogo, che i compiti rappresentano spesso motivo di scontro tra scuola e famiglia. Le famiglie in particolare denunciano lo stress generato da compiti eccessivi, sia rispetto alla quantità che rispetto alle richieste, che necessitano della presenza costante dell'adulto. Si è messo in luce inoltre che, sovraccaricando di richieste cognitive ripetitive gli studenti, questi tenderebbero a disim-

pegnarsi perché saturi. Esigenze eccessive fanno prevalere infatti la fatica fisica ed emozionale. L'esecuzione dei compiti può diventare, in tal caso, una pura operazione formale, che si svuota d'interesse e di significato anche per il bambino. La situazione può peggiorare se la pressione dei genitori viene esercitata con un rigore irrealistico e se le strategie suggerite in famiglia creano interferenze nell'apprendimento, perché utilizzano un approccio diverso da quello della scuola. I genitori lamentano inoltre che le consegne frequentemente non sono chiare, non tengono conto delle difficoltà degli alunni con livelli socio-culturali inferiori, degli stranieri e neppure di chi ha disabilità nell'apprendimento.

I compiti possono diventare, dunque, uno strumento implicito di discriminazione multipla. Per esempio, i bambini che vivono in famiglie in cui ci sono risorse culturali ed economiche da mettere in gioco sono facilitati. Si tratta di ragazzi che possono fruire a casa di una *routine* di supporto nell'organizzazione dei tempi, di ambienti favorevoli per leggere e scrivere, di modelli culturali, di stimoli linguistici ricchi, di risorse variate, adatte e facilmente accessibili, e di adulti di supporto. Il compito a casa diventa in quel caso, anche l'opportunità per acquisire la fiducia in sé necessaria per potersi esporre anche in contesti sociali, quali quelli di classe.

Al contrario, invece, il bambino che manca di tali supporti, non ha neppure l'opportunità di rispondere in maniera completa alle richieste e di consolidare la fiducia nelle proprie capacità, necessaria per poter affrontare le sfide del contesto scolastico. D'altro canto, la famiglia emigrata, in cui non si parla neppure la lingua utilizzata a scuola, fatica a comprendere le richieste degli insegnanti e non riesce a supportare adeguatamente i figli nei compiti. Questo accade persino nelle etnie in cui ci sono alte aspettative di riuscita.

Problemi specifici hanno poi i bambini diversamente abili. Molto studiato è, per esempio, il caso dei bambini con deficit di attenzione e disordine da iperattività (ADHD), i quali presentano difficoltà a portare a termine i compiti a casa, nei tempi e nei modi più opportuni, con l'accuratezza necessaria. Sembra, però, che gli stessi possano beneficiare di attività di apprendimento a casa, se guidate da genitori che siano in grado di attivare interventi di monitoraggio, di individuare adeguatamente gli obiettivi di apprendimento e di aiutarli a regolare le condotte. Quasi il 30% dei bambini con ADHD hanno infatti esiti scolastici al di

sotto delle loro reali potenzialità. La ricerca mette in luce però come un genitore in grado di accompagnare adeguatamente i compiti, favorendo una progressiva interiorizzazione del controllo, possa incrementare i comportamenti positivi anche in classe e quindi gli esiti scolastici¹. Interventi specifici sul miglioramento dell'organizzazione sia a casa che a scuola si sono dimostrati efficaci per favorire la riuscita. Secondo gli studi di Cooper, problemi specifici toccano poi gli studenti più lenti (*underachiever*). Questi ultimi faticano molto nello svolgimento dei compiti, a causa del prolungarsi dei tempi, che rischiano di sfinire sia i bambini sia i genitori che li seguono. Frequentemente si tratta di bambini che non riescono a tenere il ritmo del lavoro collettivo e quindi accumulano lacune e richiedono dunque un supporto maggiore da parte dei genitori.

2. Effetti positivi dei compiti a casa

Numerosi studi hanno sottolineato invece gli aspetti positivi dei compiti a casa. In particolare, si evidenziano lo sviluppo di abitudini positive, l'incremento della volitività e della persistenza, con vantaggi sui tratti del carattere. Se il compito può essere svolto in autonomia dal bambino o ragazzo, allora può diventare infatti un'occasione per acquisire strategie di organizzazione autonoma del tempo e delle risorse disponibili, apprendendo ad autoregolarsi, a risolvere i problemi in modo indipendente e a sviluppare tecniche di ricerca. Il compito a casa può inoltre avere effetti positivi sulla fiducia in sé, se lo studente riesce ad applicare le abilità apprese a scuola. Le ricerche sottolineano inoltre che i compiti risultano un'utile occasione per consolidare strategie e conoscenze introdotte in classe. Il compito diventa così una fonte di *feedback* sulla comprensione del lavoro svolto a scuola e un'opportunità per sentirsi più competenti, per potenziare la motivazione a conoscere e ad apprendere, approfondendo gli argomenti risultati interessanti. Perché questo possa accadere occorre che al compito venga dato il giusto spazio e tempo e che sia strutturato adeguatamente. I benefici dei compiti a casa sono dunque molto legati, da un lato, alle caratteristiche specifiche delle consegne e, dall'altro, alle modalità adottate dai genitori per monitorarne l'esecuzione.

2.1. *Modalità efficaci di strutturazione dei compiti*
La ricerca educativa ha analizzato le caratteristi-

che specifiche dei compiti al fine individuare quelle più efficaci per favorire il successo scolastico¹.

Da tali studi è emerso in particolare che il compito è utile quando sono sufficientemente chiariti e soppesati lo scopo, la quantità, le competenze che si intendono sviluppare, il grado di individualizzazione e le possibilità di scelta dello studente. Per quanto riguarda la quantità di compiti, è noto che tanto più aumenta il numero dei doveri da svolgere tanto più si tende a passare da una motivazione intrinseca ad una estrinseca, perdendo gradualmente il gusto di apprendere, sostituito dall'ansia del terminare, e ad acquisire uno stile di apprendimento in superfice.

Il compito è più utile se viene introdotto in classe, al fine di specificarne il legame con le attività svolte e di chiarire le operazioni da svolgere.

Il lavoro a casa deve essere però, in seguito, anche valorizzato a scuola, attraverso *feed-back* sulla correttezza degli esercizi completati. Occorre inoltre che l'insegnante esprima apprezzamento quando il prodotto è svolto con particolare cura e quando rivela un lavoro aggiuntivo di approfondimento. È utile che quanto appreso nei compiti a casa sia ripreso nelle discussioni collettive (così da incoraggiare chi ha studiato maggiormente) e nei contenuti delle prove di verifica.

Il compito deve inoltre essere strutturato con gradualità (tenendo conto delle difficoltà che i bambini sono in grado di affrontare) e con attenzione agli alunni più svantaggiati. A tal proposito, gli insegnanti possono utilizzare strategie implicite di supporto per chi è più deprivato, quali fornire materiali facoltativi, di arricchimento e approfondimento, e formare gruppi misti di lavoro, denominati in alcuni contesti "*club dei compiti*". Occorre in generale prestare molta attenzione alle condizioni in cui si prevede che i bambini svolgeranno i compiti.

2.2. Strategie per l'accompagnamento da parte della famiglia

Oltre alle caratteristiche specifiche del compito e alle modalità di somministrazione da parte dell'insegnante, l'efficacia del lavoro a casa dipende molto dalle strategie adottate dai genitori per monitorare e incoraggiare l'opera del bambino.

A tale proposito, è prioritario la condivisione degli obiettivi che scuola e famiglia si propongono di perseguire. Il compito deve essere parte di un patto educativo concordato, in cui sia chiaro a tutti gli attori quali sono, oltre agli obiettivi specifici, le finalità generali che lo studente deve per-

seguire con il lavoro a casa. Si tratta di contribuire allo sviluppo dell'autonomia di lavoro e dell'autoregolazione del soggetto, alla stabilizzazione dei concetti appresi in classe e alla loro applicazione in una varietà di situazioni. Si tratta inoltre di favorire l'affinamento di strategie di conoscenza e di ricerca, la fiducia in sé e la valorizzazione di interessi e attitudini. Questo si può conseguire creando un setting adeguato che promuova la concentrazione e il lavoro sereno (condizioni ottimali di spazio, luce e quiete) e scoraggi la presenza di numerose attività in competizione con quelle scolastiche. Occorre inoltre che chi

accompagna i compiti attribuisca agli stessi il giusto significato (crescita personale e sfida con se stessi). Se il compito diventa invece, un adempimento solo formale, da eseguire in tempi ridotti, in maniera "perfetta", per rispondere alle supposte esigenze dell'insegnante, può accadere che il genitore, affiancandosi ai figli, tenda a fornire un inquadramento generale e a suggerire le risposte, al fine di abbreviare i tempi di esecuzione. In queste condizioni il bambino tende a diventare meno autonomo e ad assumere una posizione passiva, di delega, cercando di far svolgere all'adulto tutti i passaggi di elaborazione attiva. In tal modo, il compito diventa quasi inutile, demotivante e oggetto di conflitto tra genitori e figli.

Occorre quindi una definizione chiara, da parte della scuola, del ruolo dei genitori e delle modalità di accompagnamento valide, che descriveremo più analiticamente di seguito.

a. Sviluppo della capacità di ragionamento, del pensiero critico e creativo

Il compito può essere l'occasione per far effettuare esercizi cognitivi specifici, utili per il potenziamento del bambino, piuttosto che applicazioni meccaniche. Il genitore può, per esempio, richiedere al bambino di effettuare deduzioni e inferenze, collegamenti tra le diverse materie e con esempi tratti dalla vita quotidiana e creare mappe concettuali per sintetizzare le relazioni tra le conoscenze apprese (comprensione e ragionamento).



E. Araneo, D. Danesa, A. Barbetta, III B Ist. Comp. "P. Berardi" - Melfi (Potenza)

Può altresì spingerlo a criticare alcuni aspetti (capacità critica). Può stimolarlo a trovare soluzioni nuove e creative ai problemi, conclusioni differenti ad un racconto, titoli diversi per un brano letto, a rappresentare in maniera originale e divertente i contenuti studiati, a realizzare fumetti o storie, anche in collaborazione con i fratelli (creatività).

b. Sviluppo della capacità di orientarsi nel compito e di autoregolarsi

I bambini hanno spesso la difficoltà ad organizzare il setting di lavoro a casa: ad individuare spazi e tempi adeguati, ad eliminare fonti di disturbo, ad identificare le specifiche attività richieste, a comprendere le consegne e a scegliere le risorse disponibili in funzione del compito da svolgere. Il bambino o ragazzo possono invece, apprendere ad autoregolare l'apprendimento, se l'adulto li stimola ad organizzare il momento del compito, a partire dalla fase iniziale di preparazione dello stesso, fino all'attuazione (utilizzo di strategie di auto-osservazione e autocontrollo) e nella fase finale di valutazione del proprio operato.

Lo svolgimento progressivamente più autonomo del compito consente di organizzare innanzitutto i tempi in modo da svolgere con cura le attività, senza dilatarle eccessivamente, e tenendo conto degli altri impegni presenti nella settimana.

Il ruolo del genitore è dunque quello di fornire dei *parametri iniziali* per le attività (es. tempi in cui terminare il compito, modalità per allestire il setting...), ribadire gli *obiettivi* (quelli del com-

pito, ma anche quelli individuali) e indicare le strategie efficaci di apprendimento (es. prima leggi il titolo, cerca di prefigurarti che cosa verrà raccontato nel brano che stai per leggere, leggi, cerca di ripetere ad alta voce i concetti centrali, sottolineali...). L'accompagnamento nei compiti dovrebbe aiutare il soggetto dunque anche a riflettere sulle strategie più adeguate per adempiere al proprio dovere, per correggere le abitudini negative che non consentono di raggiungere adeguatamente l'obiettivo o che richiedono più tempo. Il fatto di apprendere a selezionare le strategie da utilizzare, anche per esercizi ripetitivi, incrementa, inoltre, il senso di autodeterminazione e quindi la motivazione dei discendenti. Si lavora così anche sulle strategie metacognitive.

c. Sviluppo della capacità di verbalizzazione

In maniera informale, il genitore può richiedere al bambino di raccontare esperienze correnti, per lui interessanti (es. vicende scolastiche, episodi di vita, cartoni animati, film, racconti letti...), per sviluppare la capacità di sequenzializzare gli eventi, narrando in maniera coerente e scegliendo i termini e le strutture sintattiche progressivamente più appropriati. È possibile inoltre avviare giochi per lo sviluppo lessicale e conoscitivo (es. "Ho pensato ad un animale che inizia con la 'f'. Indovina qual è"; "Elenchiamo tutte le città che iniziano con la 't'"; "Comporre parole con lettere o sillabe date").

d. Sviluppo della fiducia in sé

L'accompagnamento nei compiti può inoltre incoraggiare la fiducia in sé del ragazzo o al contrario scoraggiarla, come si è accennato. Il bambino che viene affiancato, in maniera quasi sostitutiva dal genitore, che svolge gran parte del lavoro cognitivo, in realtà si convince di non essere in grado di eseguire i compiti e perde fiducia nelle sue capacità. Al contrario, il bambino a cui viene offerto uno *scaffolding* adeguato, che gli consenta di effettuare ragionamenti e operazioni più difficili di quelle che svolgerebbe da solo e di consolidare tali acquisizioni, si sente progressivamente sempre più competente.

Ai bambini in difficoltà, a cui vengono, per esempio, insegnate strategie efficaci di memorizzazione e di comprensione, viene consentito di avere un riscontro rapido delle acquisizioni effettuate. Il fatto di aver compreso e di saper esporre bene una lezione, per esempio, diventa oggetto di soddisfazione e una spinta per esporsi positivamente in classe.

e. Sviluppo della curiosità epistemica e motivazione intrinseca

I genitori possono riuscire a collegare i saperi scolastici con la vita corrente, evidenziando la possibilità di applicarli in situazioni quotidiane con evidenti effetti motivazionali (es. apprendimento di una lingua straniera e utilizzo in un viaggio di famiglia).

Gli adulti possono inoltre, favorire la motivazione intrinseca a casa, incoraggiando approfondimenti personali e una problematizzazione che renda significativo il sapere. Se il materiale di studio non è eccessivo, diventa possibile per i genitori aiutare il bambino ad appassionarsi allo stesso, ponendosi degli interrogativi ed effettuando ricerche aggiuntive per rispondere agli stessi.

3. Una proposta: il progetto Fenix per le famiglie

Per i bambini che presentano difficoltà scolastiche e motivazionali, ricerche recenti evidenziano i vantaggi che si possono trarre da un impiego finalizzato del computer nell'accompagnamento ai compiti, già ai primi livelli scolastici. Il bambino può infatti ripetere numerose volte attività necessarie per fissare i primi apprendimenti sia in ambito matematico che nell'alfabetizzazione, senza annoiarsi e consolidando progressivamente la fiducia in sé. Ambienti interattivi e ricchi di stimoli possono altresì incoraggiare la motivazione intrinseca dei piccoli, spingendoli ad esplorare e ad apprendere divertendosi. Possono acquisire in tal modo maggiore fiducia in sé, responsabilità e autonomia. Il valore aggiunto di tali metodologie sta in un approccio ludico all'apprendimento che risulta incidere positivamente sulla creatività, sull'attivazione cognitiva in generale e sul coinvolgimento motivazionale.

A questi principi si ispira il progetto Fenix. Si tratta di un programma di *empowerment*, nato in ambienti fortemente deprivati, al fine di supportare la crescita cognitiva e motivazionale dei bambini in difficoltà. Tale progetto è stato sviluppato anche nei nostri contesti per affrontare i problemi di apprendimento dei bambini che manifestano un rendimento cognitivo al di sotto delle loro potenzialità (*low performer*). I destinatari del progetto Fenix possono essere tutti i bambini che necessitano di un rinforzo motivazionale o cognitivo. Per questi alcuni apprendimenti meccanici, come la lettoscrittura, le tabelline e le abilità di calcolo mentale, possono diventare, con la meto-

dologia del Fenix, un gioco divertente, in quanto proposto in forma ludica dal software. Inoltre, centrare il lavoro sui processi cognitivi e sulla comprensione autentica, anziché su performance immediate, consente di focalizzarsi sul "motore dell'apprendimento" (le operazioni mentali) e favorire così gli esiti a scuola e a casa. Le attività, anche nel caso risultino aggiuntive, contribuiscono allo sviluppo delle strategie che servono nell'esecuzione dei compiti e promuovono atteggiamenti di maggior disponibilità del bambino nei confronti delle attività cognitive, coinvolto in compiti piacevoli.

Un accordo tra scuola e famiglia, consentirebbe di prevedere tra i compiti ordinari anche sessioni di gioco al computer (prestando attenzione che tutti siano provvisti dello stesso). In assenza di un tale accordo la famiglia può decidere di far effettuare alcune esercitazioni aggiuntive, nei casi di difficoltà, seguendo la programmazione del Fenix. Tali attività possono diventare, a differenza di quelle cartacee, un "premio" per il bambino, anziché un aggravio.

Il progetto prevede la possibilità di attuare un programma sistematico di software didattici di tipo ludico volti a potenziare le competenze cognitive dei bambini, con giochi in ambito matematico, linguistico e logico. Le competenze scelte sono quelle di base, strettamente correlate con i programmi scolastici, per quanto riguarda la matematica e la lingua, e sono legate al potenziamento dei processi cognitivi, per l'ambito trasversale. Insegnanti, genitori ed educatori possono pianificare in forma nuova le attività a casa, fruendo del sito www.edurete.org, in cui è riportata la banca dati dei giochi Fenix, con cui realizzare programmazioni personalizzate, anche con l'aiuto dell'ap-

posito motore di ricerca.

Il programma, pur essendo stato attuato in origine principalmente in ambito scolastico, è stato recentemente esteso proficuamente, con alcune varianti, anche all'utilizzo familiare, specie alle famiglie con bambini in adozione internazionale e in affidamento, e nell'ambito di istituti di accoglienza. Si tratta di bambini che non hanno trovato nella prima infanzia un sufficiente supporto emotivo-affettivo e cognitivo per potersi sviluppare adeguatamente.

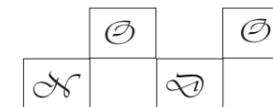
Le famiglie possono utilizzare per le attività Fenix un approccio attento ai ritmi e alle difficoltà specifiche del figlio, svolgendo i giochi in tempi percepiti dal bambino come ricreativi, con la guida delle programmazioni riportate nel sito e riferibili ai diversi livelli scolastici.

La presenza nel sito di giochi plurilingue consente di rispondere meglio alle esigenze di apprendimento dei bambini stranieri.

Conclusione

I compiti possono diventare una "tortura inutile" per bambini e famiglie o rivelarsi un'opportunità insostituibile per l'espansione armonica delle potenzialità di ogni bambino. Per questo è necessario però fruire di particolari strategie di accompagnamento anche utilizzando le nuove tecnologie. Il progetto Fenix sembra offrire risposte promettenti in questa direzione, consentendo a molti bambini di ottenere un'educazione di qualità anche a casa.

¹ A. C. Coggi vanno attribuiti: introduzione, paragrafi 1 e 3. A. P. Ricchiardi va attribuito il paragrafo 2.



I genitori nel sistema nazionale di istruzione

Un percorso lungo e complesso

REDI SANTE DI POL
Ordinario di Scienze della Formazione
Università Torino

La concezione personalistica e comunitaria della società e il principio di sussidiarietà all'interno del campo educativo hanno trovato un forte riconoscimento nella *Costituzione italiana* in particolare negli articoli 29 («La Repubblica riconosce i diritti della famiglia come società naturale fondata sul matrimonio»), 30 («È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli...»), 31 («La Repubblica agevola con misure economiche e altre provvidenze la formazione della famiglia e l'adempimento dei compiti relativi...»). Principi che ancora più esplicitamente ha sancito la *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo*, sempre del 1948, nel terzo comma dell'articolo 26, quando recita: «I genitori hanno diritto di priorità nella scelta del genere di istruzione da impartire ai loro figli».

Gli articoli citati della Costituzione, pur non facendo esplicito riferimento alla partecipazione della componente familiare alla vita della scuola, hanno posto le basi per lo sviluppo di iniziative che coinvolgano la famiglia non più in ruolo subordinato, ma come componente di pari, se non di prioritaria dignità.

Il percorso per arrivare ad un riconoscimento istituzionale e di fatto della famiglia nella scuola è stato lungo ed incerto e possiamo dire non sia ancora concluso.

Numerose sono state nel dopoguerra le iniziative, soprattutto da parte cattolica, per favorire la collaborazione tra scuola e famiglia e per dare anche ai genitori gli strumenti culturali per essere interlocutori attivi nella riforma del sistema scolastico e della vita educativa. Merita di essere ricordata tra le altre la nascita nel 1946 dell'Associazione Nazionale Scuola Italiana (ANSI) ad opera di Padre Giuseppe Giampietro.

Il *Disegno di Legge* del Ministro della Pubblica Istruzione, Guido Gonella, che avrebbe dovuto riformare il sistema scolastico italiano secondo i

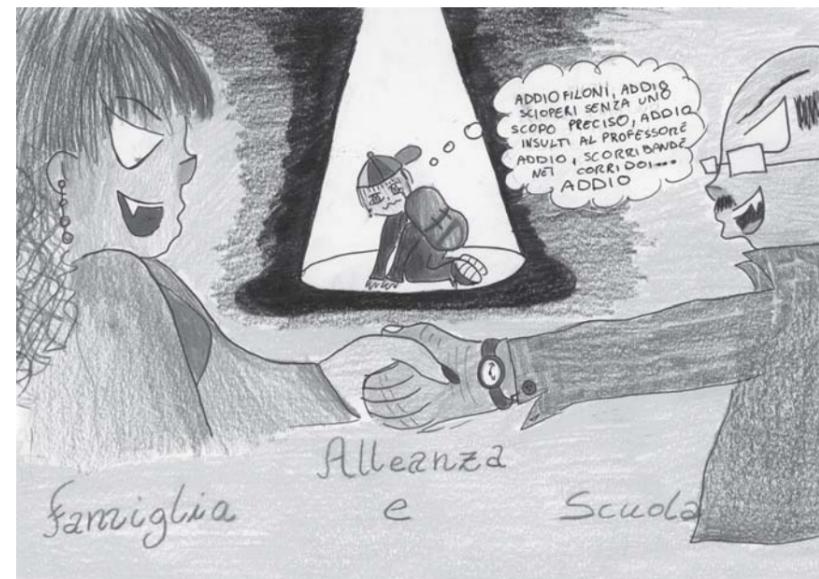
principi e lo spirito della Costituzione, prevedeva all'articolo 45 l'obbligo da parte del Ministero della Pubblica Istruzione di promuovere «iniziative dirette a intensificare la collaborazione tra la scuola e la famiglia e ad agevolare le famiglie nell'adempimento dei propri compiti educativi» (D.d.L. 31 luglio 1951, n. 2.100, *Norme generali sull'istruzione*).

Il progetto di riforma riesumava l'istituzione dei *Comitati dei padri di famiglia* composti da insegnanti e genitori nominati dai capi di istituto. La presenza dei genitori veniva prevista anche a livello di Consiglio scolastico provinciale. La mancata approvazione del Disegno di Legge Gonella impedì la realizzazione del pur timido tentativo di istituzionalizzare i *Comitati scuola-famiglia*.

Per studiare e realizzare nuove strategie di intervento nel rapporto scuola-famiglia venne creato nel marzo 1953 il *Centro didattico nazionale per i rapporti scuola-famiglia*, avente come finalità quella di «studiare e diffondere i problemi riguardanti i rapporti di collaborazione tra la scuola e la famiglia al fine di realizzare l'unità dell'azione educativa».

Il neo-costituito organismo cercò di impostare alcune strategie di collaborazione, anche se di modesta entità a causa dei limiti di ordine finanziario e delle resistenze di un sistema scolastico ancora largamente caratterizzato dal verticismo e dall'esclusivismo che contraddistinsero prima la politica scolastica liberale e poi quella fascista. Le proposte di un impegno più ampio e significativo dei genitori all'interno della vita scolastica suscitarono i sospetti se non proprio l'opposizione dell'apparato amministrativo e soprattutto del corpo docente. Non tanto per gretto spirito corporativo, quanto per il modo stesso in cui il ruolo della funzione professionale era stato impostato e percepito fino ad allora.

A rafforzare e stimolare negli anni '60, soprattutto nel mondo cattolico, la proposta partecipa-



Valeria Papapietro, I A Istituto Statale D'arte - Potenza

tiva della famiglia contribuirono le indicazioni scaturite dal Concilio.

Il Concilio Vaticano II si occupò infatti dei nuovi problemi derivanti da una più capillare diffusione e democratizzazione dei sistemi formativi, in particolare nel mondo occidentale. La Dichiarazione conciliare sull'educazione cristiana *Gravissimum Educationis*, emanata nel 1965, riconobbe il diritto-dovere dello Stato in materia di istruzione. Pur riconoscendogli un maggior numero di competenze e prerogative normative e di indirizzo, il documento conciliare ribadì il ruolo sussidiario dello Stato e soprattutto il rifiuto di ogni monopolio statale o di qualsiasi forma di discriminazione nei confronti delle scuole non statali, in nome del pluralismo sociale e culturale.

«Tocca allo Stato provvedere perché tutti i cittadini possano accedere e partecipare, come si conviene alla cultura e si preparino adeguatamente all'esercizio dei doveri e dei diritti civili. Lo Stato dunque deve tutelare il diritto dei fanciulli ad una conveniente educazione scolastica, vigilare sulla capacità degli insegnanti e sulla serietà degli studi, provvedere alla sanità degli alunni ed in genere promuovere tutto l'ordinamento scolastico, tenendo presente il principio della sussidiarietà ed escludendo quindi ogni forma di monopolio scolastico, che contraddice ai diritti naturali della persona umana, allo sviluppo e alla divulgazione della cultura, alla pacifica convivenza dei cittadini ed anche a quel pluralismo, quale oggi esiste in moltissime società».

Il Concilio ha infine riaffermato la centralità

della famiglia nell'educazione dei figli e il ruolo sussidiario della Chiesa e dello Stato e ha ricordato – e questa è una novità determinata dal mutato contesto sociale – l'impegno dello Stato a rendere effettiva la libertà educativa dei genitori, anche sotto il profilo economico.

«I genitori – leggiamo sempre nella *Gravissimum Educationis* – avendo il dovere ed il diritto primario e irrinunciabile di educare i figli, debbono godere di una reale libertà nella scelta della scuola.

Perciò i pubblici poteri, a cui incombe la tutela e la difesa della libertà dei cittadini, nel rispetto della giustizia distributiva, debbono preoccuparsi che le sovvenzioni pubbliche siano erogate in maniera che i genitori possano scegliere le scuole per i propri figli in piena libertà, secondo la loro coscienza».

Il diritto-dovere dei genitori non è circoscritto all'educazione familiare, ma si estende anche alla libertà di scelta della scuola in cui far studiare i figli, senza subire ostacoli giuridici e/o economici da parte dello Stato.

Le istituzioni pubbliche hanno l'obbligo di rendere possibile la libera scelta dei genitori attraverso interventi economici. L'armonica collaborazione tra famiglia, Chiesa e Stato nell'ambito educativo e scolastico costituisce per la dottrina sociale cristiana un elemento essenziale in una società ordinata, rispettosa dei diritti naturali della persona umana e dove vengono salvaguardati i diritti e le libertà individuali, nella prospettiva di una ricerca comune del bene e della verità.

Verso la fine degli anni '60 però iniziò anche una virulenta azione culturale ed ideologica tendente a demolire i valori e le istituzioni tradizionali della società borghese, occidentale. La contestazione del '68 riportò al centro del dibattito antropologico e sociale la contrapposizione nei confronti delle «marxiane» sovrastrutture della società capitalista: lo Stato, la religione, la famiglia. Non si chiedeva tanto l'evoluzione o la modernizzazione della famiglia, come il riformismo laico di fine Ottocento aveva auspicato, ma la pura e semplice soppressione della famiglia come istituzio-

ne. Le teorie della Scuola di Francoforte sulla struttura autoritaria della famiglia, vista come principale mezzo per la riproduzione della personalità autoritaria e per il mantenimento dell'egemonia sociale ed economica di classe, ebbero negli anni '70 un forte impatto sulla contestazione studentesca che rifiutava ogni forma di partecipazione e di collaborazione con docenti e genitori all'interno di un sistema scolastico del quale si volevano far emergere le contraddizioni interne.

La proposta partecipativa comunque si rivelò vincente rispetto a quella della contestazione globale e del rifiuto da un lato e a quella della chiusura, della difesa corporativa dall'altro.

Nello storico convegno del CEDE tenutosi a Frascati nel 1970 si convenne tra i partecipanti che fra gli interventi prioritari nei confronti della scuola andava posta l'attivazione della partecipazione di tutte le componenti scolastiche, compresa la famiglia. Il nono dei famosi "Dieci punti" di Frascati recitava: «Il governo della scuola deve realizzarsi in forme democratiche, di gestione coordinata a livello comunale, provinciale e regionale ed aperta alla partecipazione studentesca, delle famiglie e della società civile organizzata».

Nel giugno 1970 il ministro della Pubblica Istruzione Riccardo Misasi presentò al Parlamento un disegno di legge sullo stato giuridico del personale della scuola, nel quale era prevista l'introduzione di nuovi organi collegiali della scuola. Nel corso del travagliato iter parlamentare conclusosi nel 1973 con l'approvazione della Legge-Delega emersero le diverse posizioni politico-ideologiche sulla presenza e partecipazione dei genitori alla gestione della scuola.

Il mondo cattolico e le forze politiche di riferimento si proponevano, in linea con il dettato costituzionale ed i principi della dottrina sociale della Chiesa, l'obiettivo di trasformare la scuola in una «comunità educante», dove accanto alla componente professionale le famiglie, «per il loro diritto primario in ordine all'educazione dei figli», fossero coinvolte nella gestione democratica della scuola.

Contro la partecipazione alla gestione democratica della scuola da parte non solo dei sindacati e degli enti locali, ma anche dei genitori si schierarono sia i liberali, sia i rappresentanti della destra. I primi perché vedevano minacciata la libertà d'insegnamento dei docenti e la specificità del loro ruolo, per i secondi i genitori risultavano nella stragrande maggioranza incompetenti in materia di istruzione ed erano facilmente strumentaliz-

zabili dai partiti e dai sindacati.

Le stesse sinistre, pur favorevoli ad un'accentuata forma di gestione democratica della scuola, non riconoscevano ai genitori la primaria titolarità delle scelte educative e scolastiche, I genitori sarebbero entrati negli organi collegiali non come titolari dell'educazione dei figli, ma come rappresentanti delle componenti sociali di appartenenza. Addirittura a livello di scuola secondaria superiore il PCI, facendo proprie le posizioni di contestazione della famiglia e di rottura del rapporto tra le generazioni, respingeva la «proposta che i genitori [fossero] rappresentati negli organi di governo della scuola secondaria superiore, dove oltre tutto, e giustamente, non sarebbero accettati neppure da quella parte degli studenti che non rifiutano il principio della rappresentanza e sono decisi a far valere anche in questo modo la loro posizione».

Il cambiamento della scuola poteva realizzarsi, secondo il PCI di Berlinguer, solo attraverso la presenza egemone dei rappresentanti degli enti locali, dei sindacati e delle organizzazioni di base.

«Nessuna sopravvalutazione da parte nostra del ruolo della famiglia come comunità "educante" primaria nel senso affermato dai colleghi della democrazia cristiana, ma spazio reale perché i genitori degli allievi, popolazione dei quartieri, forze organizzate del movimento operaio [...] e infine gli enti locali e le loro articolazioni periferiche trovino nella scuola uno spazio per dividerne la vita e l'iniziativa, per agire come strumenti di rottura della barriera che impedisce alla dialettica presente nella società di penetrare nell'istituzione scolastica».

La partecipazione veniva pertanto intesa non come un passaggio obbligato per migliorare l'istruzione e la formazione delle giovani generazioni, ma come un momento della lotta politica. La Legge 30 luglio 1973, n. 477 e il successivo DPR n. 416 del 31 maggio 1974, (il primo dei meglio noti *Decreti Delegati*) hanno rappresentato non tanto un punto di arrivo definitivo, quanto un momento di passaggio e di rottura con una tradizione, una cultura, una mentalità che identificava la scuola con gli insegnanti o con l'apparato amministrativo-burocratico, che al massimo poteva sollecitare la benevola collaborazione dei genitori.

La crisi degli organi collegiali ed il calo di tensione che si è verificato in questi ultimi anni nella partecipazione, in particolare dei genitori, sono anche, ma non solo, il prodotto della persistenza di questa mentalità e del progressivo svuotamento di significato e di potere degli

organismi partecipativi.

Sperimentazioni interessanti e produttive di nuovi modelli ed esperienze di coinvolgimento attivo dei genitori nella vita scolastica si sono potute realizzare in questi ultimi anni al di fuori di organismi istituzionali nati in un clima politico-culturale segnato da forti tensioni ideologiche e con la funzione, più o meno esplicitamente dichiarata, di ricondurre dopo la contestazione del '68 il clima scolastico alla normalità e di tentare una forma di apertura democratica, salvaguardando il vecchio sistema gerarchico ed autoreferenziale.

La scuola dell'autonomia, sia quella statale, sia quella paritaria, ha aperto nuovi spazi ed offre molteplici potenzialità per riscoprire un nuovo

modo di essere della famiglia all'interno della scuola, intesa come comunità educativa.

La riforma degli organi collegiali delle scuole statali e paritarie, ferma da alcuni anni in Parlamento, per evitare di ripetere esperienze fallimentari o che non hanno realizzato le attese sperate, dovrà tenere presente da un lato la priorità dei diritti e dei bisogni formativi dell'alunno rispetto ai pur legittimi interessi, anche economici, della società e delle componenti professionali della scuola (docenti, non docenti, dirigenti, gestori) e dall'altro lato non dimenticare che con una semplice norma legislativa è illusorio credere di poter superare una storia scolastica (e non solo quella statale!) che ha considerato i genitori come semplici utenti (o peggio clienti), se non addirittura come una controparte.



Quando il padre si fa "invisibile"

SERGIO ANGORI
Ordinario di Pedagogia
Facoltà Lettere e Filosofia Università di Siena

Mestiere" difficile quello di figlio; ancor più difficile quello di padre e oggi più che in passato. L'uno e l'altro, qualunque cosa facciano, rischiano di sbagliare, di sentirsi inadeguati, di tradire le aspettative in loro riposte, o almeno questo è quanto credono. I figli vorrebbero un padre "forte" (ma anche affettuoso e protettivo), presente quando serve, disposto ad ascoltare e a capire; un padre di cui essere orgogliosi, in cui specchiarsi, con cui potersi confidare, in grado di sostenerli e di rassicurarli nella graduale scoperta e conquista del mondo. Soprattutto lo vorrebbero capace di svolgere tali funzioni con la massima discrezione, in modo da non mortificare i loro incerti e talvolta maldestri tentativi di guadagnare autonomia e di cominciare a cavarsela da soli. Troppo spesso ritengono invece che il proprio sia eccessivamente esigente ed ansioso; pensano che non li stimi abbastanza, che non abbia fiducia nelle loro capacità di decidere e di fare, che non si interessi di loro a sufficienza.

Dal punto di vista del padre le cose non sono molto diverse: vorrebbe figli ubbidienti, disposti

a confidare le emozioni e i sentimenti più intimi, pronti ad ascoltare i suoi consigli e ad assecondare i progetti che ha in mente per loro. I comportamenti che essi hanno gli appaiono, per contro, quasi sempre "infantili" o incomprensibili, le richieste che avanzano astruse o frutto di capricci, gli interessi che manifestano non adatti alle loro attitudini e capacità, le compagnie che frequentano non sempre scelte con oculatezza. Di qui le frequenti occasioni di contrasto con essi, che cerca tuttavia di gestire evitando la conflittualità esasperata - e le conseguenti esplosioni di aggressività, strafortezza, ostilità - non tenendo conto che potrebbe, invece, essere preferibile confrontare le rispettive posizioni. A prevalere è la convinzione che una famiglia "affettiva" (in cui, anziché discutere e litigare, si contratta, si media, si finge di non sapere, si delega ad altri il compito di risolvere eventuali problemi) sia in ogni caso da preferire ad una di tipo "normativo", considerata autoritaria e quindi fuori moda.

Mestiere più difficile quello di padre, come accennato, perché se i figli sono disposti a perdonare

re e dimenticare gli errori delle madri – è quanto sostiene il caposcuola della neopsichiatria infantile italiana Giovanni Bollea in un suo fortunato libretto: *Le madri non sbagliano mai* (Feltrinelli, 1995) – non altrettanto accade per quelli commessi dai padri. Se i padri sbagliano, scrive ancora Bollea (*Genitori grandi maestri di felicità*, Feltrinelli, 2005), “i loro errori vengono ricordati, soprattutto dai figli maschi” (e questo spiega perché il 54% di questi dichiarati di essere soddisfatto delle madri, mentre solo il 9% lo è dei padri). Mestiere difficile, dicevamo, soprattutto perché il ruolo sociale del padre sta mutando. Nella coppia, l'*identità maschile* (che si esprime innanzi tutto nella funzione fecondatrice) tende infatti ormai a prevalere su quella *civile* (incentrata sull'esercizio dei compiti della paternità), sono inoltre venuti meno alcuni importanti modelli di riferimento (rifarsi all'esperienza vissuta con i propri genitori appare infatti un'impresa pressoché inutile perché lontana dal contesto attuale, far tesoro di quanto si è appreso crescendo il primo figlio non serve se, come capita spesso, non se ne hanno altri, e via dicendo). La mancanza di conoscenze, il prevalere di stereotipi sociali, il timore di scatenare l'aggressività del figlio o della figlia o di turbare la loro serenità (ma, più spesso, la rinuncia ad assumersi delle responsabilità) portano così molti padri, annota ancora Bollea, a cercare di “liberarsi dal sentimento di inadeguatezza che li deprime quotidianamente” e a convincersi che l'approccio più conveniente, nelle relazioni familiari, sia quello di una presenza non troppo invadente. A determinare una svalutazione del loro ruolo genitoriale sono soprattutto i conflitti che scoppiano per motivi economici (dovuti al susseguirsi di richieste di natura consumistica eccessive e sproporzionate, da parte dei figli, rispetto alle possibilità del bilancio domestico) e le accuse, di cui sono fatti oggetto, riguardanti l'incapacità (vera o presunta) di curare e tenere unita la famiglia sul piano affettivo. Di qui la ricerca di “facili scappatoie” (gli impegni di lavoro in primo luogo, ma anche gli *hobbies*, la compagnia degli amici, la “cura di sé”, ecc.) per sottrarsi a situazioni che emotivamente li turbano profondamente (non è infatti facile far capire ai ragazzi che è impossibile assecondare tutti i loro desideri o che nelle relazioni intrafamiliari è fisiologico che si manifestino contrasti, discordanza di vedute, “crisi” nei rapporti di coppia, ecc.).

Non mancano, poi, padri che cercano di trovare anche una spiegazione scientifica del loro com-

portamento: lo fanno richiamando teorie che suggeriscono di far crescere i bambini nella spontaneità, in un clima perennemente ludico, ricco di gratificazioni affettive, in cui siano banditi rigore e costrizioni che possano mortificare la libertà cui essi hanno diritto; teorie che sottolineano i vantaggi di essere se stessi (e non come gli altri vorrebbero che si fosse o che si diventasse), del cameratismo (sentirsi o apparire “amici” dei figli, negoziare con loro sempre più ampi margini di autonomia, bandire ogni forma di intrusione che possa evocare imposizioni, regole, norme da rispettare, specialmente se non condivise), della non direttività.

Non tragga in inganno il vedere, oggi, dei padri che si occupano dei loro figli molto più di quanto accadeva un tempo: il fatto che concorrano, insieme alla madre, ad accudirli quando sono piccoli, che ai giardini pubblici giochino con loro, che li accompagnino a scuola o nelle varie attività in cui sono impegnati di pomeriggio è solo una delle facce della medaglia. Ciò che viene loro rimproverato non è tanto l'“assenza” fisica (in alcuni casi – quando si ha a che fare con padri narcisisti, con “eterni adolescenti”, insicuri o irresponsabili – c'è anche quella) quanto il fatto che la loro è, o rischia di diventare, una presenza “non percepita”, non incisiva sul piano educativo, non riconosciuta perché non accompagnata dalla testimonianza personale, concreta e costante, di valori, principi, regole, espressi in forza dell'autorità o, se si vuole, dell'autorevolezza di cui dispongono.

Luigi Zoja (*Il gesto di Ettore*, Bollati Boringhieri, 2000) denuncia, a questo proposito, la progressiva “rarefazione” del padre nella società attuale: cresce – è un dato di fatto – il numero delle donne che allevano da sole i loro figli e diminuiscono, egli sottolinea, i “riti di passaggio” dei giovani all'età adulta mediati da figure paterne autorevoli. Nel gesto di Ettore che alza al cielo il proprio figlioletto è possibile scorgere un principio di “verticalità” il cui rilievo simbolico è evidente: c'è una sorta di “consegna” di compiti – dal padre al figlio – che costituisce un viatico ed un modello per la crescita del piccolo. È un gesto tipicamente maschile che dà sicurezza e che “orienta” chi si affaccia alla vita; quando viene meno, perché i padri si “rarefanno”, ad affermarsi è invece un principio di “orizzontalità”, che richiama specificamente il “prendersi cura”: attività di fondamentale importanza ma interscambiabile; può infatti essere svolta indifferentemente da persone diverse. Il padre, di conseguenza, si trova ad essere una

figura espropriata della sua peculiarità.

L'organizzazione della vita familiare odierna – anche questo è un dato incontrovertibile – ha sempre più il suo perno nel ruolo e nelle funzioni della madre (una madre che, per effetto dell'accrescimento di “potere” di cui dispone, appare a sua volta disorientata per il duplice impegnativo ruolo da assolvere, oltre che stressata, apprensiva, incerta sul da farsi, come sottolinea con crudo realismo la giornalista Marida Lombardo Pijola in *L'età indecente*, un testo appena edito da Bompiani. La conseguenza di tutto ciò è una progressiva marginalizzazione e femminilizzazione della figura paterna: la comparsa sulla scena del *mammo* (S. Argentieri, *Il padre materno*, Molteni, 2005), inteso come duplicazione in veste maschile della figura materna, è qualcosa di più di un semplice fenomeno sociale e di costume. Il padre, espropriato delle sue funzioni e chiamato a fare (e ad essere) ciò che abitualmente fa (ed è) la madre, si trova ad assumere un'identità diversa da quella tradizionalmente riconosciutagli, lasciando non più presidiata un'area di funzioni educative di fondamentale importanza per la crescita dei figli. Crescita che per realizzarsi compiutamente in termini di umanizzazione chiede alla coppia genitoriale, a nostro avviso, l'esercizio di funzioni diverse o, quantomeno, modalità differenti (anche se tra loro complementari) di impostare le *relazioni educative* con i figli per quanto riguarda, ad esempio, l'imporre norme, lo stabilire dei limiti, l'avviare alla scoperta della realtà, il rapportarsi con il contesto sociale, il vivere i propri sentimenti, l'imparare a dominare le emozioni, l'assumersi delle responsabilità, ecc. La *stanzialità* della famiglia, la capacità cioè di *stare insieme* dei suoi componenti (M. Corsi, M. Stramaglia, *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*, Armando, 2009) esige che ognuno, a cominciare dalle mille esperienze della quotidianità, lo faccia con il proprio ruolo e con le “competenze” che gli appartengono (e quelle relative alla fermezza educativa dei genitori, in particolare del padre, non possono mancare).

La progressiva *invisibilità del padre*, il suo esserci e non esserci ad un tempo, osserva Giorgio Macario (*L'arte di formarsi*, Unicopli, 2008, pp. 127-139), espone il bambino al “rischio (...) di una insicurezza strisciante, di una angoscia abbandonica attuale e futura, di un vuoto come prospettiva, di una incertezza sui possibili modelli da cui apprendere, di una mancata difesa, di un disagio reattivo, di una incompletezza permanente”. Dietro di essa c'è il progressivo svuotamento di signifi-

ficato del ruolo paterno e questo preoccupa su più versanti.

È da osservare infatti – per cominciare – che il padre, di fronte al timore di non essere all'altezza delle aspettative, tenderà sempre più a sottrarsi alle proprie responsabilità, finendo con il ritagliarsi uno spazio in cui fronteggiare lo smarrimento e lo sconcerto derivanti dal vivere una identità sempre più indefinita nei suoi contorni, totalmente inedita. Ma l'evoluzione del ruolo paterno, legata come si è detto ad una presenza “sfuggente”, si farà sentire pesantemente soprattutto sui figli (segnatamente sui maschi). E qui basterà ricordare che l'*assenza* o l'*invisibilità dei padri* sono riconosciute come causa ricorrente nell'emergere di gravi problemi (delinquenza, dipendenza da sostanze, condotte a rischio, ecc.) in età adolescenziale e giovanile; è d'altronde incontestabile che esse producano, nei soggetti in crescita, un vuoto non di rado incolmabile. La situazione di “fatherless” (di “senza padre”) individuale e sociale – come concordemente sottolinea la letteratura scientifica – rappresenta un potente fattore di disagio psicologico. Gustavo Pietropolli Charmet, neopsichiatra, sintetizza con i termini *fragile* e *spavaldo* il “ritratto” dell'adolescente odierno (*Fragile e spavaldo*, Laterza, 2008) ed afferma che il venir meno di una forte autorità paterna, se ha concorso a ridurre drasticamente la conflittualità in famiglia, non ha affatto giovato ad “irrobustire” caratterialmente i figli nell'affrontare le piccole e grandi difficoltà della vita.

Una conferma di quanto andiamo dicendo la possiamo cogliere nei testi di alcune canzoni di successo in cui si accenna in modo esplicito a questo tema. Messi da parte i toni aggressivi, usati negli anni Sessanta e Settanta per contestare il “potere” dei genitori (specialmente del padre tiranno, tutto sacrifici e punizioni), i versi degli attuali cantautori esprimono spesso struggimento e rammarico (da parte dei maschi come delle femmine), appunto, per un rapporto mancato con il padre; un rapporto che non ha potuto instaurarsi o che non è stato come lo si sarebbe voluto. Sorprende inoltre l'assenza, in tali testi, di ogni forma di colpevolizzazione, che riveli (o che sia destinata a produrre) sofferenza psicologica in entrambe le figure. Così dice una canzone di Laura Pausini (*Viaggio con te*):

Ci svegliavi con un bacio e poi te ne andavi a letto mentre noi correvamo in quella scuola che ci dicevi “insegna a vivere”

ma la vita l'hai insegnata tu
ogni giorno un po' di più,
con quegli occhi innamorati tuoi
di due figlie matte come noi.
... Per le feste tu non c'eri mai;
mamma apriva i pacchi insieme a noi.
Il lavoro ti portava via
la tua solitudine era la mia.
Cosa non farei per ridarti il tempo perso ormai...

Questi invece i versi, altrettanto carichi di rimpianto (ma anche di tenerezza), di un brano musicale di Biagio Antonacci (*Lo conosco poco*):

Io mio padre lo conosco poco,
non so neanche che lavoro fa.
Torna a casa tardi e dice che
ancora pochi anni
e finirà. Mangia in fretta e poi
tutti alla TV...
Si addormenta, e noi seduti lì,
lo vorremmo sveglio ancora un po'...
Io lo conosco poco;
è così timido, quando mi parla lo fa con gli occhi
giù.
Com'è difficile dirgli che l'amo
e ho bisogno un po' di lui.
Io mio padre l'ho baciato poco, non gli ho chiesto
mai cosa c'è.
Ha sorriso poco e non
ha pianto, invecchiando con serenità...
Tutti i sogni suoi ora sono i miei.

Avviandoci a concludere ci sembra di poter dire che se il fenomeno dell'*eclissi del padre*, e dei valori che questi esprime, sta assumendo proporzioni rilevanti (negli Stati Uniti 4 bambini su 10 crescono in famiglie in cui è assente il padre naturale, senza tener conto di quelle nelle quali tale figura, pur presente, si trova a svolgere un ruolo marginale nell'educazione dei figli), parallelamente cresce la consapevolezza della insostituibile funzione che il padre è chiamato a svolgere.

Auspicarne il "ritorno" non comporta, si badi bene, un ridimensionamento del ruolo di altre figure, in particolare della madre; significa semplicemente – e l'esperienza ne dà conferma – che la coppia genitoriale ha da farsi carico di compiti, o doveri/diritti, distinti.

Un conto è infatti la "parità" tra i partner, altro conto è pensare che uno dei genitori possa surrogare le funzioni dell'altro. La famiglia è tale perché ha una sua struttura che non può essere

stravolta, altrimenti è destinata a diventare qualcos'altro, e a questo proposito merita di essere ricordato ciò che in anni lontani scriveva Margaret Mead: "Fino ad ora l'abolizione della famiglia non s'è mai prolungata tanto a lungo da annullare negli uomini il ricordo di quanto sia preziosa" (*Maschio e femmina*, Il Saggiatore, 1972).

Nessuna nostalgia, è doveroso precisarlo, per la connotazione autoritaria che, generalmente, la figura del padre ha assunto in passato ma, nel contempo, nessun compiacimento per il padre "debole" dei nostri giorni, erede delle rivoluzioni femministe, che rinuncia al ruolo "normativo" di guida per assumere quello di *mammo* (C. Risé, *Il mestiere di padre*, San Paolo, 2004). I "nuovi padri" accudenti e premurosi (F. Zajczyk, E. Ruspini, *Nuovi padri? Mutamenti della paternità in Italia ed Europa*, Baldini e Castoldi Delai, 2008), tanto ben visti dai *media*, non sembrano in grado di rispondere al bisogno di una figura "adulta" significativa – che si affianchi alla madre –, rassicurante e capace di dare fiducia, che le giovani generazioni esprimono in forme talvolta contraddittorie ma inequivocabili.

La *fragilità genitoriale* – di cui la progressiva *invisibilità del padre* è un segno preoccupante – determina inevitabilmente un depotenziamento della *fermezza educativa* della famiglia ed il figlio che non ha modo di sperimentare tale "fermezza", osserva Osvaldo Poli (*I no per amore. I genitori e la fermezza educativa*, San Paolo, 2007), scopre di non avere, negli anni delicati della sua crescita, un punto di riferimento certo.

Tesi condivisa da Duccio Demetrio (*L'educazione non è finita*, Cortina 2009), il quale lamenta che in molte situazioni il padre, colto dalla paura della incomunicabilità e preso dal timore di non riuscire a contenere la distanza intergenerazionale, perde di smalto, si dà alla macchia, si traveste da fantasma; soprattutto, egli annota, appare *afono* nel mediare valori ad un figlio che aspetta qualcosa che non arriverà, e quindi nell'infondergli "qualche dover essere".

Denuncia, questa, che deve far riflettere; così come deve far riflettere (e stimolare ciascuno ad assumersi le proprie responsabilità) il titolo del libro di Demetrio che abbiamo appena citato. L'educazione ha, tra i suoi compiti, anche quello di aiutare i padri a "fare i padri", a recuperare la propria identità, a capire che "le prestazioni di cura – per quanto apprezzabili – (...) non esauriscono tutta l'educazione" (p. 58).

Il diritto all'educazione tra famiglia e scuola

SANDRA CHISTOLINI
Ordinario di Pedagogia generale
Università Roma Tre

Il rispetto del diritto all'educazione dall'Italia al resto del Mondo

In sei articoli, dal 20 al 34, il titolo II della Costituzione italiana definisce i rapporti etico-sociali ai quali la famiglia e la scuola si devono richiamare. Il primo articolo annovera tra i diritti quelli della famiglia quale "società naturale fondata sul matrimonio" (art. 29), mentre il secondo dichiara che "è dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori del matrimonio" (art. 30). I riferimenti sull'insegnamento libero (art. 33) e sulla scuola aperta a tutti (art. 34) completano il discorso sui riconoscimenti della Repubblica e sui compiti che derivano dalle affermazioni di principio.

Il richiamo alla Costituzione quale carta fondamentale nella quale sono raccolti i valori ai quali lo Stato stesso deve ispirarsi per tutelare i cittadini e garantirne lo sviluppo più completo, economico e culturale, scientifico e tecnico, diviene imprescindibile, considerata anche la recente introduzione di "Cittadinanza e Costituzione" in ogni ordine e grado di scuola. Come ricorda L. Corradini, nel volume in corso di stampa sull'insegnamento appena inaugurato: "La Costituzione è una specie di giacimento etico, politico e culturale per lo più sconosciuto, che possiede la singolare caratteristica di fondare in una visione unitaria i diritti umani e l'identità nazionale, l'articolazione autonomistica e l'apertura sovranazionale, la scuola come istituzione e il suo compito di ricerca, d'insegnamento, di garanzia e di promozione della persona. In questo senso la Costituzione assume il ruolo di indicatore di marcia anche per la scuola e di messaggio di speranza che le generazioni anziane consegnano ai giovani che si affacciano sulla scena del mondo" (Allegato alla Dir. Min. 8.2.1996 n. 58, Nuove dimensioni formative,

educazione civica e cultura costituzionale).

Famiglia e scuola sono invitate a far propri i doveri e i diritti assegnati dalla Costituzione e a viverli, superando le eventuali difficoltà che potrebbero ostacolare il raggiungimento dei livelli più alti degli studi dei figli. La famiglia numerosa, la famiglia che manca di uno dei genitori, la famiglia dove vi sono bassi livelli di istruzione, potremmo anche dire la famiglia emigrante deve poter trovare le condizioni migliori per favorire la crescita dei figli.

Quello che afferma la Costituzione italiana è pienamente confermato nelle carte internazionali dei diritti umani della persona e dei popoli.

"Uomini e donne in età adatta hanno il diritto di sposarsi e di fondare una famiglia, senza alcuna limitazione di razza, cittadinanza o religione. Essi hanno eguali diritti riguardo al matrimonio, durante il matrimonio e all'atto del suo scioglimento" (art. 16 comma 1 della Dichiarazione universale dei diritti umani, 1948).

"Convinti che la famiglia, unità fondamentale della società ed ambiente naturale per la crescita ed il benessere di tutti i suoi membri ed in particolare dei fanciulli, deve ricevere la protezione e l'assistenza di cui necessita per poter svolgere integralmente il suo ruolo nella collettività" (Preambolo della Convenzione sui diritti dell'infanzia, 1989).

"Gli Stati parti faranno del loro meglio per garantire il riconoscimento del principio comune secondo il quale entrambi i genitori hanno una responsabilità comune per quanto riguarda l'educazione del fanciullo ed il provvedere al suo sviluppo" (art. 18 della Convenzione sui diritti dell'infanzia, 1989).

"Gli Stati parti riconoscono il diritto del fanciullo all'educazione, ed in particolare, al fine di garantire l'esercizio di tale diritto gradualmente ed in base all'uguaglianza delle possibilità:

a) rendono l'insegnamento primario obbligatorio e gratuito per tutti;

b) incoraggiano l'organizzazione di varie forme di insegnamento secondario sia generale che professionale, che saranno aperte ed accessibili ad ogni fanciullo e adottano misure adeguate come la gratuità dell'insegnamento e l'offerta di una sovvenzione finanziaria in caso di necessità;

c) garantiscono a tutti l'accesso all'insegnamento superiore con ogni mezzo appropriato, in funzione delle capacità di ognuno;

d) fanno in modo che l'informazione e l'orientamento scolastico e professionale siano aperti ed accessibili ad ogni fanciullo;

e) adottano misure per promuovere la regolarità della frequenza scolastica e la diminuzione del tasso di abbandono della scuola" (art. 28 comma 1 della Convenzione sui diritti dell'infanzia, 1989).

"Il diritto di sposarsi e il diritto di costruire una famiglia sono garantiti secondo le leggi nazionali che ne disciplinano l'esercizio" e "1. Ogni individuo ha diritto all'istruzione e all'accesso alla formazione professionale e continua. 2. Questo diritto comporta la facoltà di accedere gratuitamente all'istruzione obbligatoria" (art. 9 e art. 14 della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea, 2000).

Come si può notare dalle brevi ed essenziali esemplificazioni qui sopra riportate, esiste un codice etico-sociale che unisce l'Italia a tutti gli Stati che assumono come proprie le codifiche internazionali dei diritti fondamentali della persona uma-

na a partire dalla questione della pace, per proseguire sulla affermazione del bene famiglia e della indispensabile educazione dei figli, fino a comprendere come soggetti privilegiati dell'educazione tutte le persone e ciascuna persona. Nelle carte internazionali, la scuola e con essa il sistema educativo, vengono chiamati in causa soprattutto quando si parla di istruzione obbligatoria da promuovere per tutti e da garantire a tutti, in tutti gli Stati.

La conferma di camminare verso il medesimo obiettivo, avvalorata l'impegno alla costruzione di una umanità che, superando i confini del proprio Stato, ad omnes includendos, abbraccia la logica del nuovo diritto internazionale (cfr. A. Papisca, 2007) e con esso l'ideale cosmopolita ed universale, già posto nel Settecento dall'abate di Saint-Pierre (1712), quale traguardo a salvezza delle genti. Vi è un accordo di fondo nel dire che l'ideale che ci unisce parte dalla famiglia che con coscienza e scienza, educa i figli. L'immagine della "umanità interattiva" citata nella lettera enciclica

Caritas in veritate si completa con la prospettiva degli Stati "chiamati a varare politiche che promuovano la centralità e l'integrità della famiglia, fondata sul matrimonio tra un uomo e una donna, prima e vitale cellula della società, facendosi carico anche dei suoi problemi economici e fiscali, nel rispetto della sua natura relazionale" (Benedetto XVI, 2009, paragrafo 44).

Dalla Chiesa ci viene l'alto messaggio dello sviluppo umano integrale inteso come quella vocazione, nella quale assumere gli impegni nel presente equivale ad essere responsabili tutti, come persone, come comunità, come Stati. Educare significa formazione completa della persona ed è questa che è necessario conoscere, dal punto di vista della sua natura umana.

Le famiglie monogenitoriali

Le famiglie italiane sono cambiate e i caratteri della inarrestabile trasformazione sono all'attenzione di tutti coloro i quali investono nell'educazione e nel dialogo tra genitori e insegnanti molto del proprio progetto di vita. Il fenomeno non è privo di contraddizioni e presenta anche risvolti positivi ed interessanti. La contraddizione più macroscopica è forse nella stessa definizione di famiglia che com-

prende situazioni monogenitoriali scelte con la liberazione dei genitori stessi. Nel passato il genitore, spesso la genitrice sola, era la ragazza madre, una madre single, il vedovo o la vedova, l'emigrante, sia donna che uomo, che lasciava la famiglia per cercare fortuna altrove, e poi ricongiungersi ad essa non appena i tempi fossero stati propizi, per lavoro, abitazione, età dei figli. Queste stesse situazioni modellano la famiglia contemporanea, dando ad essa un tono etico e valoriale meno penalizzante e forse più possibilista, tenuto in debito conto il contesto socio-culturale di riferimento. La madre single della metropoli ha probabilmente meno problemi relazionali della madre single che vive in un piccolo paese di provincia dove il controllo comunitario e la riprovazione sociale sono tuttora pesanti.

I dati statistici nazionali individuano famiglie discontinue, con legami affettivi che sono labili, o liquidi come direbbe Z. Bauman (2009), dando una immagine precaria di quell'ambiente nel quale si dovrebbero apprendere le prime relazioni umane più significative: la fiducia disinteressata, la dipendenza generosa, l'amore incondizionato.

Per il periodo 2003-2004 con un comunicato stampa del 5 luglio 2005 l'ISTAT descriveva Profilo e organizzazione dei tempi di vita delle madri sole in Italia riferendo l'emergenza del fenomeno in questi termini: "l'aumento della speranza di vita e dell'instabilità matrimoniale hanno portato a cambiamenti radicali nella composizione delle famiglie monogenitore, sempre maggiore è il peso delle separazioni e dei divorzi e della presenza di figli piccoli. Un numero crescente di donne si trova ad affrontare impreviste discontinuità nei legami affettivi e deve far fronte a una maggiore precarietà delle relazioni familiari con un costo individuale e sociale notevole. I nuclei monogenitore (formati da un genitore e figli celibi o nubili) sono in crescita, erano 1 milione 775 mila nel 1993-1994, sono 2 milioni circa nel 2003. L'aumento riguarda sia gli uomini sia le donne: gli uomini sono passati da 272 mila a 323 mila, le donne da 1 milione 503 mila a 1 milione 684 mila. I nuclei monogenitore sono sostanzialmente sotto la responsabilità di una donna (83,9%) sia perché è maggiore la probabilità delle donne di rimanere vedove rispetto agli uomini, sia perché in seguito ad una separazione o divorzio i figli sono abitualmente affidati alla madre. Nei casi di genitori non sposati, inoltre, i figli sono nella quasi totalità riconosciuti dalla madre. I nuclei monogenitore sono molto variegati se si considera l'età

del figlio più piccolo: sono 297 mila quelli con il figlio più piccolo di età fino a 8 anni, 392 mila da 9 a 18 anni, 382 mila da 19 a 26 anni, e 936 mila da 27 anni in su. È sempre la donna ad essere responsabile del nucleo nella maggioranza dei casi" (www.istat.it, 25 aprile 2006).

Il concetto di donna sola attribuito nel passato alla ragazza madre si è dunque esteso fino a comprendere la realtà delle donne che restano sole con i figli per ragioni sopraggiunte successivamente, durante il difficile management familiare.

La madre è ancora, nella stragrande maggioranza delle situazioni, la prima persona della famiglia con cui si relaziona l'insegnante che accoglie il bambino, la bambina in aula e che avverte, sin dal primo incontro, con la genitrice, se l'anno scolastico che si presenta all'orizzonte, sarà intonato alla cooperazione o alla comunicazione difficile.

Tra i fattori che delineano la figura del buon insegnante, non si dovrebbe tralasciare quello dell'investimento alla costruzione di una buona relazione intersoggettiva tra educatore-insegnante e genitore. Un buon insegnamento ha infatti la possibilità di meglio essere recepito dal bambino se a proporlo è la maestra e con essa la mamma, in casi fortunati anche il papà. La sintonia che si dovrebbe creare tra scuola e famiglia, comprende inevitabilmente una buona relazione tra i protagonisti principali della proposta educativa, e conduce al successo nel raggiungimento dei traguardi formativi.

Dalla ricerca psicologica e sociale alla autonomia della persona

Gli studi di carattere psicologico e sociale evidenziano l'influenza della famiglia nella formazione della personalità dei figli; vale a dire, i genitori determinano, direttamente o indirettamente il comportamento dei figli. La descrizione dell'ambiente familiare permette di collegare lo stesso successo scolastico dei figli al coinvolgimento e alla partecipazione dei genitori alla vicenda scolastica. Alcuni studi empirici, segnatamente sviluppati negli ultimi trent'anni, evidenziano l'opportunità di riferire la spiegazione dei comportamenti scolastici dei ragazzi con l'aumento della comprensione delle relazioni tra ambiente familiare e prestazione scolastica (cfr. K. Marjoribanks, 1979).

In particolare, il comportamento dei bambini risulta essere stato esaminato soprattutto in relazione a tre modelli interpretativi che, senza pre-



Maria A. Tripaldi, V Liceo Scientifico, ISIS - Montalbano Ionico (Matera)

tendere di esaurire l'analisi relativa, contribuiscono a far luce sullo stato complesso della questione (cfr. S. Chistolini, 2002).

Secondo il primo modello, definito dei tratti della personalità, i fattori che definiscono il comportamento sono individuati nella persona stessa. Nella teoria classica dei tratti di personalità (cfr. N. S. Endler, D. Magnusson 1976) l'unità di studio è l'individuo e le situazioni anche se vengono prese in considerazione sono ritenute marginali quanto ai cambiamenti rilevati, ciò vuol dire che la collocazione del soggetto in una scala di misura non si ritiene sia influenzata dalla situazione, e se un cambiamento eventualmente viene rilevato, esso è attribuito ad errori di misura e non a caratteristiche dovute alle varie situazioni.

Nel secondo modello, caratterizzato dal posizionamento in una situazione, si ritiene, all'opposto, che i fattori di situazione siano determinanti quali stimoli al comportamento. La condizione di questa prospettiva porta a studi interessati all'esame del rapporto tra risultato scolastico e differenza di ambiente familiare.

Nel terzo modello, detto interazionista, introdotto da K. Lewin e R. Lippitt (1938), si assume che il comportamento è la risultante di una continua e necessaria interazione tra persone e situazioni: quello che i bambini apprendono, come studiano, quali traguardi raggiungono, sono conseguenze dell'influenza dell'individuo sulla situazione e della situazione sull'individuo. Per capire e predire il comportamento è dunque fondamentale determinare la situazione complessiva data, tanto dalla struttura economica, quanto dall'ambiente psicologico che forniscono lo stato della persona.

Alla riflessione psicologica fa da contrappeso la considerazione delle condizioni sociali che sono alla radice dei comportamenti umani e ne spiegano il manifestarsi al punto da elaborare proposizioni che diventano validi suggerimenti alla ricerca in educazione, capace di includere l'ambiente familiare.

Sinteticamente, possiamo dire che i risultati scolastici degli alunni vanno esaminati facendo attenzione sia agli aspetti correlati all'apprendimento cognitivo ed affettivo, sia alla relazione degli stessi con le caratteristiche dell'ambiente sociale, più ampiamente inteso.

Per queste ragioni la scuola ha la responsabilità

di comprendere che cosa avviene nel contesto familiare del bambino, non per ingerenza ed interferenza arbitraria, bensì in termini di partecipazione concordata alla costruzione del progetto di vita. Il piccolo assume gradualmente il senso del suo essere nel mondo, dapprima condividendo con i genitori e gli insegnanti un medesimo spazio di crescita, e poi emancipandosi in uno slancio di autonomia che ha fatto tesoro degli insegnamenti ricevuti.

Bibliografia

Bauman Z., *L'arte della vita*, Roma-Bari, Laterza, 2009.

Benedetto XVI, Lettera enciclica Caritas in veritate, Roma, presso San Pietro, 29 giugno 2009.

Chistolini S., *Famiglia, educazione e socializzazione*, in Cipriani R. (a cura di), *Compendio di sociologia. Fondamenti, ambiti e temi*, Roma, Monolite, 2002, pp. 121-132.

Corradini L. (a cura di), *Cittadinanza e costituzione. Disciplinarietà e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale. Una guida teorico-pratica per docenti*, Napoli, Tecnodid, in corso di stampa.

Endler N. S., Magnusson D. (Eds.), *Interactional psychology and personality*, Washington, London, Hemisphere Publishing Corporation, New York, London, Wiley, 1976.

Lewin K., Lippitt R., *An experimental approach to the study of autocracy and democracy. A preliminary note*, in "Sociometry", 1, 1938, pp. 292-300.

Marjoribanks K., *Family and their learning environments. An empirical analysis*, London, Routledge and Kegan Paul Ltd, 1979.

Papic A., *Cittadinanza e cittadinanze, ad omnes includendos: la via dei diritti umani*, in Mascia M. (a cura di), *Dialogo interculturale, diritti umani e cittadinanza plurale*, Venezia, Marsilio, 2007, pp. 25-50.

Saint-Pierre C. I. C., abbé de, *Memoires pour rendre la paix perpetuelle en Europe*, Cologne, Chez Jacques le Pacifique, 1712.

Toffano Martini E., *Per un'educazione etica e ai diritti umani. Materiale per il corso di pedagogia generale a. a. 2000-2001*, Padova, Cleup, 2001.

Università degli studi di Padova, *Centro interdisciplinare di ricerca e servizi sui diritti della persona e dei popoli, Codice Internazionale dei diritti umani. 60° anniversario della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*, Maerne di Martellago (VE), Tipografia Eurooffset, 2008.

Comunicare in famiglia

GAETANO MOLLO

Ordinario di Pedagogia Lettere e Filosofia
Università Perugia

È troppo scontato e forse facile parlare oggi di comunicazione. Nel mondo della comunicazione molte cose sembrano troppo assodate. In realtà, non si tratta tanto di sapere, quanto di praticare, o meglio di sapere mettere in pratica. Anche in questo ambito appare evidente come la distanza tra il sapere ed il praticare sia ben maggiore che tra il sapere ed il non sapere.

Sappiamo che non possiamo non comunicare, che ogni nostro atteggiamento è un atto comunicativo, che comunichiamo sia col linguaggio verbale che con quello non-verbale, che bisogna stare attenti a non creare barriere comunicative e tante altre cose, ma questo non ci salva di per sé dall'incomunicabilità e dalle difficoltà relazionali.

Se poi ci riferiamo alla vita familiare, allora il discorso si fa ancora più difficile: la famiglia è il luogo privilegiato del comunicare, là dove si apprende a parlare in un clima di affetto e di protezione. In vero, non sempre l'atmosfera può essere idilliaca, come una certa pubblicità ci fa vedere e credere: famiglie sorridenti al mattino nel fare colazione assieme e gioiose a cena – magari anche con i nonni – attorno alla tavola imbandita di colori e sorrisi.

In realtà la vita è spesso più dura. Si deve correre ancora assonnati al mattino per andare a lavorare – e magari fare un lungo tragitto in auto –, per ritrovarsi, poi, stanchi alla sera, di fronte allo stordimento suadentemente sedativo delle immagini televisive. Ed allora, cosa fare? Si tratta di saper gustare ogni attimo della vita familiare, mettendo al centro il piacere del rapportarsi. Saper apprezzare ciò che ci manifestano i nostri figli da piccoli è scoprire con loro le bellezze del mondo. Riuscire ad apprezzare ogni istante, sia pure di stanchezza, è una delle chiavi della felicità della vita familiare.

Considerarsi come persone

Una prima riflessione da fare è quella di riuscire a

considerarsi – grandi e piccoli – come persone, tutti soggetti di diritti e doveri, da un lato eguali come valore umano, da un altro diversi, non solo per differente funzione e grado di responsabilità, ma in quanto esseri particolari ed unici. Da questo il senso ed il valore della famiglia come comunità di persone, tutte compartecipi di un'accommunante affetto e solidarietà, tutte legate da quel filo di reciproco aiuto e comprensione, che permette di affrontare le difficoltà ed i disagi dell'esistenza, ma anche di dividerne le speranze e le gioie.

Tutte le possibilità comunicative all'interno di una famiglia discendono da questo senso accomunante, dove al centro viene posto non solo l'aspetto affettivo ma anche quello etico e quello sociale. Da qui la volontà di mettere in comune non solo i sentimenti, ma anche i progetti ed i destini, nella consapevolezza che ciascun membro non è tale senza la presenza di tutte quelle altre persone che fanno parte della comunità familiare. Da qui l'esigenza primaria di riuscire a comunicare con la mente e col cuore, creando rassicuranti e rispettose modalità comunicative. Un linguaggio comune, il rispetto per la diversa soggettività, la volontà di istituire un contatto e di dialogare non bastano: ci vuole la volontà di condividere situazioni e problemi, cercando di decentrarsi sulle altrui esigenze. In tal modo ciascun membro può sentirsi in relazione agli altri in un rapporto di reciprocità. Da qui l'atteggiamento centrale di ogni famiglia percepita e vissuta come comunità d'affetto: l'atteggiamento della cooperazione. La vera comunicazione discende direttamente da tale disponibilità relazionale. Da qui quel "tirocinio del tu" – cui si riferisce Emmanuel Mounier – consistente nel formare gradualmente il senso del "noi comunitario", riuscendo a scoprire in ciascuno degli altri una persona, riconoscendola in quanto tale e preoccupandosi di sollevarla al di sopra del proprio livello, verso quei valori particolari della propria vocazione.

Prima condizione di tale atteggiamento è, pertanto, il riconoscimento dell'altro, nella sua condizione relazionale di padre, madre, figlio o figlia. Si tratta di riconoscere ogni persona come soggetto unico e diverso, ed in quanto tale da accettare così come si presenta. Da tale accettazione deriva la considerazione dell'altro – senza prescindere dalla sua posizione all'interno della famiglia – ma essenzialmente in quanto persona. È in tale ottica che si possono riconoscere propensioni, scoprire esigenze ed accogliere idee. La comunicazione autentica sgorga da tale fondamentale considerazione, in quanto basata sul riconoscimento del valore di ogni persona e della sua dignità: da qui il profondo rispetto ed il conseguente giusto modo di comunicare.

Ad ogni membro di una famiglia spetta un adeguato modo di comunicare, ma in realtà – anche se ognuno è in interazione con l'altro – compete a chi è più maturo per esperienza e ruolo fornire l'esempio di quel modello che solo assieme, tuttavia, può essere costituito e mantenuto, nonché nel giusto modo modificato, per seguirne e dirigerne la necessaria, adeguata evoluzione.

Saper ascoltare

Il primo atteggiamento comunicativo, al posto di ciò che spesso viene considerato essere il dovere di trasmettere norme e conoscenze, deve poter essere quello dell'ascolto: il saper ascoltare – dai primi vagiti alle prime domande, sino alle richieste o pretese –, come il saper farsi ascoltare, cercando di farsi comprendere – usando vari registri espressivi, anche gestuali e mimici –. Da qui la grande importanza, nel periodo dell'infanzia, del raccontare fiabe e del giocare, ma anche del riferire vissuti e narrare avvenimenti. Questo ascolto è un ascolto profondo, che va al di là di ciò che ci viene detto o dei tanti silenzi che nascondono altrettante sensazioni, sentimenti o pensieri che possono celarsi dietro uno sguardo od un atteggiamento.

È all'interno di tale tipo d'ascolto che può essere messo in atto l'ascolto empatico – consistente nel riuscire a decentrarsi ed immedesimarsi –, tale da venire incontro alle istanze affettive, motorie, sociali, ma anche normative di un bambino, senza che ciò diventi pericolosa ed indebita identificazione. Per riuscire a fare ciò, tuttavia, è necessario sapersi accorgere delle difficoltà e del disagio dell'altra persona. Questo può avvenire quando non si è troppo presi da se stessi e ci si interessa al benessere ed alla felicità degli altri.

Essere empatici è possibile quando si è sereni e ci si mette in condizioni di percettività attenta e partecipante.

Così pure, si deve riuscire ad attivare un produttivo ascolto attivo – caratterizzato dal riuscire a cogliere ciò che sta dietro ad una domanda – servendosi di una supposizione, senza fermarsi alla risposta diretta o limitandosi all'informazione. Questo è in realtà molto difficile, perché in realtà – spesso solo per pigrizia – ci limitiamo a rispondere direttamente alla richiesta, magari con una semplice informazione. Si tratta, invece, di saper cogliere quel sentimento che si cela dietro quella domanda, magari intuibile solo attraverso un tono della voce, una postura od il semplice sguardo. Si tratta di frenare l'impulso immediato a rispondere, cercando invece di pensare – servendosi dell'intuizione – a ciò che avrebbe potuto dettare quel tipo di domanda o richiesta. Tutto ciò, cercando di non farsi condizionare da pregiudizi o dalla pretesa di voler subito interpretare o peggio giudicare. È questa una delle arti più difficili, perché si tratta di mettere a freno la nostra impazienza di rispondere, per la inconscia paura di ciò che si possa celare dietro ad ogni domanda.

Saper dialogare

Se ascoltare è la prima condizione del comunicare autentico, è poi importante il riuscire a far comprendere i propri messaggi con chiarezza e semplicità. Si tratta di riuscire a trovare di volta in volta i canali giusti ed i registri espressivi. Canali giusti sono le parole ed i gesti, usati nei momenti opportuni e adeguatamente utilizzati. Spesso un sorriso o un abbraccio possono significare ben più di un lungo e spesso retorico discorso: il giusto tono emotivo arriva direttamente all'anima. In questo è necessario cercare di frapporre meno barriere possibili fra noi ed i nostri figli, come pure fra noi ed il nostro consorte. Pregiudizi, preconcetti o eccessive timidezze e remore possono diventare condizioni preclusive, per quel tipo di comunicazione che va direttamente al cuore e che rispetta la diversità dei soggetti che si trovano a dialogare fra loro.

Il vero dialogo è basato sulla fiducia, dato che – come ben rileva Paulo Freire, riportando il pensiero di Jaspers – solo in forza della fiducia il dialogo diventa stimolante e significativo, fiducia nell'uomo e nelle sue possibilità e nel fatto di riuscire ad essere se stessi solo quando anche gli altri lo cerchino di essere.

Senza fiducia non solo non ci si apre all'altro, ma diventa impossibile qualsiasi forma di comunicazione. È solo attraverso la reciproca fiducia che si può produrre un dialogo autentico – posto orizzontalmente con l'istituire di volta in volta una paritetica piattaforma comunicativa –, dialogo che si nutre d'amore e genera criticità. Questo non vuol dire accondiscendere a qualsiasi richiesta o proposta da parte di chi svolge la funzione di genitore: si tratta di far sì che siano i figli a poter riflettere e ponderare, limitatamente a quella esperienza di cui sono in possesso.

Da tale fiducia può derivare l'autenticità di ciò che per Martin Buber è rappresentato dalla sfera dell'interumano: è nello starsi di fronte in un vivente scambio che può edificarsi quella comunanza attiva, dalla quale può scaturire nella reciprocità – pur riconoscendone ed accettandone la diversità – il vero colloquio.

È in tal senso che si deve tener presente che le regole di vita e le norme comportamentali possono e debbono essere veicolate indirettamente in termini esistenziali, tramite l'esempio, e direttamente in termini razionali, in forza di una comunicazione ragionevole. Così Danilo Dolci – nel differenziare il comunicare dal trasmettere – ci aiuta a comprendere come il comunicare presupponga una partecipazione personalizzata e consista nel condividere e mettersi d'accordo, in maniera tale che ogni partecipante vi si possa ritrovare e riesca a corrispondere.

Essere modelli

La prima e più importante consapevolezza di un genitore non può non essere quella che in ogni caso la vita familiare rappresenta un modello di vita e che le modalità comunicative ne rappresentino le forme. Questo anche in questa era elettrica, dove – come rileva Marshall McLuhan – non solo abbiamo come pelle l'umanità, ma davanti alla televisione lo spettatore diventa lo schermo stesso ed il bimbo-tv rischia di non riuscire a guardare avanti, se, non quando si sente coinvolto come lo si è dallo schermo ed oggi ancor più dalla play station. Da qui la necessità di volere e sapere comunicare avvincenti stili di vita e di umanità, nella consapevolezza di limiti e difetti, ma anche nella tensione verso un particolare modo di essere, che in una visione personalista e cristianamente ispirata non può che essere intrisa di spirito di cooperazione e di atteggiamento fraterno. In realtà, come genitori si comunica sempre ciò che si è e

che s'intende divenire. Le diverse modalità comunicative non sono altro che la manifestazione di ciò che scegliamo di essere come persone. Le responsabilità familiari e gli impegni affettivi ne sono dirette conseguenze.

Con i bambini, pertanto, ogni comunicazione deve poter avvenire all'interno di un clima affettuoso e rassicurante, dove l'aspetto ludico deve poter rappresentare la gioiosa scoperta della vita.

Con gli adolescenti cambia tutto. I ragazzi iniziano a volte a chiudersi nella loro camera, avvolti dalla musica o davanti al computer. Poi iniziano ad uscire col gruppo di amici ed a tenersi tante cose nascoste. Spesso si chiudono e s'immalinconiscono. Altri si estraneano e sembrano vivere in un loro mondo.

E allora come comportarsi? Che atteggiamento assumere? Per prima cosa ogni ragazzo è un mondo diverso e va saputo accettare nella sua diversità. Poi, si tratta di iniziare ad riconoscere il loro pensiero personale e le loro idee, cercando di farle manifestare e di non censurarle in anticipo: spesso sono esasperate per voglia di libertà o solo per metterci alla prova.

Teniamo presente che spesso il loro apparente distacco è una richiesta di affettività: ricordiamoci di essere sempre genitori affettuosi, anche se con regole precise. Altro aspetto importante è quello di riuscire a considerare – se pur ci appaia all'apparenza paradossale o pericoloso – il loro punto di vista: aiutarli a ragionare deve poter partire dalla loro capacità percettiva e dal loro bagaglio di esperienze.

In vero, quanto detto rappresenta solo una prima riflessione sul comunicare in famiglia, ma siamo convinti che – pur tenendo presente alcuni basilari principi di riferimento – ogni genitore è chiamato a sperimentare la sua modalità, in forza delle doti personali e della situazione esistenziale, che non può che essere particolare e pertanto unica. Ciò che conta è l'attenzione che dobbiamo prestare sia a ciò che comunichiamo sia al modo di comunicare, per riflettere su reazioni e possibili effetti e per affinare questa difficile arte del comunicare, che richiede sempre pazienza e umiltà, ma di volta in volta fermezza o accondiscendenza, attesa o prontezza, a seconda dei diversi casi e delle differenti situazioni. A questo siamo chiamati, per far sì che attraverso la vita familiare si possa aprire una vita affettiva equilibrata e soddisfacente, una via sociale solidale e giusta, una vita spirituale dinamica ed evolutiva.

Quali genitori? Quali figli? Quale famiglia? Quale società?

FILIPPI NATALE
Ordinario di Pedagogia Scienze Motorie
Università di Verona

Questa nostra società – si afferma da più parti – non sa più educare. Non si ha solo qualche difficoltà ad educare. Il problema è che si sta andando verso una società che dichiara che è strutturalmente impossibile educare e/o che impedisce di farlo. Verrebbe messa in dubbio, in altri termini, la possibilità stessa di trasmettere la tradizione da una generazione all'altra. E senza il valore della memoria non si dà futuro alle generazioni.

In questo senso la famiglia vive nella sua pelle la emergenza educativa e, ancora una volta, anche in Italia, è chiamata a reagire alle sfide della cultura, rinnovando una lunga tradizione – che va dall'eredità della cultura ebraica e del diritto romano, del cristianesimo, dalla romantica “rivoluzione dei sentimenti alla capacità di tenuta mostrata nella stagione della modernità – ed attrezzandola per rispondere alle nuove sfide della cultura post-moderna, così da continuare ad essere il luogo della unicità e dell'esclusività di un rapporto di amore interpersonale, aperto al dono della vita, alla cura dell'altro, al servizio della società.

Non saranno inutili alcune considerazioni introduttive su “termini chiave” del discorso che, di norma, vengono inclusi “sullo sfondo del panorama generale”, in virtù del quale si può essere vittime e strumento del sistema: c'è in ognuno un pizzico di compiacimento nel confondersi tra la massa anonima e nell'adagiarsi comodamente sul letto della vita inautentica.

Il primo riferimento va alla famiglia, per la sua particolare incidenza sociale e culturale sulla quale attrae la nostra attenzione la riflessione di Hannah Arendt. “Il miracolo che salva il mondo – scrive l'Autrice di Vita Activa – il dominio delle faccende umane dalla sua normale, naturale rovina è in definitiva il fatto della naturalità in cui è ontologicamente radicata la facoltà dell'azione. È in altre parole la nascita di nuovi uomini, l'azione di cui essi sono capaci in virtù dell'essere nati. Solo

la piena esperienza di questa facoltà può conferire alle cose umane fede e speranza, le due essenziali caratteristiche dell'esperienza umana, che l'antichità greca ignorò completamente. È questa fede e speranza nel mondo che trova forse la sua gloriosa e stringata espressione nelle poche parole con cui il Vangelo annunciò la “lieta novella”: “un bambino è nato per noi”.

Con queste parole assolutamente straordinarie H. Arendt ha avuto la acutezza e il coraggio di cimentarsi per la esplorazione del nesso tra natalità e libertà, tra la libertà e la vita. La vita infatti sembra richiamare non tanto la libertà quanto l'immutabile, e per questo necessitante, ripetersi dei cicli naturali. Inoltre, la vita, pur impastata di libertà, è anche qualcosa che, sia pure ai diversi livelli, non dipende da noi: la riceviamo in dono e la doniamo a nostra volta in questo o in quel contesto; non scegliamo i nostri genitori, né il luogo dove venire al mondo; dobbiamo fare i conti con gli altri, con le nostre passioni, le nostre inclinazioni, usi e costumi, le nostre miserie che vanno a costituire il “panorama generale della vita”. E tuttavia è proprio la libertà che dà specificità alla vita umana: solo la vita umana è in grado di rompere il fluire omogeneo delle cose e di introdurre nel mondo un elemento di novità, qualcosa di non previsto. È in fondo la stessa vita umana, il nostro venire al mondo, la nascita unica e irripetibile di ciascuno di noi, a rappresentare la prima e immediata forma di novità. La facoltà dell'azione è “ontologicamente radicata” nel “fatto della natalità”. La libertà e la natalità manifestano una costitutiva novità, un costitutivo essere per gli altri, qualcosa che implica l'accettazione della realtà nella quale siamo e insieme, la fiducia e la speranza nel futuro.

In questo senso ogni bambino che nasce è un segno di speranza nel mondo; è l'irruzione nel mondo di una “novità”. Fiducia, speranza, novità sono le categorie eidetiche che il discorso aren-

dtiano sulla libertà radicata sulla natalità ci schiude. Ma oggi tale discorso, indirettamente, ci schiude molto di più. Ci fa capire, ad esempio, quale tragedia, anche simbolica, si consuma nel momento in cui i tassi di natalità si avvicinano allo zero. È un po' come se il mondo e la nostra libertà perdessero la speranza, ossia ciò che dà loro sapore, ciò che è insieme accettazione della realtà nella quale viviamo e fiducia nel futuro. È difficile essere liberi quando si è perduta la speranza e, in ultimo, la gioia di vivere.

Una seconda riflessione concerne la metodica educativa nella vita familiare. “Il bambino è una pergamena completamente ricoperta di geroglifici minuti, di cui tu potrai decifrare solo una parte”, scriveva J. Korczak, lui che conobbe, a costo della vita, nel grande inferno del ghetto di Varsavia e in quello finale del campo di sterminio di Treblinka, parossismo della forza bruta scatenata contro la debolezza, che cosa significhi amare un bambino.

A chi si sforzi un po' di decifrare questi geroglifici, è proprio il mistero di debolezza e di promessa che viene parzialmente rivelato. Il bambino infatti è l'uomo in stato di debolezza e di promessa. La forza di fronte a lui è messa alla prova: essa deve dichiarare esplicitamente da quale spirito procede: se dalla logica del più forte, che disprezza la promessa e utilizza ai propri fini la debolezza, o, se invece, dalla logica spirituale dell'amore che sa riconoscere la promessa nella debolezza. Allo stesso modo la condizione offerta all'infanzia e alla sua educazione costituiscono, insieme ad altri, un segno e una garanzia della vitalità creatrice e della qualità morale di una civiltà. Da una pagina di S. Ambrogio: “L'educazione dei figli è impresa per adulti disposti a una dedizione che dimentica se stessa, ne sono capaci marito e moglie che si amano abbastanza da non mendicare altrove l'affetto necessario e il gusto di vivere bene (...). I vostri figli abitino la vostra casa con quel sano trovarsi bene che ti mette a tuo agio e ti incoraggia anche a uscir di casa, perché ti mette dentro la fiducia in Dio”. Ambrogio aveva compreso in profondità il Messaggio e, di conseguenza, aveva dissodato i terreni per una grande e possibile civiltà dell'infanzia, nella quale avrebbero potuto le generazioni successive muoversi ed abitare. Ma i mondi della “preistoria”, troppo spesso nei secoli che seguiranno, non si sono resi permeabili ai mondi della “storia” dell'infanzia, a tal punto che la condizione di quest'ultima è ancora intrisa di violenza, di abusi, di alienazione.

Siamo in presenza, infatti, di un diffuso modo

di vivere e soprattutto di essere, caratterizzato da un contesto nel quale si insinua morbidamente l'inevitabile dissoluzione della famiglia. La cultura della immediatezza, della provvisorietà, della precarietà, della emotività mette in crisi l'elemento fondamentale dell'essere-famiglia, ossia la tensione alla durata come condizione necessaria perché l'incontro tra uomo e donna non sia un mero casuale accoppiamento ma uno stabile progetto di vita. La cultura di questa nostra società è intrisa, poi, da una irresistibile spinta alla autorealizzazione personale. Se un tempo la spinta alla dissoluzione della famiglia proveniva dall'esterno, oggi essa si esprime dallo stesso interno della famiglia: il processo di radicale ed accentuata privatizzazione della famiglia che ha caratterizzato la storia dell'Occidente ha privato questa delle sue antiche difese e l'ha lasciata esposta alle suggestioni dell'ideologia della soggettività o dell'individualismo, antitetica all'essere stesso della famiglia.

La cultura dei diritti del soggetto, quando sia assolutizzata, mette in crisi una struttura, qual è appunto la famiglia, che è nativamente fondata sull'intreccio di diritti e di doveri, di prestazioni e di obblighi. La famiglia è infatti il luogo della responsabilità: dei coniugi l'uno di fronte all'altro, della coppia verso i figli, dell'insieme della comunità familiare nei riguardi della società: non si permane in essa senza questa assunzione di responsabilità.

La sola cultura dei diritti, e ancor più la cultura dei desideri, lascia invece in ombra questa essenziale componente di responsabilità: e responsabili si è nei confronti di un “altro” della relazione, il coniuge e il figlio. Il desiderio è, invece, essenzialmente auto-referenziale, chiama in causa non la relazione ma il solo soggetto. Così la cultura dei desideri sposta l'accento dalla relazione con l'altro e dall'attitudine a prendersi cura dell'altro, alla elusiva realizzazione del sé, della propria persona: al limite, l'altro che viene, nella relazione di amore, e l'altro che verrà, nella decisione generativa, vengono colti, e dunque ora accettati ora rifiutati, esclusivamente in funzione della realizzazione di sé. La cultura dei desideri è per se stessa posta sul terreno del tempo breve, a differenza della cultura della responsabilità che opta per il tempo lungo; ma il desiderio senza responsabilità fa implodere la relazione e impedisce la comprensione del futuro.

Il ritorno alla cultura della responsabilità rappresenta la condizione necessaria per non offrire

ulteriore spazio all'erosione dello spirito di comunità, su cui si basa l'intero processo storico dei rapporti tra le generazioni. La costruzione della identità personale non può prescindere dal vincolo di appartenenza a una comunità di destino, non data una volta per tutte, ma assunta in una continuità di relazioni culturali dove il consenso al presente sociale si determina nei riferimenti radicali al passato.

L'istituzione familiare va dunque difesa e rinvigorita se non altro perché nelle difficoltà provocate dalla crisi economica si situa a livello di ammortizzatore sociale e di lievitazione pacifica di possibili conflitti sociali. Per questo non si può prescindere dall'educazione, sollecitata a riproporre una "cultura del dono, della gratuità, del servizio", capace di porre in primo piano l'altro con le sue esigenze e le sue attese, al di là delle sue stesse opacità, in vista di una comunione relazionale in cui la ricerca di uno spazio comune fa premio sulla rivendicazione e sulla cocciuta difesa del proprio personale spazio.

Va difesa e rinvigorita la famiglia allorché si dichiara che se i giovani sono alla deriva è colpevole, in primis, la famiglia stessa; oggi siamo angosciati a fronte dei delitti commessi dagli e su gli adolescenti.

Decennio dopo decennio il discorso si aggroviglia sempre più. Il lamento è vecchio di almeno due secoli. Questo è il motivo per cui Rousseau ha scritto *Emilio*; dove il bambino è presto sottratto alla famiglia – famiglia che, per Rousseau, è società naturale solo finché è strettamente necessaria all'allevamento dei figli – educato da un "prelettore" e poi immesso in una società, rinnovata mediante il *Contratto Sociale*. Pubblicato da Rousseau qualche mese prima dell'*Emilio* per rispondere alla obiezione di chi vedeva in Emilio un ragazzo educato in un contesto ambientale "costruito", ma poi condannato a essere immerso in una società devastata da selvaggio pluralismo etico. Il Manzoni non è allineato con Rousseau sul tema della riforma della società. Il Manzoni è per l'educazione dei promessi sposi prima che per l'educazione del bambino. Punta sulla purificazione totale di Renzo e Lucia, perché su quel



Donatella Gigante, I A Linguistico, ITCG "D'errico" Palazzo San Gervasio (Potenza)

territorio poserà i piedi Emilio, anche se l'ambiente sociale circostante resterà inquinato.

Un pensiero di Simone Weil continua a interpellarci: "La meditazione sul caso che ha fatto incontrare mio padre e mia madre è ancora più salutare di quella sulla morte. C'è forse una sola cosa che non abbia la sua origine in quell'incontro? Solo Dio. Ma anche la mia idea di Dio ha la sua origine in quell'incontro".

Nell'uomo c'è il puro ricordare e il ritornare dentro ai suoi avvenimenti, in quanto li ha tutti "presenti", seppur dopo un certo numero di anni taluni ricordi si annullano, ma i numeri primi sono incancellabili. Per questa via è possibile arrivare al primo momento della vita, ossia al concepimento e dintorni. Dal punto di vista cristiano il "peccato originale" ha devastato l'equilibrio psichico dei progenitori e ha introdotto i primi "miasmi" nel flusso vitale del cosmo. Si tratta, a nostro parere, di una definilizzazione che ha portato i nostri progenitori a guardarsi con l'occhio del profitto.

Non a caso il più alto precetto pedagogico di Cristo agli adulti ha un suono apocalittico: "Guai a chi scandalizza un bambino". E non a caso il primo invito di Cristo agli adulti è quello rivolto a Nicodemo: "Dobbiamo rinascere", e senza per questo dover rientrare nel seno materno.

Se si perde il riferimento del sesso alla "paternità" e alla "maternità" coscienti, si rischiano vicoli ciechi e fonti perpetue di infelicità esistenziale. Non a caso la psicanalisi ha trascurato la maternità. Freud ha portato la sua attenzione sulla "castrazione" e non ha visto le componenti ma-

terne dell'inconscio. Le stesse femministe più ortodosse hanno guardato con diffidenza la maternità, perché hanno riconosciuto in essa un handicap utilizzato dall'uomo per escludere la donna dalla vita socio-politica. Giustamente è stato detto che la psicanalisi ha ricuperato il corpo erotico, la sessualità, ma non il corpo materno. Non a caso, in seguito alla rimozione della maternità, assistiamo all'aumento della sterilità. Freud diceva che diventare donna è rinunciare a essere maschio e tuttavia essere madre non è solo esprimere la propria capacità riproduttiva; né la maternità è un puro evento biologico, essa è anche – e soprattutto – un processo creativo con tutte le responsabilità dell'artista. Forse che nella misura in cui la maternità è una fatica, un'abnegazione, una cancellazione di sé, la donna, essendone liberata, ritroverebbe la sua libertà originaria o cadrebbe in una più pesante schiavitù a fronte dell'uomo e in una informe insipidezza esistenziale a fronte di se stessa?

L'11 ottobre 2002 Ferdinando Camon prese posizione su "Avvenire" con questo titolo *Dare addosso alla famiglia, un alibi per tutti gli altri*. E iniziava: "Quando un grande delitto di un piccolo assassino scuote la società, partono le accuse contro la famiglia". Precisava: "La catena che insegna il male è: società, cultura dominante, denaro, superlavoro (dei genitori) e lavoro anticipato (dei figli), televisore, cinema violento, pornografia, internet, scuola e famiglia. L'ultima riceve le colpe, le fa sue, le trasmette ai figli per contagio". Camon non accettava la spiegazione che porta il titolo di un'opera: "Non vogliamo ascoltarli" e preferiva la spiegazione opposta: "Non vogliono dirci niente". E osservava che l'assassino, massacratore dei suoi genitori, non è figlio di quei genitori; la sua vita non è la continuazione della loro vita, è l'esatto opposto. Dunque, "se si introdurrà la figura di un difensore dei giovani – come qualcuno proponeva – avrebbe dovuto difenderli non dalla famiglia, se non in casi eccezionali ma dai gruppi, dalla discoteca, dalla droga, dalla pornografia". Breve: "occorre un difensore ufficiale che protegga i giovani dalla società. La famiglia, da sola, non c'è la fa".

Giorgio Bocca, a sua volta, su "L'Espresso" del 24 ottobre del 2002, puntava il dito sul "libertinaggio che deborda" perché "è ormai un'arma di potere" un "instrumentum regni". "Il mercato (del sesso mercificato) si allarga assieme alla noia.

Il libertinaggio del tipo pornografico barzellettiero si adatta a una politica arrogante e violenta che mercifica l'amore perché lo disprezza, e pensa la donna come i mafiosi: "Masculi con masculi e fimmine con fimmine", perché "comandare è meglio che fottere" (...) "La sessualità pasticciata delle discoteche dove cresce, dimenandosi, la generazione delle letterine e delle veline in cui i servi dei padroni riescono persino a vedere una sana gioia di vivere. Le fanciulle rapite, violentate e uccise ai cui funerali genitori in lacrime e parroci dolenti ripetono stupore e ignoranza. Il mondo dei delitti senza ragione".

"Finché ci sarà Eleusi – ha scritto Aristotele – grande sarà la Grecia". Il santuario di Eleusi era sorto in Grecia, per volontà di Epimenide, come nuovo centro di spiritualità iniziatica, da opporre a Delfo che era stato dichiarato "ombelico del mondo" dagli Achemenidi per imporre – attraverso la religione – la propria egemonia politica. A Eleusi l'iniziazione consisteva in una serie di cerimonie atte a provare e a completare la maturità di un giovane. Liberarlo cioè dalla dipendenza dei genitori, superare così il complesso edipico e completare la sua formazione. E l'autonomia comincia quando "il giovanotto" comincia a essere tale; anche se già contaminato dalla società più che dalla famiglia. Se però il *difensore* arriva in quel punto, può paragonarsi alla iniziazione per i Greci e al battesimo per i cristiani; con la differenza che tutto deve essere gestito dai giovani stessi.

A un ragazzo e a una ragazza di 16-17 anni si potrà e si dovrà chiedere una responsabilità etica assoluta. A quell'età, infatti, siamo al limite dell'obbligo scolastico, ma soprattutto siamo al limite della corruzione della società operata sotto il naso della famiglia. E per i più fortunati, siamo al limite della resistenza per rendita. Per cui l'uso della libertà si pone come un *primum irrinunciabile*. La cosiddetta "educazione ai valori", di cui si va pigolando da parte di certi intellettuali, è di fatto un modello culturale autoreferenziale. Il ragazzo (e la ragazza) a 16 anni deve ricevere formalmente la sfrustata del risveglio dal sonno dogmatico. Deve scegliere, e alla svelta, la propria collocazione etica e, se occorre, gestirla in proprio, in toto. Questa la grande opera che dovrà essere promossa da cosiddetto "difensore dei giovani" o da chiunque li ama come stoffa di ogni futura società.



Educazione interculturale in famiglia

AGOSTINO PORTERA

Ordinario di Pedagogia interculturale
Università Verona

Nello sviluppo filogenetico e ontogenetico di tutti gli esseri umani non esiste esperienza di vita più rilevante della famiglia. Non solo l'origine organica della vita avviene all'interno della famiglia, ma anche la crescita psicologica e sociale, l'assunzione di valori, regole, modalità cognitive e comportamentali. Senza famiglia non potrebbero esserci il singolo soggetto, la società, né il genere umano: «Non esiste nella vita umana nessun fattore che eserciti un influsso profondo come quello della famiglia», afferma con tenacia B. Zoe: «essa dà al fanciullo la prima intuizione di sicurezza o d'insicurezza, che determina il suo atteggiamento verso se stesso e gli altri; plasma i suoi criteri morali e l'orienta nella scelta del comportamento».

Lo scopo precipuo del presente contributo è di riflettere sull'importanza (e sulle strategie più opportune) dell'educazione in famiglia nel nuovo secolo e millennio. Prendendo spunto dalla situazione di famiglie con esperienze migratorie, si cercherà di evincere l'apporto che la pedagogia (interculturale) può e deve fornire affinché si sappiano individuare bene i rischi e le opportunità educative nella stagione delle riforme e dei cambiamenti, della globalizzazione e della complessità, dell'avvento delle società multietniche e multiculturali. La base delle riflessioni e degli stimoli presentati sarà costituita dai risultati di un mio studio (A. Portera, *Educazione interculturale in famiglia*, La Scuola, Brescia, 2004).

1. Situazione psicosociale e legislativa delle famiglie immigrate

La famiglia immigrata subisce forti cambiamenti in ordine ad aspetti riguardanti la situazione prima e dopo l'emigrazione e alla modalità in cui avviene il distacco dei singoli componenti tra loro. Alcuni autori hanno introdotto il termine di *famiglie patchwork*, sottolineando l'ingente azione

di aggiustamento, adattamento, negoziazione e revisione dei rapporti richiesta.

Per quanto concerne la *situazione psicosociale* delle famiglie di origine straniera immigrate in Italia emerge un quadro tutt'altro che positivo e rassicurante.

a. *Lavoro*. La possibilità di trovare un lavoro redditizio, i cui vantaggi economici possano contribuire al miglioramento delle condizioni di vita proprie e dei familiari, rappresenta uno degli incentivi più forti alla scelta migratoria. Uno stereotipo che ha prevalso per anni nella società italiana riguardo al lavoratore immigrato è quello del venditore ambulante, il "vù cumprà" (che in realtà riguarda solo il 2% degli stranieri immigrati), del lavavetri o del venditore di sigarette di contrabbando.

Dalle maggiori indagini, si evince comunque che la maggior parte delle famiglie immigrate vive con reddito al di sotto della popolazione italiana e svolge i lavori più precari, pericolosi e peggio retribuiti. In Italia la maggior parte degli avviamenti al lavoro si ha al Nord e al Centro. I settori prevalenti sono quelli dell'industria (soprattutto nell'edilizia, nelle imprese stradali e nella metalmeccanica) e dell'agricoltura. L'80% dei lavoratori regolari è costituito da uomini. Le donne, presenti per lo più nel settore della collaborazione domestica e dell'assistenza a minori o anziani, spesso non detengono copertura assicurativa. Rispetto all'attività lavorativa, i ricongiungimenti familiari e i matrimoni misti sono considerati come elementi di stabilizzazione del fenomeno migratorio, in quanto presuppongono una posizione di regolarità ed una permanenza a medio o lungo termine, soprattutto se in presenza di figli. Comunque la famiglia è "presente" sotto il profilo economico nella vita del cittadino immigrato, anche quando non si trova fisicamente nel luogo di immigrazione. Molti parenti, pur rimanendo nel paese di origine, sono coinvolti nel progetto migratorio come destinatari dei risparmi accumu-

lati dal componente che lavora all'estero.

b. *Alloggio*. Il fatto che l'emigrazione coinvolga solo la singola persona o l'intera famiglia, hanno un ruolo determinante rispetto alle esigenze abitative e alla capacità di adattamento. Rispetto alle politiche abitative rivolte alla famiglia immigrata, si può parlare di una "seconda accoglienza", che si esplica per lo più attraverso l'insediamento in alloggi in aree gradatamente abbandonate dai cittadini autoctoni, perché siti in zone disagiate. In qualche città si è assistito anche ad un'attività di occupazione di alcune aree da parte di comunità per cittadini stranieri, al fine di fornire alloggio a famiglie immigrate. Per le famiglie con basso reddito vi è anche la possibilità di assegnazione di alloggi dell'edilizia residenziale pubblica (anche case popolari); ma spesso, sia perché il loro reddito è particolarmente esiguo sia perché non soddisfano determinati requisiti, solo poche famiglie possono fruire di tali aiuti. In Italia, specialmente nei grandi centri urbani, molti soggetti immigrati vivono in condizioni disagiate, in alloggi precari, presso il datore di lavoro, in condizione di coabitazione con altri stranieri, in abitazioni carenti di servizi igienici e sovraffollate.

c. *Situazione sanitaria*. In tutti i luoghi d'immigrazione è largamente diffusa l'immagine (stereotipata) dell'immigrato come portatore di malattie esotiche e contagiose. Dalle ricerche epidemiologiche condotte in Italia dal 1989 (da quando il sistema sanitario ha iniziato a differenziare i pazienti per cittadinanza) si ricava un quadro completamente diverso emerge la figura del "migrante sano". In genere emigrano solo individui "sani e intraprendenti". Il cittadino straniero, che al suo arrivo gode di buone condizioni di salute, solo in seguito all'insediamento all'estero diverrebbe vittima di patologie più o meno gravi. Fra le cause scatenanti è stata riscontrata proprio la lontananza dal paese di origine.

2. Interventi interculturali con famiglie immigrate

Riflettendo sulle strategie d'intervento di educazione interculturale in famiglia è necessario muovere dalla situazione concreta delle famiglie immigrate. Prima di attuare i principi fondanti della pedagogia interculturale¹, è necessario riuscire a far fronte ai numerosi *problemi materiali* che continuano a relegare tali persone nella *Unterste Unterschicht* (Hoffmann-Newotny), un livello so-

ciale inferiore al livello sociale più basso della popolazione autoctona. Una breve analisi della situazione occupazionale, abitativa e sanitaria mostra con chiarezza che molti delle loro difficoltà non scaturiscono da differenze culturali, ma da fenomeni di *esclusione*, dalla scarsa possibilità di accesso ai servizi ed alle risorse (istruzione, scuole, lavoro regolare, strutture sanitarie) presenti nel paese d'immigrazione. Pertanto, a mio parere, uno dei primi provvedimenti (interculturali) dovrà tenere conto anche del piano socio-economico e giuridico, al fine di *attuare una politica d'inclusione, prima ancora che di interazione*.

a. Fattori concreti, come l'*alloggio*, si collocano alla base della rete di relazioni significative che la famiglia immigrata instaura con altri cittadini stranieri e con la comunità del paese di arrivo. Il quartiere in cui si vive, le caratteristiche dell'alloggio (spazi, infrastrutture, presenza di verde) influiscono, talvolta in maniera decisiva, sul clima emotivo della famiglia e sull'immagine del luogo di immigrazione. Per quanto attiene al posto di *lavoro* dei genitori, emerge l'importanza di svolgere mansioni "dignitose", regolamentate da contratti regolari, nel rispetto delle norme di sicurezza, degli orari e della retribuzione ufficiali. Un forte carico lavorativo, attività malsane o con alto rischio d'infortuni, esperienze di emarginazione, di discriminazione e di sfruttamento, si ripercuotono ineludibilmente in maniera negativa su tutto il nucleo familiare. Riflessioni simili valgono anche per l'*assistenza sanitaria* e per i diritti *politici*. In una società civile e democratica non è ammissibile che una parte dei cittadini, pur vivendo nel rispetto delle leggi e versando regolarmente i contributi, non riceva l'assistenza adeguata nelle strutture preposte, persino per malattie contratte in Italia a causa della situazione abitativa (infezioni) o lavorativa (infortuni). Tanto meno è ammissibile che tali cittadini, pur soggiornando legalmente e per lungo tempo in Italia, non possano eleggere i propri rappresentanti nelle strutture di governo democratiche. In tal modo la democrazia assume per loro caratteristiche simili alle imposizioni dittatoriali, ostacolando il loro sentimento (bisogno) di appartenenza e di responsabilizzazione nei confronti delle scelte di vita civile.

b. Un secondo ordine di difficoltà, specifiche del processo migratorio e del mutamento culturale, riguarda i *cambiamenti in seno alla famiglia*, come la condivisione del progetto migratorio, il passaggio dalla famiglia estesa a quella nucleare, le difficoltà linguistiche e comunicative.

Per quanto attiene all'intervento operativo di *mediazione familiare*, un riferimento ai principi della pedagogia *interculturale* consentirebbe innanzitutto di superare le "gabbie" della staticità riferite alla cultura, al concetto di sé e allo stesso progetto migratorio familiare. La paura di perdere l'identità potrebbe essere gestita dalla consapevolezza che «per crescere è necessario lasciare» (Seco); per vivere non è possibile esimersi dalla sfida del cambiamento, dell'incontro con l'alterità, dalla gestione dei conflitti, dalla continua ristrutturazione dell'identità. Un'efficace consulenza interculturale in famiglia, dovrà configurarsi come scavra da (iper)identificazioni e da atteggiamenti assimilazionistici, fondandosi su un concetto di cultura aperta, dinamica, interattiva che non teme la sfida del cambiamento.

Un buon insegnante, ove possibile, dovrebbe cercare di comprendere la situazione familiare (le impossibilità a venire all'incontro, problemi materiali come casa o lavoro, stress psicologici, pressioni sull'alunno) ed iniziare a costruire un ponte di fiducia fra scuola e famiglia in modo che l'incontro non sia solo teso al miglioramento scolastico, ma possa anche palesarsi in vero sostegno pedagogico-educativo per l'alunno e per tutta la famiglia. In alcuni casi l'insegnante potrebbe assumere il ruolo di mediatore, tenendo presenti le reali differenze culturali, come per esempio la nozione di tempo e di spazio (puntualità, modalità comunicativa). Delle conoscenze di comunicazione interculturale potrebbero essere di grande aiuto

c. A volte invece diviene indispensabile fruire della figura di mediatori e *consulenti familiari*. (fortunatamente ne esistono molti ben formati in Italia). Tali professionisti potrebbero aiutare a riconoscere non le diversità "stereotipe" apprese su superficiali manuali di "mediazione culturale" (i cinesi sono così, i marocchini così o i romeni così), ma le *reali* differenze culturali presenti nel rapporto interpersonale. Compito del consulente interculturale sarà di *educare*, proprio nel senso di tirar fuori, le reali differenze semantiche, culturali, religiose, anche le più nascoste o difficili da affrontare (come le credenze superstiziose, magiche o fatalistiche), al fine di acquisire consapevolezza degli effettivi elementi conflittuali e di stimolare tutti i componenti della famiglia ad elaborare delle strategie di *coping* (modalità di far fronte agli eventi stressanti) adeguate ed efficaci. L'intervento dovrà anche essere finalizzato a stimolare la capacità familiare di "rimettere in circolo" tutti i

vissuti che fungono da freno alla volontà di progettare cambiamenti.

Alla luce del fatto che molto spesso le difficoltà linguistiche, la discriminazione e le incomprensioni culturali fungono da ostacoli per l'appagamento dei bisogni fondamentali e per l'attuazione (o ridefinizione) del progetto migratorio familiare, l'aiuto da parte degli operatori o degli insegnanti non può essere costituito da un atteggiamento assistenzialistico e sostitutivo ("facciamo noi"), che aggraverebbe ulteriormente i problemi, relegando i genitori in una posizione di *neoinfantilismo*. Persino in situazioni di emergenza è importante che l'operatore, come ogni buon educatore, sappia essere *proattivo* (attivo nell'attività) nei confronti dei cittadini immigrati, non confondendo la scarsa padronanza della lingua italiana con minori risorse o attitudini (intelligenze) sul piano umano e personale. Mediante valide consulenze professionali (su temi quali: diritti e doveri in Italia, importanza della lingua, orientamento scolastico e professionale, principi educativi, responsabilità personale, comunicazione, condivisione delle emozioni), guidate dai principi fondanti della consulenza educativa, l'operatore più efficace sarà colui che riuscirà a stimolare tutti i componenti della famiglia a raggiungere quel livello di autodeterminazione e di autonomia indispensabili per la vita in un paese democratico.

3. Per concludere

La famiglia, tutte le famiglie, proprio nella società complessa e multiculturale, dal luogo in cui la crisi si manifesta forse nella maniera più drammatica, supportata da valide strategie pedagogiche, può divenire il fulcro di un cambiamento positivo sul piano personale e sociale. Grazie alla sua fondamentale funzione per lo sviluppo affettivo, cognitivo e sociale, essa può trasformarsi in luogo privilegiato di crescita soggettiva e del gruppo; fucina di meccanismi e dinamiche che consentano di gestire opportunamente la sfida della globalizzazione e della complessità.

Nella famiglia con esperienze multiculturali, esistono delle notevoli ripercussioni dell'emigrazione sulla vita di coppia e familiare, allorché il legame con la famiglia d'origine assume una valenza fondamentale dal punto di vista affettivo e anche economico. All'inizio i problemi sono considerati superficialmente. Dopo subentra un momento critico, in cui affiorano conflitti. Motivi di sofferenza sono il passaggio dalla famiglia allarga-

ta, alla famiglia nucleare. Specie le donne devono far fronte alla mancanza delle reti solidali tipiche della loro comunità di appartenenza, devono riprogettare (autonomamente) il loro tempo; crisi della loro identità femminile, ruolo di moglie e di madre. Anche la lontananza dalla lingua degli affetti rappresenta un grave ostacolo sul piano dell'inserimento sociale, lavorativo ed economico nel nuovo contesto di vita.

In famiglia occorre allora attuare con urgenza i principi di educazione interculturale, iniziando a *riconoscere il valore dell'educazione*, come forma di governo che sappia ristabilire il potere politico, che abbia il coraggio di porre limiti. In particolare si tratta di rivalutare l'importanza *dell'educazione nella famiglia e per la famiglia*, facendo tesoro di tutte le relazioni all'interno del nucleo familiare.

Nella società pluralistica e multiculturale, in crisi di valori e di orientamento, nella stagione della globalizzazione e dei cambiamenti *tutta l'educazione* (anche in famiglia) *dovrà essere intesa in termini interculturali*. Essa si dovrà attuare non solo in presenza di bambini immigrati (conoscere le dinamiche e la situazione concreta delle famiglie immigrate serve solamente come esempio di alcuni dei problemi e conflitti riscontrabili nella vita in contesto multiculturale). E *la famiglia è da intendere come un luogo privilegiato di educazione interculturale*.

Per assolvere a tale compito la famiglia necessita di sostegno:

- sul piano *pedagogico* (interculturale): investendo sempre più nella ricerca e nello sviluppo della pedagogia della famiglia;
- sul piano *politico*: tramite un reale sostegno della famiglia; promuovendo una politica per la famiglia, una vera cultura della famiglia;
- sul piano *concreto e materiale*: mediante sussidi, sgravi fiscali, aiuti abitativi, investimenti nelle scuole, nei centri d'incontro culturali, educativi e ricreativi.

L'educazione e la cura dei figli richiedono alla famiglia dei costi non indifferenti, in ordine di tempo, energie, risorse umane e finanziarie. Tali costi, essendo a vantaggio della comunità, non possono gravare solamente sui singoli coniugi, ma sono da distribuire equamente su tutti. Magari dopo aver calcolato l'importanza di vivere in comunità abitate da cittadini sani, "ben educati" e capaci di esplicitare le proprie potenzialità, e dopo aver ben capito quanto "costa", anche in termini economici, tentare di recuperare soggetti con disagi e disturbi psichici o devianze sociali.

Il percorso convergente famiglia-scuola verso l'autoprogettazione dell'educando

OLGA ROSSI CASSOTTANA
Università di Genova

1. Lo sfondo socio-culturale della tematica del rapporto famiglia-scuola

Il nostro approfondimento intende, quale premessa, ripercorrere le fasi in cui la problematica dei rapporti famiglia-scuola si delineò in maniera evidente con il configurarsi della società industriale, rivisitando i passaggi dell'itinerario educativo che era venuto, progressivamente, fuoriuscendo da quelli che erano stati sino ad allora gli alvei più consueti e tradizionali. Le società precedenti l'industrializzazione, infatti, erano state caratterizzate da un prevalente immobilismo delle classi sociali e la famiglia aveva esercitato un ruolo determinante ed esclusivo sull'educazione delle più giovani generazioni e sulla stessa scelta professionale dei suoi componenti. Gli studi sull'orientamento negli anni '70 puntualizzarono in maniera incisiva come dagli inizi del Novecento "la scelta professionale da un primitivo interesse strettamente familiare o di casta o corporativo, fosse tornata al suo legittimo titolare, cioè l'individuo". In modo particolare la problematica dell'orientamento scolastico-professionale fu nel corso di tutto il secolo, ormai trascorso, e soprattutto negli anni '60-'80, uno degli ambiti in cui si rivelarono più nitidamente le esigenze di un'effettiva collaborazione famiglia-scuola ai fini orientativi dei ragazzi nella prospettiva dell'auto-orientamento.

Certamente una configurazione nitida e circostanziata della problematica dei rapporti famiglia-scuola implica prendere coscienza di quelle interessanti risoluzioni pedagogico-didattiche che l'attivismo pedagogico seppe escogitare per ogni problema di ordine educativo. In quelle esperienze, ancora oggi salienti, furono espresse considerazioni molto attuali sull'auspicata *collaborazione dei due istituti*, sulla *continuità della loro azio-*

ne educativa, che le esigenze del prolungamento dell'istruzione e l'industrializzazione, venivano sempre più riproponendo. Le ascendenze storiche, ancor più remote, di un'attenzione verso questa relazione sostanziale, possono essere ritrovate nei romanzi pedagogici del Pestalozzi e nelle considerazioni di Padre Girard.

Tuttavia le influenze esercitate dalle scuole americane, particolarmente valorizzate dal De Dominicis, lasciarono un segno tangibile in numerose esperienze. La fondatrice della scuola che Giuseppe Lombardo Radice definì "modello perfetto e completo di 'scuola nuova' e Giovanni Calò "uno dei più interessanti esperimenti di scuola 'nuova' in Italia, informato a criteri scientifico-sperimentali", Giuseppina Pizzigoni, si era ispirata, riguardo ai rapporti scuola-famiglia nella realtà della scuola "Rinnovata" in modo particolare agli studi del Buyse e del Lietz. Raymond Buyse, seguendo le impostazioni attivistiche americane (era stato infatti *visiting-scientist* in 14 università degli Stati Uniti e si occupò oltre che di pedagogia sperimentale di educazione familiare), rivolse una critica serrata all'educazione troppo libresco e nozionistica delle scuole europee, mentre in America, in una visuale educativa diversamente percepita e vissuta in senso più ampio e concreto, "i padri trovavano il tempo e si appassionavano alle questioni scolastiche e dell'educazione dei figli".

Da Hermann Lietz furono tratte ispirazioni soprattutto, dalle cosiddette "Feste del Lavoro", ovvero gli incontri di fine anno in cui gli scolari davano prova delle abilità conseguite, dei prodotti realizzati e dei risultati raggiunti con la loro operosità all'insegna del "fare con le mani" che implica anche, in primo piano, l'impegno concettuale.

L'adesione delle famiglie, anche delle classi popolari che altrimenti sarebbero rimaste ai margini di ogni vera e propria partecipazione, per l'immediata attrazione esercitata dal poter constatare i frutti del lavoro scolastico fu il primo risultato, immediatamente tangibile, di tali manifestazioni. Tali occasioni sono, poi, nel corso del tempo, diventate momenti di scambio significativo e appuntamenti consueti nella storia della scuola.

Le "differenziazioni didattiche" che attraversarono il Novecento seppero offrire risoluzioni significative al rapporto scuola-famiglia.

Anche Maria Montessori, secondo un'impostazione di più ampio respiro scientifico, dedicò una particolare attenzione alle famiglie in tutti i suoi interventi, ma particolarmente nel volume *Il bambino in famiglia*. Per la dottoressa-pedagogista la

metodica dell'osservazione, epicentro della sua pedagogia scolare, doveva essere trasferita anche in famiglia. Attraverso numerosi casi esemplificativi la Montessori guida le famiglie nel loro ruolo educativo fondamentale sino a giungere ad auspicare una "Scuola dei Genitori".

Esiste in quelle esperienze il riconoscimento effettivo della preminenza della famiglia nello svolgimento del compito educativo, ma anche la realistica considerazione delle frequenti inadempienze dei nuclei familiari nei confronti di un'educazione armonica di tutte le potenzialità e attitudini dei ragazzi, quale caposaldo pedagogico.

Comincia ad evidenziarsi, già allora, un'interessante disamina di natura sociologica, sulle tipologie familiari, sulle quali gli studi dei positivisti avevano primariamente rivolto l'attenzione in una fase in cui la cultura positivista era giunta ai suoi epigoni. Tale valutazione secondo le diverse categorie sociali, sembra d'altra parte preconizzare quella visuale, che sarà propria della letteratura di sociologia dell'educazione degli anni '60-'70, sebbene i raffronti a lunga distanza cronologica esigano, sempre, notevole prudenza e discernimento. Potrebbe risultare significativo ai fini dell'investigazione della tematica dei rapporti famiglia-scuola, seguire passo - passo le tappe dell'impostazione di queste "pioniere di un'educazione a tutto campo" che non volevano in alcun modo disattendere qualsivoglia esigenza formativa dei fanciulli e delle loro famiglie. Numerosi furono altresì i convegni tra gli anni '20 e '30 che portarono all'attenzione il tema dei rapporti scuola-famiglia. Proviene, dunque, dal mondo della scuola, particolarmente sensibilizzato alle principali istanze educative degli scolari, rafforzare nelle famiglie il medesimo "afflato" educativo.

Anche le istanze igienico-sanitarie esigevano ai primi del Novecento una cura particolare ed esse furono al centro dell'impostazione dei rapporti famiglia-scuola secondo la Montessori e di un'attenzione mirata e articolata alla scuola "Rinnovata". Il tema delle inadempienze familiari rispetto ai compiti educativi aveva avuto, anteriormente, quali "eccellenti" precursori Rousseau e Fichte. Possono altresì risultare emblematiche le parole del Ministro dell'Istruzione Luigi Credano, in riferimento all'"esperimento" della scuola Rinnovata, quale speciale elogio per la realizzazione della *stretta reciprocità educativa tra scuola e famiglia*, realizzata attraverso il prolungamento dell'orario, talché la scuola risultasse, «come effettivamente deve essere, continuazione e integrazione della famiglia...».

Tali realtà educative privilegiarono l'intento

educativo esteso alle famiglie, all'interno di una realtà scolastica multiforme e varia, tanto da divenire centro, potremmo dire di "educazione permanente". Una stagione che fu altrettanto significativa nel vivificare le relazioni scuola-famiglia fu quella dei decreti delegati del 1974 allorquando, anche in seguito a rapporti internazionali che segnarono i notevoli divari nel rendimento scolastico e nelle successive affermazioni nella carriera, conseguenti a situazioni di svantaggio socio-culturale delle famiglie, i contatti tra famiglia e scuola assunsero una configurazione istituzionale. I progetti di "educazione compensatoria" nelle impostazioni più avanzate furono estesi alle famiglie.

Le normative fondamentali del trentennio 1962-1990, furono il frutto di una stagione culturale intensamente riformatrice, ispirata da fermenti sociali rilevanti e perseguite da commissioni di studio profondamente motivate al rinnovamento.

La posta in gioco d'altronde era di grande rilevanza: l'uguaglianza delle opportunità educative, favorita in larga misura dall'incontro dialogico e di condivisione di esperienze di famiglia e scuola.

Entro gli scenari educativi del nuovo millennio, tuttavia, sembrano essersi offuscati i ruoli educativi di entrambe le agenzie educative tanto che *l'agire educativo pare essersi progressivamente e, quasi inspiegabilmente, svuotato dei contenuti pedagogici più profondi*; entrambe le istituzioni presentano oggi le caratteristiche di una crisi profonda e della progressiva perdita delle loro identità. La famiglia ha assunto sempre più caratteristiche diversificate per la varietà di modelli, non potendosi più parlare, perlomeno dalla seconda metà degli anni Novanta, di famiglia al singolare, ma se mai di "famiglie" al plurale, connotate da elementi di netta distinzione nella loro composizione e quindi nell'incidenza dei ruoli educativi. Al di là di tali differenti tipologie mantiene, tuttavia, una pregnante validità la definizione del ruolo della famiglia del grande studioso dell'infanzia Henry Wallon, il quale affermava: "La famiglia è il gruppo la cui azione è la più molteplice, comincia ad avvolgere l'individuo da ogni parte. È un investimento completo che precede ogni tipo di scelta, i cui effetti, subiti prima di ogni possibilità di riflessione e di attenzione, più o meno rischiano di sfuggire ad una presa di coscienza ulteriore e possono essere presi come tratti di natura imputabili alla costituzione dell'individuo". Nel mutare delle situazioni e delle emergenze socio-culturali permangono alcune condizioni educative ineliminabili.

2. Il nucleo fondante i rapporti famiglia-scuola: l'autoprogettazione dell'educando

È nella prospettiva della realizzazione della fondamentale dimensione progettuale dell'educazione con la più specifica finalità di far giungere gli educandi, progressivamente dall'infanzia alla giovinezza, ad un'autoprogettazione personale e quindi ad un'autoeducazione continua nell'arco del ciclo di vita, che famiglia e scuola possono ritrovare un percorso convergente. Cercheremo, dunque, di cogliere le possibili direzioni di questo tragitto, oggi particolarmente difficoltoso per le ragioni evidenziate, tuttavia essenziale per rileggere il significato del rapporto scuola-famiglia in profondità.

Individuare le linee di questo itinerario condiviso implica ripercorrere, in primo luogo, il processo di formazione della personalità in famiglia per coglierne l'incontrastato influsso profondo, al di là delle evoluzioni socio-culturali e, in secondo luogo, invitare a riscoprire l'influenza della scuola, più sfumata ma anche portatrice, se ben esercitata, di svolte significative. Risulta evidente che la famiglia rivesta ancora, come notavamo seguendo Wallon, un ruolo fondamentale ai fini della *progettazione personale* dei suoi componenti. Essa dovrebbe indirizzare le proprie energie verso la *promozione intenzionale delle personalità* che vi si sviluppano e nello stesso tempo al proprio interno dovrebbero infondersi nei suoi più giovani membri le insopprimibili e urgenti tensioni verso una progettazione esistenziale quale introspezione e ascolto del proprio "dover essere", quale conferma dell'Io nella concomitante attenzione verso l'Altro da sé.

Riponiamo in primo piano, l'immenso ed immutato compito educativo della famiglia con effetti certamente, in larga misura, permanenti. Essa presenta costitutivamente tutte le caratteristiche per favorire la trasformazione della motivazione e della spinta all'auto-realizzazione dell'educando in effettive conquiste. I dati di numerose ricerche psico-sociologiche hanno offerto il quadro di rapporti giovani-famiglia, essenzialmente "tranquilli", fondati tuttavia su vincoli concreti e in certo qual modo "interessati", spesso correlati alla dipendenza economica. Tali risultati appaiono il segnale più evidente di un'educazione familiare sfaldata nelle proprie fondamenta e addirittura incerta circa il proprio ruolo educativo.

L'affermarsi di un'adolescenza prolungata che non riesce o non intende approdare alla giovinezza

za e all'adulità (con tutto quello che ciò implica in termini di evoluzione personologica), è sovente anche il segno di una famiglia che sembra aver irrimediabilmente smarrito le coordinate educative, non essendo stata in grado di oltrepassare le vecchie strade dell'autoritarismo, o le insidie di un "comodo" permissivismo, per ritrovare le linee guida dell'autorevolezza. Gustavo Pietropolli Charmet ha divulgato i risultati delle sue ricerche sullo scandaglio in profondità dei radicali mutamenti intervenuti nell'ultimo decennio nelle relazioni familiari, all'insegna della pariteticità.

La psicoanalisi freudiana aveva individuato gli esiti assolutamente negativi sia della proibizione prevaricante sia del lasciare spazio all'irrompere sfrenato delle pulsioni. Tutto ciò nelle contrapposte polarità è fenomenologia del tempo presente. Gli atteggiamenti che molti genitori ritengono efficaci – da un lato quello dell'estrema vicinanza quasi nell'ottica di una "monogenerazione" – dall'altro quello del distacco autoritario, come indaga il Galli in profondità non producono effetti favorevoli all'autoprogettazione personale. "Il metodo autorevole postula [invece] l'incontro, la trasparenza delle coscienze, la relazione d'aiuto per il tramite del dialogo". Sono proprio queste le modalità d'interazione e i tratti che in termini di costruzione della personalità favoriscono, nel tempo, con l'apporto convergente della scuola l'autoprogettazione e l'autorealizzazione.

Nelle nostre ricerche sui temi della famiglia abbiamo sempre richiamato quelli che riteniamo i cardini della sicurezza personologica: la *fiducia di base*, l'*autonomia* e l'*autostima*, rimarcando come le figure genitoriali – attraverso le indagini psicosociologiche – risultino sempre più insicure, fragili, instabili nelle proprie identità, o deleganti. Una rifondata coscienza educativa dovrebbe incoraggiare i genitori a un costante e problematico ripensamento del loro "essere genitori". La genitorialità dovrebbe manifestarsi – ci sia consentita la metafora – secondo una policroma tavolozza di atteggiamenti educativi, nella pittura di un affresco di permessi e di negazioni, di consensi e di dissensi, ma sempre sullo sfondo dell'accettazione profonda e totale della personalità dei figli, diversi da loro stessi.

Riteniamo fondamentale enucle-

are le finalità e gli interventi consapevoli della famiglia per l'autoprogettazione personale.

Un apporto di considerevole importanza può scaturire da una rilettura nel tempo presente della psicologia umanistica. In particolare Carl R. Rogers ci offre la definizione di "tendenza attualizzante" quale complesso di motivazioni di ordine fisico-psicologico, più latamente esistenziale, che esprimono al massimo grado il compito di sviluppo della persona come unicità e irripetibilità, come potenziale creativo di autoespressione. Luigi Pati sottolinea, in un volume di particolare rilievo educativo, *Pedagogia della comunicazione educativa*, che "le forze attualizzanti operano sin dall'inizio della vita". Già nel feto, sin dal momento del concepimento, sono iscritte tutte le potenzialità dell'essere, ma esse piuttosto attendono una progressiva e continua realizzazione, sempre più consapevole ed intenzionale. Se le responsabilità familiari ai fini dell'autoprogettazione risultano di primaria importanza e addirittura fondanti, occorre a questo punto mettere a fuoco più distintamente la socializzazione familiare per trarne ulteriori indicazioni pedagogiche. L'esito della socializzazione è strettamente connesso con tutte le tappe dello sviluppo affettivo, che trovano in essa il compimento di un lungo e progressivo itinerario di crescita. La socialità matura, paradossalmente, trova le proprie radici in manifestazioni e motivi della personalità apparentemente opposti e contrastanti: l'egocentrismo, l'opposizionismo, l'onnipotenza. L'io sociale infatti presuppone l'io. Solo un soddisfacente sviluppo dell'io derivante da un'ac-

cettazione incondizionata, profonda e totale, di quella che Erikson definì "fiducia di base" può porre le basi dell'io sociale. È proprio questo *l'incontrovertibile compito di sviluppo della primissima infanzia, rispetto al quale la famiglia riveste un ruolo insostituibile ed unico*. Luigi Pati ha chiarito in numerosi e approfonditi studi come la "fiducia di base" non si identifichi con le cure materne di tipo fisico e neppure, in maniera esclusiva, con profusioni e manifestazioni affettive, ma costituisca piuttosto qualcosa di più intimo e coinvolgente che mette in gioco la medesima "proposta assiologica fatta dai coniugi". Racchiude tutte le esperienze svolte nel primo anno di vita e consente una primordiale, ancora inconsapevole introiezione di valori.

Nella prima infanzia, inoltre, vengono gettate le basi e le condizioni di sviluppo dell'autonomia e dell'autostima. È proprio tra i due e i tre anni che le tendenze all'autonomia e all'autoaffermazione divengono esigenze insopprimibili e condizioni indispensabili per lo sviluppo e per la progressiva, predisposta identità personale che in quella fase possiamo definire "prodromi di identità".

I processi di identificazione con le figure "significative" favoriscono – tra la prima e la seconda infanzia – l'esito della socializzazione, sia attraverso l'assunzione del ruolo sessuale specifico, sia attraverso lo sviluppo del Super-Io. La formazione del Super-Io, seguendo una visione strettamente freudiana, risulterebbe l'esito della pacificazione della dinamica edipica. Un nostro approfondimento aveva messo in luce i meccanismi di natura psicologica che verrebbero posti in atto proprio alla svolta significativa tra i cinque e i sei anni sarebbero quelli della "proiezione" e dell'"identificazione". Come ha efficacemente chiarito Paparella sarebbe tuttavia riduttiva l'assimilazione del Super-Io con una censura, la terza istanza della personalità presenterebbe, nella stessa visione freudiana, una gamma di modulazioni molto ampia rispetto a quella restrittiva di mera censura interiore, racchiudendo tutto il ventaglio di valenze, anche di tipo propositivo, quali i valori, gli ideali, le motivazioni, le incitazioni. Notevolissimi risulterebbero pertanto gli influssi che la genesi del Super-Io eserciterebbe sullo sviluppo della socialità, intesa quale accettazione profonda delle istanze provenienti dagli altri, e sulla meta educativa dell'autoprogettazione.

Se la genitorialità riveste un ruolo notevolissimo nelle fasi infantili ai confini con la fanciullezza, tuttavia l'incidenza dei ruoli familiari prosegue lungo tutto l'arco dei processi di formazione. L'adolescenza, grande età delle "ricapitolazioni",

dei cedimenti e delle regressioni alle precedenti crisi evolutivo-esistenziali, dovrà rinsaldare una "fiducia" divenuta a volte barcollante, un'"autonomia" e un'"autostima" che attendono nuove conferme perché il giovane possa veramente essere se stesso. Anche ai fini di un vero e proprio progetto vocazionale-professionale la famiglia detiene compiti radicali: nella progressiva chiarificazione del concetto di sé, nel sostegno nei confronti della capacità decisionale, per il tramite delle "attese positive" nei riguardi dello studio, nel favorire l'esplorazione creativa e nell'irrinunciabile prospettiva valoriale.

I compiti parentali a questo riguardo non possono prescindere da un'antecedente fondata consapevolezza, nel senso più complessivo del termine della loro missione educativa: il "dover essere" dei figli, attende da loro in tutti i primi anni di vita un impulso profondo e favorente e, successivamente, ricorrenti consolidamenti e rafforzamenti, modifiche di rotta, a volte revisioni sostanziali.

Né possiamo sottovalutare che i figli nelle prime fasi di sviluppo "introiettivo", cioè accolgono dentro di loro metaforicamente, attraverso meccanismi largamente inconsci, i modi di essere, gli atteggiamenti e le istanze valoriali dei genitori, ma essi stessi in tante occasioni educative interagiscono all'insegna di dinamiche inconscie. La coscienza e la responsabilità educativa delle famiglie che risultano appassite o distorte verso motivi e valori inessenziali dovrebbero essere rinvigorite, sin dai primi momenti in cui i futuri genitori percorrono la straordinaria avventura del concepimento.

Anche la scuola dovrebbe rimettere a fuoco i propri compiti ai fini dell'autoprogettazione e dell'autoformazione continue ed è sul terreno della sollecitazione della dimensione progettuale personale che possono essere rintracciate principalmente le modalità più consone del fare educazione alla luce di una pedagogia ispiratrice, ritrovando anche le peculiarità delle identità di famiglia e scuola nel tempo presente, ripensando gli specifici, ma convergenti compiti educativi. Tanto più in riferimento al tema della progettualità, dovremmo cercare di ridisegnare i contorni dei ruoli educativi, distinti negli interventi e nelle modalità secondo curricoli "latenti" e "manifesti", ma affluenti ai medesimi assi portanti del suscitare nell'educando le capacità di essere sempre più se stesso, seppur nel mutare delle contingenze personali e socio-culturali. Si tratta dunque della cura dello sviluppo armonico e complessivo della personalità di cui oggi si avverte un'imperiosa necessità.



A. Cantisani, L. Vinci, J. Fuscaldi, V. Caviola, V. A. Plesso "G. Marconi, 1° Circolo – Lauria (Potenza)

Famiglia e educazione dei desideri

MARCO MICELLA

Docente Università di Perugia

In chi si identificano i genitori?

Anche se distinta da variabili storiche, sociali e culturali, qualsiasi forma di educazione non può fare a meno dell'identificazione con i modelli che si propongono, volontariamente o involontariamente, nei rapporti tra le generazioni. Questa è ormai riconosciuta come una dimensione "classica" dell'educazione familiare, in generale, e dei processi di sviluppo e di crescita dei figli, in particolare. Ciò significa anche che le nuove generazioni prendono i genitori come modelli di imitazione. Un po' meno "classica", ma sempre pronta a far sentire i suoi potenti effetti, è l'identificazione dei genitori nei confronti dei loro figli. Questa forma di relazione familiare è meno riconosciuta, ma agisce sempre più incisivamente, soprattutto nelle comunità materialmente più ricche, nelle quali i bisogni di sopravvivenza sono risolti senza dover richiedere preoccupazioni quotidiane. Questa identificazione, che potremmo definire bi-direzionale, merita una attenzione sempre nuova, perché può agire subdolamente nell'inquinare i rapporti familiari. Per quanto sia impossibile prevenirla o estirparla totalmente, la pedagogia della famiglia ha il compito di vigilare e di limitare i rischi e le conseguenze di una dinamica relazionale nella quale i genitori si trovano, senza ammetterlo apertamente, ad imitare i desideri dei figli.

Ancora: tutto ciò può avvenire mascherandosi all'interno di modalità relazionali educativamente corrette e auspicabili: prime fra tutte queste è certamente l'empatia. La pedagogia familiare può attingere alla sorgente dell'empatia (cfr. STEIN E., *Il problema dell'empatia*, tr. it. Studium, Roma 1998) e tale fonte trova conferma nella scoperta dei "neuroni specchio" (RIZZOLATI G., SINIGAGLIA C., *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Cortina, Milano 2006; IACOBONI M., *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*, tr. it. Bollati Boringhieri, Torino 2008), che sono deputati all'imitazione reciproca. Non bisogna, però, dimenticare che la comprensione

empatica va sempre basata sul *come se* si provasse ciò che sente un'altra persona e non sulla sovrapposizione delle emozioni e percezioni dell'altro alle proprie. Nel caso di specie: i genitori sono chiamati a "sentire", per esempio, i bisogni e le paure della propria prole, non ad aggiungere i propri timori e le proprie necessità a quelle dei figli, quando questi ultimi manifestano le proprie necessità, le proprie gioie o i propri turbamenti. In caso contrario, si ha, purtroppo, una nefasta identificazione dei genitori con i propri figli, una apparente difesa a favore dei figli stessi, la quale, in realtà, è, intrinsecamente ed egoisticamente, una salvaguardia di se stessi, della propria esistenza, delle proprie scelte, delle proprie idee e del "prestigio" che si è raggiunto.

Quando questa dinamica si verifica, invece di avere un miglioramento delle dinamiche educative si prospetta una loro paralisi. Educare diventa, infatti, impossibile quando si pretende di rispondere a chi necessita e chiede – anche tacitamente – educazione, giustapponendo i propri problemi non risolti a quelli delle generazioni che ci sono affidate. Questa forma di identificazione – sistematicamente costruita e veicolata in modo occulto dalla pubblicità commerciale – oltraggia un fondamentale "patto" tra le generazioni, quello educativo che affida alle generazioni adulte la responsabilità di "custodia" nei confronti dei più giovani, a garanzia della loro qualità di vita, presente e futura. Secondo questo patto, le generazioni precedenti devono operare non tanto nel loro interesse, quanto a favore e in funzione di quelle successive. Inoltre, l'identificazione dei genitori nei propri figli appiattisce le differenze tra le persone di età diversa, che si trovano, così, a confliggere senza limiti perché si condannano ad avere gli stessi desideri. In questo modo, le differenze autentiche, che sono garanzia per la vitalità delle relazioni, sono mortificate e schiacciate sotto la fugacità e la futilità di una reciproca mimesi dei desideri. Questi ultimi richiedono soddisfazione immediata e portano, contestualmente, al litigio familiare, anche violento, quando l'inevitabile mancata soddisfazione viene addebitata al

modello, che si sta imitando, per provare lo stesso desiderio. Un esempio può essere chiarificatore. Un genitore che segue talmente tanto un figlio nelle sue attività sportive da diventare un "tifoso" pronto a scontrarsi con chiunque possa sembrare un ostacolo al "trionfo" del figlio, quale desiderio sta imitando? Quello del figlio o il proprio quando aveva l'età del figlio? E se il figlio, pur di "vincere", adotta condotte anti-sportive, quale desiderio sta imitando? Il proprio o quello più "vecchio" di lui che "insegna" che bisogna essere disposti a tutto per di vincere? E in ogni caso: il desiderio di "vincere", se diventa lo "stesso" tra genitore e figlio, quando mai sarà soddisfatto o, addirittura, investito verso mete educative?

Differenze e prossimità

Soprattutto dall'adolescenza in avanti, l'identificazione che pone sullo stesso piano, invece di essere foriera di benessere, porta, spesso, degenerazioni comunicative e senso di impotenza nelle famiglie. Anche perché chi dovrebbe fare da modello si trova a seguire i propri emuli e si chiude, quindi, in un circolo vizioso. Ogni imitazione, secondo Girard (cfr. GIRARD R., *Vedo Satana cadere come la folgore*, tr. it. Adelphi, Milano 2001) nasce dal desiderio di essere e di avere quello che ha o è il modello imitato. Certamente la forza della mimesi e della esemplarità è enorme nella storia umana, soprattutto da un punto di vista pedagogico. Il mero animale è legato dalla forza della mimesi alla rigidità dell'istinto. Al contrario, l'umanità, proprio in virtù della forza dell'imitazione, se ne libera, in meglio o in peggio. Senza questa energia, senza questo desiderio, l'umanità non si sarebbe potuta staccare dal determinismo dell'istinto e non avrebbe potuto progettare e realizzare civiltà, culture e tecnologie. Tutto ciò che l'umanità ha realizzato è anche il frutto di una peculiare modalità relazionale interumana, che si caratterizza per una reciproca e intensa imitazione tra le persone che non ha uguali tra gli altri esseri viventi. L'imitazione tra le persone si rivela essere una forza naturalmente educatrice perché alla base dei processi di umanizzazione. Sempre Girard ricorda che se i bambini non provassero il desiderio mimetico e non scegliessero come loro modelli gli esseri umani, che hanno vicino, non potrebbero neanche padroneggiare il linguaggio verbale e la cultura (cfr. *Idem*, p. 36). Eppure il desiderio di imitazione, che pure segna un salto di qualità tra l'uomo e gli altri viventi, quando prende come modello la violenza, porta l'umanità ad un livello molto più infimo di qualsiasi

animale. Basti pensare, solo a titolo di esempio, a qualsiasi faida, sorta per qualsiasi motivo, nella quale l'oggetto del contendere perde progressivamente qualsiasi importanza, per svelare il vero *focus* del desiderio: la sconfitta, l'eliminazione, la distruzione letterale e metaforica dei rivali.

Da un punto di vista pedagogico, il desiderio mimetico può essere fronteggiato o con il divieto – che si rivela presto controproducente – o con una ricerca di un differente modo di stare accanto ai cosiddetti educandi. Il divieto, infatti, spesso stimola, paradossalmente, proprio una tendenza imitativa di mera e arida trasgressione. Per accostare in modo sempre nuovo i figli, i genitori possono proporre – e seguire essi stessi – un modello da imitare, che travalica se stessi e che consente loro di unirsi ai figli in un cammino di ricerca, pur mantenendo le opportune differenze dovute alle responsabilità di genitori. Girard sostiene che per prevenire la violenza non si devono proibire gli oggetti del desiderio rivalitario, ma seguire l'educatore/modello che, invece di trascinare se stesso e gli altri nella mimesi violenta, preservi da essa. Girard non ha dubbi: soltanto Gesù ha fornito e fornisce agli uomini questo modello. Tutto ciò ha conseguenze estremamente interessanti da un punto di vista educativo: gli adulti che rinunciano a imporre se stessi come modelli vivono quel paradosso "pro-creativo" della condizione umana per cui, quanto più smettono di sovrapporsi agli altri, tanto più scoprono la propria originalità e si liberano dai paradigmi di imitazione del pensiero dominante, basati sul controllo reciproco, sulla potenza, sul prestigio e sull'auto-idolatria.

Per essere educatori, gli adulti e, quindi, i genitori più che all'identificazione con i loro figli possono puntare alla *prossimità* nei loro confronti, a migliorare la capacità di star loro vicini in ogni circostanza. Nello star vicini a qualcuno, soprattutto se di età più giovane della nostra, è implicito il conoscere, il comprendere il suo mondo, senza aspettarsi che il cosiddetto *educando* faccia altrettanto. Per educare è necessario non cadere nell'indifferenza, ossia non rendere – automaticamente e irresponsabilmente – intercambiabili i ruoli e i compiti educativi. Al contrario, è opportuno mantenere e qualificare le differenze che sono le basi di una relazione formativa che, inevitabilmente, diviene anche – soprattutto per l'adulto – autoformativa. E l'empatia autentica è possibile proprio se, nel contatto quotidiano tra le generazioni, ci si educa, distinguendo le aspirazioni di ogni persona, cercando di evitare la reciproca imi-

tazione, soprattutto tra età della vita differenti. D'altra parte, la comprensione di quali modelli imitiamo quando sentiamo emergere i nostri desideri, quelli che cerchiamo di realizzare quando prendiamo decisioni e orientiamo l'esistenza, è un processo che non si conclude mai e che interessa l'intero arco della vita.

Diventare figli e diventare genitori

Diventare genitori e – perché no – anche figli non sono *status* che si acquistano meramente per ragioni biologiche e anagrafiche, ma sono qualifiche che bisogna impegnarsi a meritare giorno per giorno. E divenire consapevoli dei modelli che si imitano è necessario, se i genitori vogliono proporsi non tanto e direttamente come esempi *tout court*, visto che questa aspirazione sarebbe impossibile, ma come guida e sostegno dei figli. Essere effettivamente e autenticamente di supporto – anche e soprattutto quando le esperienze della propria vita, intese come serbatoio di vicende realmente vissute, cominciano a non poter coprire più le possibilità e le questioni che l'esistenza di un adolescente pone e il genitore non sa in partenza qual è la soluzione giusta da suggerire ai figli – è qualcosa che mai si può dare per scontato. Infatti non è la matematica certezza del risultato, che l'adulto propone, a costituire la sua forza educativa, ma la capacità di indicare sempre ai più giovani qualche meta che vada oltre anche se stesso. Questo implica anche che c'è sempre più bisogno di adulti che sappiano rinunciare ad una popolarità di comodo nei confronti dei figli e sappiano rimanere vicini anche nel conflitto, senza il timore di cadere nel ricatto affettivo, secondo il quale un genitore non amichevole, che è capace anche di correggere, possa essere meno riconosciuto e amato dai propri figli. La paura dei genitori di non essere accettati dai propri figli, se non si adeguano al modello di genitori, che i figli propongono, è la stessa che può spingere gli adulti a scegliere di imitare gli stessi desideri dei figli. E questa mancanza di differenze, se sembra placare qualsiasi scontro, in realtà li rende cronici, perché occulta la realtà conflittuale dell'educazione. Realtà nella quale è importante che ognuno – in particolare gli adulti – combattano non contro i figli, imitando i loro desideri, ma assumendosi la responsabilità di testimoniare ciò che indicano come meta da raggiungere, anche attraverso l'inevitabile confronto dei punti di vista. Ed è anche nel confronto, a volte duro, che tutte le persone, e

soprattutto i figli, crescono. Gli adulti sono chiamati a non eludere questo scontro, per trasformarlo in un incontro, sia evitando di far finta di niente di fronte a qualsiasi provocazione, sia rinunciando ad acconsentire a qualsiasi richiesta dei più giovani. Infatti nell'umanità è innata la tendenza alla trasgressione. Ed essa, in senso lato, può essere vista anche positivamente: può rappresentare l'esigenza di superare i limiti ed è alla base di ciò che Bruner chiama "andare oltre l'informazione data", di ogni scoperta, di ogni innovazione. In quest'ottica, però, non fermarsi al già visto, significa rischiare di persona, mettere in discussione le proprie certezze e, soprattutto, essere capaci di assumersene la responsabilità. Andare oltre i limiti è una condizione che può essere sia distruttiva, sia costruttiva. La trasgressione è, in questo senso, un "pharmakon", rimedio e veleno, a seconda delle proporzioni con cui è assunto. In dosi molto piccole, in dosi omeopatiche e nei tempi appropriati, "trasgredire" può essere creativo, curativo ed educativo. In dosi massicce, senza limiti – appunto – diventa nefasto. La duplice valenza della potenza – creativa e distruttiva – della trasgressione ha impegnato e impegna tutte le culture e le civiltà umane nel tentare di controllare e, paradossalmente, di incanalare i "rischi" delle novità. Nelle società più tecnologicamente avanzate si è giunti a negare pericolosamente il significato che, nell'educazione umana, il limite ha; pregiudicando, così, uno dei fini più importanti dell'educazione: la percezione e la concezione della felicità umana.

Ogni genitore che voglia educare autenticamente non può non desiderare la felicità per i propri figli. E senza grandi limiti non sono possibili neanche quei tentativi personali e quelle costruzioni che possono portare a grandi felicità. Proprio per questi motivi, la trasgressione, quella becera e irresponsabile, deve essere riconosciuta e amorevolmente "sanzionata", perché questo è un compito che nella vita soltanto i genitori o gli adulti, che si prendono questo onere altamente educativo, possono svolgere. La cosa peggiore per i ragazzi, che non vivono e non sentono i limiti, è quella sorta di connivenza opportunistica che, a volte, gli adulti adottano nei confronti di comportamenti chiaramente negligenti. E di fronte a questi ultimi è bene che i genitori stabiliscano, magari insieme ai figli, le "punizioni" da infliggere in rapporto alle violazioni di quanto pattuito.

Per gli adulti non è agevole ed è spesso compromettente ravvisare educativamente e non repressivamente la trasgressione, perciò è importante sot-

tolinare che probabilmente questa difficoltà riguarda più gli adulti che i giovani. Reagire in maniera formativa a una trasgressione di un figlio o di una persona più giovane di cui ci sta a cuore la formazione umana, vuol dire, quindi, intraprendere un cammino per stare ancora più accanto a chi sbaglia, offrendosi come sostegno, affinché non ricada nello stesso errore. Ecco perché la "punizione" non può e non deve aver niente a che vedere con la paura o con il divieto astratto e asettico di tipo legalistico, perché sia il primo che il secondo non possono favorire l'educazione e lo sviluppo della persona. Educare il desiderio di chi è più giovane, implica, da parte dell'adulto educatore, di auto-educare sempre il proprio desiderio e, nei confronti del non adulto, non semplicemente proibirlo, ma indicargli un modello – come si è visto seguendo Girard – che mantenendo tutta l'umanità e la creatività del desiderio stesso, protegga dalle sue derive di mimesi violenta. Un genitore può, comunque, dare per scontato che un figlio trasgredirà, se non lo facesse sarebbe persino preoccupante; l'importante è che, nella specificità delle responsabilità dovute alle differenze, non solo anagrafiche, ogni evento e anche ogni "strappo" alle regole siano occasioni per vivere un'intensità superiore, al di là dell'apparenza, del rapporto umano. E come per un bravo insegnante dovrebbe essere una soddisfazione che almeno qualcuno tra i suoi allievi lo superi in bravura, così per un genitore dovrebbe essere naturale auspicare che i figli diventino migliori dei loro predecessori. Sia nel caso dei docenti, sia in quello dei padri e delle madri, come in quello di tutti gli educatori, questa predisposizione a favorire il proprio superamento è possibile solo se non si imitano i desideri dei più giovani. Tramite l'educazione si esplicita anche la necessità che l'intera umanità ha di ri-generarsi, ossia del bisogno sempre nuovo di generare. E generare, dal punto di vista autenticamente educativo, significa, allora, veramente lasciare che le "creature" più piccole siano libere di divenire se stesse, al di là degli inevitabili limiti di chi li ha messi al mondo, cresciuti ed educati. Tutto ciò significa che gli educatori e i giovani possono imparare a sopportare il contrasto tra i loro desideri e i limiti quotidiani. E, soprattutto, per educare i desideri, possono apprendere ad accettare e amare questi limiti che sono segno della fragilità della condizione umana comune e della sua debolezza costituzionale. Quest'ultima, a sua volta, può, però, essere riconvertita ad una sempre possibile forza interiore, ancor più costituzionale e originaria.

La famiglia: uno sguardo storico

FRANCA PESARE

Ricercatrice confermata in M-PED/02
Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche
Università degli Studi di Bari

Non si può capire il presente e affrontare il futuro, se prima non si analizza la storia. Il discorso sulla famiglia ha radici lontane, fin dall'antichità si possono riscontrare posizioni favorevoli ed ostili alla famiglia, con una ambivalenza di valutazioni che si è protratta a lungo nei secoli fino all'epoca contemporanea. Potremmo schematicamente far risalire a Platone e ad Aristotele la principale fonte ispiratrice delle posizioni di critica e di favore assunte di fronte alla famiglia nell'ambito della tradizione culturale d'Occidente. Per Platone la famiglia non poteva rappresentare un valido ambiente educativo, essendo l'uomo assorbito dalla vita pubblica e la donna più adatta all'allevamento (anatrophè) che all'educazione dei figli (paideia). Egli sostiene che molto più valida dal punto di vista educativo è la paiderastia, nella quale la presenza degli atti sessuali (aphrodisia) è velata se non annullata, dato che nella coppia d'amanti viene a stabilirsi "una comunione molto più intima e una più salda amicizia di quella che lega i genitori ai figli".

A tale filone di pensiero antifamiliistico si possono riallacciare per l'epoca moderna Rousseau, Marx ed Engels e nel nostro secolo, un pedagogista come Gustav Wyneken, per il quale "famiglia ed educazione non hanno niente a che fare l'una con l'altra. La famiglia è un'istituzione che serve da un lato alla propagazione della specie, dall'altro all'organizzazione del consumo. Se anche i genitori amano i loro figli, non amano la giovinezza che c'è in loro". Esiste però nella storia della cultura occidentale un altro filone che possiamo sempre schematicamente far risalire ad Aristotele, per il quale cellula costitutiva della società è proprio la famiglia, dove il padre riveste una duplice autorità di padrone verso gli schiavi, di re verso i figli e di presidente nei riguardi della moglie. Per lo Stagirita radicale importanza hanno i rapporti tra marito e moglie e i rapporti tra genitori e figli, nei quali il padre e la



Andrea Bochicchio, IIID Istituto Statale D'arte - Potenza

madre riconoscono una parte di se stessi.

La posizione favorevole alla famiglia è stata ripresa negli ultimi due secoli da Kant, Pestalozzi, Froebel e soprattutto da Hegel, che ha sottolineato la trasformazione, attraverso la famiglia dell' "egoismo dei desideri" in "qualcosa di etico" e ci ha aiutato a cogliere l'intimo nesso che lega l'amore di coppia con l'amore per i figli, nel quale il primo si "oggettivizza", rendendo inseparabili le immagini dei coniugi.

La famiglia italiana tra Ottocento e Novecento
In 150 anni di storia non c'è stato un unico modello di "famiglia italiana", magari da idealizzare e da rimpiangere con nostalgia, ma più modelli, più famiglie, costituitesi a partire da differenti situazioni culturali, sociologiche, ideologiche, economiche, geografiche e di costume: le famiglie contadine, quelle operaie delle grandi città e la famiglia borghese dell'Ottocento; quella idealizzata dal fascismo e quella "consumista" del boom economico e degli spot pubblicitari; passando per le due guerre mondiali, il progresso industriale, la crisi dei valori, la contestazione degli anni Sessanta e Settanta, la nascita dell'associazionismo familiare, fino ai nostri giorni. Ma è l'Ottocento a dare un corposo contributo alla diffusione del modello di "famiglia borghese", segnata da caratteri che fin dal primo sguardo ne segnalano novità e continuità, non sono che la ripresa e l'adattamento dei modelli nobiliari sviluppatisi a partire dall'illuminismo.

Il modello culturale della piccola e media borghesia emergente tra Otto' e Novecento ricalca ormai un modello di famiglia nucleare, intima,

asimmetrica, con un codice rigoroso di comportamento, che prevede la subordinazione della donna divenuta casalinga, la distinzione netta tra casa e lavoro, la celebrazione della parsimonia e dell'economia. È su questa base che si costruiscono le "virtù" tipiche del nuovo modello familiare: l'impegno lavorativo, il dovere sociale, l'onestà professionale, la capacità di iniziativa, l'autocontrollo razionale, il buon gusto quotidiano, il rispetto della buona creanza, il paternalismo e il patriottismo. È presente in questa cultura familiare borghese anche il rifiuto della sessualità "animalesca" e sfrenata così facilmente attribuita a contadini e "popolani"; al contrario si esalta la temperanza e si manifesta l'orrore per ogni

forma di "promiscuità", si tratti di quella tra i due sessi, o di quella tra le classi sociali o tra uomini e animali. L'esaltazione della purezza e della stabilità degli affetti familiari ne vengono di conseguenza e la fedeltà coniugale è intesa come virtù sociale necessaria. Rientrano in questa logica pure gli innumerevoli ragionamenti sull'utilità sociale del matrimonio, non ultimi quelli derivanti dall'interesse per la tematica del suicidio che ispira tanti studi di fine Ottocento, a cominciare da quelli di Durkheim, volti a porre in luce come le più alte percentuali di suicidi avvengano proprio in quei settori di popolazione quali divorziati, vedovi, celibi, privi di un rapporto matrimoniale stabile e fecondo.

La famiglia tra le due guerre

Al censimento del 1931 esistono in Italia 2.070.000 famiglie operaie, corrispondenti al 22 per cento di tutte le famiglie del paese, con una composizione media di 4,1 membri per famiglia. Accanto alle famiglie di più lunga tradizione operaia, sono molte quelle di recente trasformazione e approdo dalla campagna, secondo regole e casi piuttosto variabili che non escludono ancora una sorta di pendolarismo tra lavoro operaio, lavoro artigiano e lavoro nei campi. In questa situazione in perenne movimento continuano ad agire i tradizionali legami interfamiliari e parentali, spesso decisivi per trovare impiego, casa, assistenza spicciola. Chiara Sacraceno ha definito "nuclearità controllata" o "integrata" tale situazione, nella quale l'indiscussa preferenza accordata alla famiglia nucleare viene via via appunto "integrata" dalla presenza più o meno lunga nella stessa abitazione di un fratello o di una sorella

non sposati o appena sposati da poco giunti in città. La famiglia operaia funziona quindi spesso come centro di raccolta e di ospitalità più o meno provvisoria per i parenti, creando forme di convivenza diversificate e complesse. All'interno della famiglia operaia si fa sentire con particolare forza l'appello insistito del regime al ritorno della "donna in casa", anche per il fatto che le persistenti difficili condizioni dell'economia contribuiscono a espellere dalla fabbrica anzitutto le donne. Il ventennio fascista consolida i costumi della famiglia borghese cittadina, ed in particolare rafforza quella rigidità di ruoli che tendono a porre la donna nel compito fisso di casalinga e di madre, anche come simbolo e conferma della raggiunta sicurezza economica.

A partire dall'immediato dopoguerra l'*American Dream*, il sogno americano, diviene un elemento rilevante nella vita delle famiglie, secondo una trasformazione d'immagine che fa dell'America non più la terra promessa degli emigranti, bensì una realtà riproducibile direttamente nel nostro paese. Di fronte alle imponenti trasformazioni nel costume e nella vita dei singoli e delle famiglie manca tuttavia una capacità di comprensione e di orientamento da parte di tutti i principali protagonisti della vita politica e culturale italiana. L'approdo dell'Italia verso la società industriale e consumistica, "moderna", avviene sotto la connotazione del "privato", seguendo canali propri indipendenti dalle grandi centrali educative e politiche, ovvero la Chiesa, la scuola, i partiti. Il riferimento ideologico-religioso offre in quegli anni alla gente una cornice di sicurezza esteriore e un punto di riferimento consueto, perdendo però in misura crescente la capacità di incidere realmente sulla vita quotidiana e sulla mentalità. L'impatto della nascente "società dei consumi" sulla famiglia si caratterizza dunque per un'accentuata spinta alla "soluzione privata" dei problemi, favorendo nel contempo il passaggio a una famiglia almeno tendenzialmente monoreddito e volta al consumo immediato o al massimo a un medio termine piuttosto che all'accumulazione di ricchezze mobiliari o immobiliari. Con il tempo, quindi, si va verso il superamento di quelle nette distinzioni tra le diverse famiglie che abbiamo riscontrato nell'Italia dell'Ottocento e del primo Novecento: famiglie delle classi medie, famiglie operaie e popolari.

Tra gli anni '70 e '80

Fenomeni tanto vistosi e clamorosi come quelli svoltisi nella società italiana dei decenni '50 e '60 non possono non avere rilevanti effetti sulla vita e sulla struttura delle famiglie. Gli anni della con-

quista del benessere vedono dapprima il graduale abbassamento dell'età media del matrimonio, fino a ritornare a valori simili a quelli esistenti un secolo prima, annullando quindi gli effetti di un progressivo innalzamento avvenuto nel corso del Novecento. Un'ulteriore novità nella nuzialità italiana del periodo è offerta dalla consistente crescita del numero dei matrimoni civili, segno di un graduale scollamento fra tradizioni religiose, costume e cultura emergente. L'introduzione della legislazione divorzista contribuisce certamente ad accelerare tali fenomeni, secondo ritmi tuttavia difficili da quantificare sul piano dei costumi e della mentalità collettiva. La nuova normativa prevede che tutte le coppie, indipendentemente dal fatto di aver contratto matrimonio religioso con effetti civili o solo civile, possano ottenere il divorzio dopo cinque anni di separazione se entrambi i coniugi sono d'accordo, e dopo sei se una delle due parti fa opposizione.

I mutamenti di costume in atto sono confermati dalla crescente diffusione delle unioni libere, anche se il fenomeno si manifesta in Italia in misura molto più contenuta rispetto ad altri paesi dell'Europa occidentale e settentrionale. I dati disponibili, che riguardano però gli anni '80, inducono a stimare le "famiglie di fatto" attorno a percentuali infime, tra l'1 e l'1,5 per cento del totale di tutte le coppie (192.000 in valore assoluto). Né si deve dimenticare che la tipologia delle coppie liberamente conviventi in Italia appare piuttosto variegata, comprendendo tanto le convivenze giovanili quanto quelle di persone di mezza età, reduci magari da un matrimonio fallito e in attesa o meno di divorzio, oppure timorose di perdere con nuove nozze, se non in stato di vedovanza, la pensione del coniuge scomparso.

Alla luce di quanto si è finora detto, non stupisce comunque che i principali cambiamenti avvengano proprio negli anni '70, i quali si confermano agli occhi dello storico come un decennio di profonde e decisive trasformazioni nella vita della famiglia. Tra i macrofenomeni culturali e sociali, almeno due colpiscono direttamente le consuetudini familiari che sembrano aver trovato da poco nel modello familiare di ceto medio, nucleare e "affluente", il modello vincente: ci riferiamo alla contestazione giovanile e a quella femminista. Probabilmente sta qui il vero elemento importante degli anni caldi della contestazione: più che la prospettiva rivoluzionaria e anti-istituzionale sul piano politico, conta l'"uscita" delle donne e dei giovani dalla famiglia.

Secondo quanto scritto da Laura Balbo in quegli anni “donne” e “giovani” emergono all’attenzione e si legittimano come soggetti autonomi distinti rispetto al nucleo familiare, capace di fondare, fuori della famiglia, forti identità collettive. Più in generale, i temi della “soggettività” e della “identità” acquistano cittadinanza nel dibattito sociologico e nel discorso politico. Rispetto al modello borghese che potremmo definire “classico”, vale a dire quello affermatosi attraverso le rivoluzioni culturali dell’Ottocento e definitivamente consacrato nella prima metà del Novecento, la novità maggiore viene ora a essere costituita dalle forme di famiglia borghese “riveduta e corretta”, con l’accettazione definitiva della “doppia carriera” dei due coniugi. In tale modello “l’organizzazione familiare non è più fondata su basi di specializzazione-segregazione, ma di collaborazione-integrazione”, conducendo: “1) alla maggiore autonomia della donna che percepisce psicologicamente la casa in modo diverso; 2) alla necessità di una diversa organizzazione della casa, in funzione dell’assenza di ambedue i coniugi; 3) a un conseguente orientamento verso i servizi sociali per molte esigenze, soprattutto per quanto riguarda il rapporto con i figli e la loro “gestione”; 4) a una minore rilevanza dei figli nel “piano della vita”, a volte sacrificati dalla carriera”. D’altra parte, con sorpresa di molti, la famiglia nelle sue forme tradizionali, pur rivedute e magari corrette, sembra mantenere ancora una sua forma di attrazione, destinata malgrado tutto ad accrescersi negli anni Ottanta e Novanta. Come sottolinea Sabino Acquaviva nel 1981, “la famiglia sopravvive anche perché insegna questa difesa comune dalla solitudine; nella famiglia l’individuo soddisfa il suo bisogno di comunità come risposta alla paura della solitudine che è nella storia della specie. Dunque, negata, rifiutata, sopravvive per così dire dentro la nostra testa, sia per fattori culturali, perché il modello familiare è appreso e interiorizzato in profondità nell’ambito della famiglia di origine; sia perché, anche se in minore misura, la tendenza a un certo stile nel vivere in coppia ci viene dal nostro codice genetico”.

Gli anni '90 e le profonde trasformazioni di fine secolo

Sono decisamente lontani i tempi in cui si prospettava una società “senza padri né maestri” e della famiglia configurata “sopravvivenza culturale” e “residuo storico”, si profetizza la “morte” o, comunque il suo inevitabile declino. Auspicandone la fine, si tentava di “defamiliizzare” la società, di

destabilizzare e desemantizzare il nucleo domestico e si “inventavano” esperimenti anti-familiari, realtà ad essa alternative, forme “altre” di aggregazione interindividuale, controculture utopiche mirate a marginalizzare la famiglia, espropriarla, disgregarla, sostituirla. In effetti, al di fuori di essa non è stato possibile apprezzare realtà capaci di dare una risposta sicura e significativa alle istanze veicolate dalla crescita personale e dal progresso comunitario, in grado di soddisfare quella pluralità di funzioni di cui la famiglia è originale custode: da quella biologica a quella affettiva, economica, sociale, culturale, etica, religiosa, educativa. Ciò è da sottolineare pur non potendo fare a meno di registrare per la famiglia contemporanea la contrazione di alcune sue funzioni, l’assolvimento parziale di alcuni suoi compiti, la ridotta gratificazione di alcuni suoi impegni: riproduttivo, educativo, assistenziale, ricreativo.

Da quanto emerge è chiaro che la vecchia idea di famiglia quale si era imposta a metà Novecento non ha più carattere normativo generale. Sopravvive, ma è una forma di famiglia accanto ad altre forme. Si preferisce parlare di nuovi stili di vita e ricercare, negli avvenimenti che succedono, nuovi valori e nuovi bisogni evitando in tal modo un serio confronto scientifico. Secondo Galli si è passati dall’età delle certezze e dell’autodisciplina allo spontaneismo, al disordine, all’incertezza; egli sottolinea che nell’ambito della vita familiare si sono avuti, anche in Italia, una diminuzione dei matrimoni, una flessione della fertilità coniugale, la crescita delle convivenze, un incremento del numero di divorzi, l’espansione delle nascite illegittime.

Da quanto è accaduto Galli giudica che è impossibile sviluppare una strategia educativa sulla famiglia prescindendo dalla società, che registra, come si è detto, una disintegrazione dei nuclei familiari con profonde ripercussioni sui figli e con la compresenza di diverse tipologie di famiglia, che classifica in: famiglia di tipo tradizionale; famiglia retta sull’unione libera; famiglia comunitaria; famiglia monoparentale; famiglia ricostituita. In tale “costellazione delle famiglie” conviene non esaltare troppo quello e demonizzare questi, ma piuttosto decidere quali valori conservare dell’uno e quali individuare negli altri, per infondere vigore, nobiltà, incidenza formativa nel lavoro dei giovani coniugi. “La famiglia infatti si rinnova nel tempo, non muore perché legata alla natura dell’uomo; incontra difficoltà più o meno gravi, ma poi si riprende”.

Come eravamo.

L’istruzione femminile e le dinamiche familiari

VITTORIA BOSNA
Ricercatore Università di Bari

Le bambine e l’educazione familiare

“L’emancipazione della donna sancirebbe una grande verità, base a tutte le altre, l’unità del genere umano, e assocerebbe nella ricerca del vero, e del progresso comune una somma di facoltà e di forze, isterilite in oggi da quella inferiorità che dimezza l’anima”. In questi termini Giuseppe Mazzini, rispondendo ad una lettera di Salvatore Morelli, stigmatizzava la condizione delle donne da tutti ritenute inferiori all’uomo secondo uno stereotipo che si ripeteva puntualmente da secoli ad ogni generazione. Infatti, per lungo tempo le donne sono state ignorate dalla cultura ufficiale, restando avvolte nel silenzio del ruolo di madri e di educatrici dei propri figli e nella silenziosa osservanza dei valori cristiani, privando il discorso pedagogico della riflessione intorno al mondo femminile. Nel momento in cui si scoprì che l’educazione non riguardava soltanto il bambino o il ragazzo e poi l’uomo, ma anche le donne, si pensò di coinvolgerle nel discorso educativo.

Il giovane intellettuale salentino Salvatore Morelli, infatti, aveva individuato con precisione le ragioni dell’inferiorità che a suo parere erano da ravvisare nella diversità della formazione e per questa ragione aveva presentato nel 1867 una proposta di legge intitolata “Per l’abolizione della schiavitù domestica con la reintegrazione giuridica della donna”, intesa proprio a creare coscienze libere e riflessive anche, se non soprattutto, nelle donne. Virgilio Estival, sostenendo la riforma del Morelli, affermò che “se dunque la famiglia sarà più morale se le forze produttive dell’umanità saranno aumentate se nel mezzo della istruzione data alla donna e dalla donna evvi il mezzo di avvicinare alla scienza e al mondo morale milioni di esseri che ne sono lontani per la educazione religiosa che ricevono – se le soluzioni possono perfezionarsi per progressi, che l’influenza della donna intelligente e istruita può

avere sulla direzione delle idee collettive – se la morale pubblica riceverà, da questa rinnovazione, un importante sviluppo – se una grande ingiustizia verrà infine riparata, e se la riflessione, adoperata come base e mezzo di arrivare alla cognizione di ogni cosa, è il solo che si possa adoperare per agevolare lo sviluppo delle facoltà intellettuali dell’umanità, parmi che tanti non vi sia da indietreggiare nello iniziare questa riforma”.

L’ipotesi che individuava nell’istruzione un caposaldo per poter ridefinire i ruoli della donna non solo all’interno della famiglia, ma anche all’interno della società, rappresentò una decisa e salda presa di posizione da parte del Morelli, egli infatti vide nella donna istruita un pilastro fondamentale su cui poter costruire una società diversa, egualitaria e meno disposta a seguire comuni stereotipi che per troppo tempo avevano danneggiato l’immagine femminile.

Salvatore Morelli però fu considerato un ribelle perché con le sue proposte minava l’ordine costituito e cioè quell’assetto sociale che vedeva nella donna la madre e la sposa dedita alla procreazione e alla economia della casa senza alcuna pretesa di partecipazione alla vita politica del Paese. Per questa ragione, nonostante alcuni tentativi fatti tra gli altri da Giuseppe Bonaparte, l’analfabetismo regnava sovrano tra le donne raggiungendo punte del 95% in alcune regioni, né vi erano segnali promettenti di un rapido avvio dell’alfabetizzazione femminile. Infatti, le stesse madri spesso si dichiaravano contrarie all’idea che le figlie fossero diverse da loro nell’orientamento verso l’interpretazione del mondo e pertanto furono molto restie nell’inviare le stesse a scuola considerando che la frequenza della scuola “alterava” finanche il loro codice linguistico quando fruivano di un’agenzia di formazione non ispirata alla tradizione che voleva la donna destinata unicamente

alla procreazione ed alla conduzione delle faccende domestiche.

Certo, vi erano anche condizioni diverse, ma erano riservate solamente a poche; in particolare a quelle bambine provenienti da ambienti agiati che cercavano di dare alle loro figlie una educazione meno rozza di quella popolare, affidandole ai collegi delle suore Marcelline oppure delle Orsoline che garantivano l'assunzione di modi di vita più raffinati, arricchiti di competenze ispirate al buon gusto, quali il ricamo, la musica e le lingue straniere, ma che tuttavia erano lontane da una formazione intellettuale conducente all'autonomia, e, meno che meno, alla capacità critica.

La condizione della donna e quindi della famiglia comincia ad evolvere soltanto con il suo accesso al mondo del lavoro esterno alla casa. L'industrializzazione, infatti, spinse la donna a lavorare non più da sola tra le mura domestiche, ma all'interno di gruppi aventi in comune le stesse condizioni creando occasioni di incontri e di discussioni fino al raggiungimento della consapevolezza del proprio valore anche in campo economico. Fu questa la molla che avviò, fin dagli ultimi decenni del XIX secolo, una maggiore presenza della figura femminile nel mondo del lavoro e, nello stesso tempo una trasformazione della famiglia che dovette necessariamente modificare la sua tradizionale organizzazione ricorrendo, per esempio, agli asili per l'assistenza ai figli durante la prima infanzia, guardando contemporaneamente alle nuove opportunità di lavoro avanzate nell'ambito della trasformazione sociale che stava interessando il nostro Paese.

Si dovrebbe a questo punto sottolineare che l'andamento della trasformazione delle condizioni femminili non fu contemporaneo e unilineare in tutto il Paese, poiché i condizionamenti ambientali ed economici incisero in maniera diversa tra Nord e Sud, tra città e campagna, tra ceti impiegatizi e ceti rurali. Questi ultimi infatti, soprattutto nel Mezzogiorno, erano oppressi dagli usi e dai costumi tradizionali legati al mondo contadino dove il protagonista economico era soltanto l'uomo, mentre alla donna venivano affidati i lavori più marginali quali erano: vendemmiare, raccogliere le olive e spigolare che in qualunque modo apportavano un contributo all'economia familiare. Tenuto conto di questa diversità di ruoli, il cambiamento per acquistare un certo spessore, soprattutto nel mondo femminile, aveva bisogno di spinte dall'esterno. Tali spinte al Nord furono provocate dal movimento operaio che si incrementò

parallelamente alla industrializzazione, mentre al Sud soltanto il grande movimento migratorio degli anni '50 e la successiva attività di alfabetizzazione avvenuta anche per merito della televisione, caratterizzò l'inizio di una lenta trasformazione nei comportamenti delle donne.

In questo sviluppo, come aveva già osservato Salvatore Morelli, la religione ebbe un'enorme influenza come fattore di resistenza e di freno, vedendo nel processo evolutivo delle donne la causa di un possibile allontanamento dalla famiglia e l'innescò di un fenomeno di nuovo tipo: la diminuzione delle nascite. Tali fenomeni venivano imputati non tanto alle esigenze della nuova società, quanto alla richiesta delle donne di essere più presenti nei processi economici e politici.

Nel Meridione il problema è stato reso più difficile dalla grave carenza di asili nido e istituti per l'infanzia che fino alla istituzione della scuola materna statale ha caratterizzato quasi tutti i comuni rendendo ancora più difficile una maggiore partecipazione alla vita pubblica oltre che l'accesso al mondo del lavoro.

Oggi in un contesto più disarticolato e più complesso ogni donna, anche trovandosi in situazioni sociali culturali ben diverse rispetto al passato, è ancora oggetto di continue osservazioni e di continui dubbi da parte del genere maschile. Infatti, pur avendo conquistato tanti diritti e pur avendo allontanato grazie alla sua forte volontà, tante discriminazioni a suo carico, rimane pur sempre oggetto di critica, per tali motivi deve dimostrare di essere sempre più attiva e sempre più pronta ad ogni tipo di cambiamento in vista di un sempre maggiore progresso.

A tal scopo, l'istruzione trova nelle donne uno straordinario terreno sia di dimostrazione che di applicazione, attraverso percorsi più flessibili, scelti in modo individuale, secondo un'ottica di responsabilità di tipo soggettivo.

Sarà questa la nuova sfida che le donne affronteranno nel XX secolo e che pian piano le porterà a conquistare una condizione di parità, anche nell'ambito familiare, come attualmente si va definendo. Anche se rimangono ancora aperte molte questioni per raggiungere una effettiva condizione di parità tra i generi.



Identità come diritto ad essere persona

MELANIA BORTOLOTTO
Dottore di Ricerca
Università degli Studi di Padova

Il presente contributo intende sviluppare una riflessione che, a partire dalla considerazione del principio costituzionale personalista, propone l'analisi pedagogica della persona come possibile fondazione semantica della formalità giuridica.

La persona si costituisce, infatti, come categoria giuridica e pedagogica, come idea che sottende un modello antropologico di riferimento, appartenente al patrimonio conoscitivo sia del diritto che della pedagogia sulla base della profonda ineranza che lo sviluppo umano intrattiene con la politica e con l'educazione.

Attraverso l'affermazione dell'invulnerabilità dei diritti fondamentali (art. 2), nella Carta Costituzionale viene riconosciuta e sancita la centralità della persona.

“La persona umana, ogni persona umana, in ogni parte del mondo, è, in quanto tale, legge fondativa, è, mutuando dal linguaggio della genetica, tutto il ‘programma ordinamentale’ che il legislatore è tenuto a riconoscere e sviluppare”.

In particolare, nelle disposizioni contenute nei primi dodici articoli della Costituzione, denominati dalla scienza giuridica *principi fondamentali*, risiede il nucleo di significati simbolici, valoriali e sociali più profondi che disegnano l'identità culturale e politica della società italiana. Essi costituiscono il deposito di “verità pratiche” e di finalità politiche, un progetto e un impegno da realizzare e sviluppare.

Dalla sua prospettiva, la scienza dell'educazione non può prescindere dal diritto-dovere ad essere di ciascuna persona, da quella che Maritain definì la “legge naturale” incarnata nell'uomo che è “luogo di necessità intelligibili (...) e ha dei fini che corrispondono necessariamente alla sua costituzione essenziale e che sono gli stessi per tutti. Esiste un ordine o una disposizione che la ragione umana può scoprire, e secondo la quale la volontà umana deve agire per essere in concordanza coi

fini essenziali e necessari dell'essere umano. La legge non scritta, ossia la legge naturale, non è altro che questo”.

Nell'epoca dei diritti umani, “il problema riguarda il *come* (le condizioni di possibilità) di questa funzione del principio-persona. In effetti le carte dei diritti umani non contengono una definizione di persona; si può dire che in esse la persona appare come *idea*, e cioè come canone regolativo e teleologico dell'umano, piuttosto che come *concetto* o come costruito comprensivo e definitorio dell'essenza dell'umano” (A. Pavan).

Si rende necessario dunque, “elucidare l'identità del soggetto centrale, ovvero del sole di questo sistema copernicano della civiltà del diritto: la persona umana” (A. Papisan), soggetto titolare dei diritti fondamentali, perché se la persona come universale “non è ormai più assunto da dimostrare, è *factum* da interpretare e da implementare” (A. Pavan).

A tal fine, la razionalità pedagogica può rivelarsi particolarmente feconda dentro un esercizio ermeneutico capace di dare sostanza al formale e di promuovere, sul piano teorico e successivamente pratico, il passaggio dalla semplice enunciazione all'effettività dei diritti.

“Se il diritto di essere uomo riguarda il diritto a non essere privati o espropriati della propria biografia o del proprio Sé narrato, riguarda soprattutto e più radicalmente il diritto di essere principio generativo della biografia propria, o del proprio Sé narrante”, allora il concetto di identità personale, pedagogicamente trattato, diventa illuminante.

Come puntualizza Xodo, assieme al concetto di dignità, “identità è il secondo significato prevalente del termine persona. (...) Quando parliamo di persona come identità privilegiamo, infatti, il ‘come?’ al ‘chi?’, rispondiamo alla domanda ‘come si diventa persona?’, come si diventa una identità personale contraddistinta da caratteri di relativa

stabilità e permanenza, comunque tali da consentire il nostro riconoscimento presso gli altri e presso noi stessi. Al tema dell'identità sottende, infatti, l'idea che persona si è, ma anche si diventa; che l'essere personale si dà in una maniera specifica, come possibilità, esposizione all'esperienza, al tempo, al contesto di vita: condizioni insidiose, instabili, imprevedibili, paradossali nella loro pretesa di favorire la stabilità e la promozione dell'identità personale".

Parlare di persona in termini di identità può risultare incongruo in quanto "il paradosso di questo termine è costituito da un'apparente inadeguatezza semantica nei confronti di un referente, la persona, caratterizzata da una natura dinamica-processuale, sempre cangiante, per questo destinata per via di superamento, quasi di negazione, a realizzarsi piuttosto che esaltarsi nella fissità e nella permanenza. Ma la sfida che il concetto pone all'interno della problematica contemporanea sulla/della persona è costituita da un significato nuovo di identità, capace di emergere in condizioni apparentemente avverse alla permanenza e al riconoscimento quali sono, appunto, quelle storico-temporali della nostra vita, l'agone in cui siamo chiamati a misurarci per diventare persone, appunto, nella forma di un'identità".

L'identità riconduce, quindi, ad uno dei possibili modi, forse il più compiuto ed attuale, attraverso cui intendere e "dire" oggi la persona, oltre che la via privilegiata per affrontare e rimeditare la questione della soggettività nel postmoderno. Dunque, parlare di identità significa *in primis* parlare di persona, "prima evidenza pedagogica per una scienza dell'educazione", significa riferirsi al soggetto dell'educazione e nello stesso tempo al soggetto chiamato a diventare cittadino.

"Un cittadino senza 'Sé' sarebbe un cittadino senza coscienza di sé, senza personalità, senza sguardo critico sulla realtà che lo circonda, confuso nell' 'impersonale', nella massa indifferente o amorfa. Orbene, appare chiaro che nessuna democrazia potrebbe vivere con cittadini ridotti allo stato di ombre anonime. (...) la democrazia non può vivere con cittadini senza "Sé"; essa, al contrario, si adopera con tutti i mezzi per portare i cittadini alla coscienza di sé, dei loro diritti e dei loro obblighi reciproci" (P. Valadier).

Il diritto deve interrogarsi su come e attraverso quali vie sia possibile garantire il pieno sviluppo del Sé, così come il sapere pedagogico "deve continuare ad indagare come un soggetto risponde alla più antica delle domande, "chi sono io?", poiché essa rimane centrale in ogni processo di crescita".

Il concetto di identità personale come "luogo privilegiato di aporie" e sede di molteplici significati, conserva a livello semantico una dualità intrinseca costituita da alcune polarità che mettono in luce la gravidanza pedagogica del costruito in esame. Le polarità emergono dal rapporto dialettico esistente tra identità e educazione, o per meglio specificare, dalla considerazione di ciò che l'identità rappresenta in riferimento al processo educativo che, per noi, è processo di personalizzazione.

Dal gioco interno di ciascuna polarità, scaturiscono le categorie pedagogiche con cui guardiamo alla persona e alla sua educabilità. L'esito dell'analisi concettuale sull'identità, può essere restituito dal riquadro sottostante.

La persona, per come è stata analizzata, filosoficamente e psicologicamente, concentra in sé un insieme di tratti umani che sono diventati la base fondativa di queste categorie di lettura pedagogica.

CONCETTO di IDENTITÀ Polarità	CONCETTO di PERSONA La persona è un	CATEGORIA PEDAGOGICA
1. Fondamento/fine	POSSIBILITÀ	Essere POSSIBILE
2. Dipendenza/autonomia	LIBERTÀ	Essere LIBERO
3. Dato/progetto	PROGETTUALITÀ	Essere PROGETTUALE
4. Unità/molteplicità	SINGOLARITÀ	Essere SINGOLARE
5. Permanenza/cambiamento	TEMPORALITÀ	Essere TEMPORALE
6. Individuale/sociale	RELAZIONALITÀ	Essere RELAZIONALE
7. Fatto/valore	MORALITÀ	Essere MORALE



Marta Bellusci, II A Ist. Comp. "Nicola Sole" - Senise (Potenza)

ca. Il concetto di identità personale richiama, infatti, le categorie pedagogiche più pregnanti e si lega a doppio filo all'ontologia della persona, rinnovando in qualche modo l'eredità concettuale che le è propria, forte del patrimonio conoscitivo custodito dal personalismo classico.

Tale concetto permette di oltrepassare la dimensione fondativa del ragionamento sulla persona per coglierla in senso dinamico e valorizzare la dimensione storico-esistenziale del divenire persona che si realizza nell'esercizio e nell'attuazione delle potenzialità ontologiche che la costituiscono.

L'identità personale è contemporaneamente il punto di partenza e di arrivo, il fondamento giustificativo ed il fine di ogni processo educativo. Qualsiasi azione educativa sarebbe privata della sua ragion d'essere se non facesse riferimento alla realtà esistenziale della persona che diventa poi il sostrato e il *telos* di ogni processo di umanizzazione che miri al perfezionamento, alla promozione, al miglioramento di quella stessa realtà. L'educazione è azione trasformativa della persona la quale è suscettibile di metamorfosi e in quanto soggetta al cambiamento, è un essere possibile, perfettibile, capace di trascendersi.

Alla possibilità di essere si lega inestricabilmente la libertà della persona che "non è un postulato, né un principio a priori delle sistemazioni speculative: è una certezza interiore" (M. Peretti). La persona attua, infatti, la propria trascendenza nell'esercizio della libertà perché "è la persona che si fa libera, dopo aver scelto d'esser

libera; la libertà infatti non le è mai offerta come un dato già costituito; e nulla al mondo può darle la sicurezza di essere libera, se essa non si slancia audacemente nell'esperienza della libertà" (E. Mounier).

Da una prospettiva pedagogica, la libertà "trae origine dalla considerazione della perfettibilità umana, come anche del suo contrario, la defettibilità: l'essere umano può migliorare, ma può anche peggiorare" (F. Altareios Masota). Ne consegue che "se l'educazione è l'aiuto al perfezionamento dell'uomo, la libertà è la sua base operativa, il principio radicale del suo agire, intendendo 'principio' nel suo pieno si-

gnificato, come motivo dell'agire e come culmine di esso; in altre parole, come *condizione essenziale* del fine educativo".

La dialettica tra dipendenza ed autonomia che il concetto di identità riabilita, disegna i confini della nostra libertà, ossia lo spazio tra ciò che possiamo scegliere e ciò che non è assoggettabile a scelta. La scelta è un atto di personalizzazione perché "una persona non raggiunge la sua piena maturità se non nel momento in cui sceglie qualcosa, cui restar fedele e che valga di più della vita" (E. Mounier). Ne consegue che "l'unica prova d'un uomo sono i suoi atti. Il valore delle sue parole, l'autenticità dei suoi pensieri si rivelano inconfutabilmente solo nella conferma che viene loro data, poiché noi siamo gettati nell'azione prima di riflettere sull'azione, spinti dall'urgenza prima di deliberare".

La libertà personale è sempre quella di una persona situata e valorizzata, inevitabilmente condizionata perché "c'è nella mia stessa libertà una duplice pesantezza, quella che le viene da me, dal mio essere particolare che la limita, e quella che viene dal mondo, dalle necessità che la costringono e dai valori che le incombono".

La costruzione dell'identità personale si alimenta delle dinamiche del *telos* che qualificano e connotano ogni esistenza umana come progetto. Il progetto è fonte primaria e nucleo generatore di identità perché è prefigurazione e perseguimento di ciò che si desidera essere e in pedagogia "è la traduzione della possibilità più propria dell'uomo

nel mondo nel suo essere-per-l'educazione" (V. Iori).

L'esigenza di perseguire un significato, di ricercare l'unità "è un dato, è un fatto importantissimo, anche più rilevante, nella natura dell'uomo, della sua propensione a cedere alle pressioni circostanti. (...) Lo sviluppo verso questo fine è una legge a cui la maggior parte delle persone sembra conformarsi. La promessa che io vedo per me stesso è l'essenza della mia libertà".

L'identità personale in tale accezione, diventa allora compito di fedeltà e dovere verso se stessi che ciascun uomo "non può non assolvere nel convincimento soprattutto che gli è fatto obbligo di essere compiutamente se stesso, di rimanere continuamente fedele alla propria vocazione, di perseguire con tenacia il personale progetto di vita umana" (M. Manno).

La volontà di significato, coesistente alla vita personale, conduce all'investimento di senso e al riconoscimento di ciò che si costituisce come valore. "Il senso di ogni essente, di ogni uomo, di ogni educando è nella sua ulteriorità (...) Ancorché debba intraprendere la strada delle condizioni concrete dell'esistere qui ed ora e della necessità dei suoi limiti, il mio senso consiste nella formazione di senso".

L'identità personale acquista spessore proprio nel processo di interiorizzazione e di attribuzione valoriale di fronte alla 'fatticità' dell'esistenza. L'autenticità dei valori si testimonia nel vissuto della persona e si manifesta nell'azione come sede del loro invero e della loro traduzione in virtù. La virtù conserva il significato di principio di attività e di forza agente ed in tal senso, oltrepassa dal punto di vista educativo, il concetto di valore. "Se i valori non si incarnano in disposizioni operative per la realizzazione di atti specificamente umani, cioè di virtù, resteranno fluttuanti a grande altezza come una nube che oscura e talvolta adorna l'atmosfera, ma dalla quale non si distacca alcuna pioggia che serva a fecondare la terra" (V. Garcia Hoz).

Il concetto di valore condensa comunque in sé la duplice dimensione dell'etica, quella teleologica

e deontologica, che la configurano "come spazio soggettivo del bene ed oggettivo della regola o norma morale. Identificare, concordare, produrre valori diventa un modo per realizzare una forma di oggettivazione culturale del bene, definire una tavola di principi da cui ricavare regole di comportamento etico in vista di una limitazione della responsabilità morale e, contemporaneamente, di una sua estensione dall'intenzione alle conseguenze dell'azione medesima" (C. Xodo).

Queste due dimensioni del valore sono "le polarità etiche all'interno delle quali si sviluppa la vita morale di una persona come dialettica continua, ininterrotta ricerca della propria misura morale".

Tutto ciò avviene nella relazione con l'Altro da Sé perché "l'identità si regge su un delicato intreccio di somiglianze e di differenze: nel momento stesso in cui ci consideriamo individui unici, distinti da tutti gli altri, abbiamo bisogno di riferirci a una qualche appartenenza, a certi 'altri' che sono parte integrante della nostra esperienza o del nostro immaginario. Anzi, c'è di più: la nostra unicità non ha senso o valore se non sullo sfondo di una qualche esperienza di somiglianza e condivisione (S. Leonelli).

Lungo questo breve tracciato, è evidente come l'identità personale diventi l'"oggetto" pedagogico per eccellenza perché concentra in sé le categorie attraverso cui parliamo dell'educabilità della persona, ossia della possibilità d'essere che le è propria. Allo stesso tempo, l'identità può configurarsi come sede di convergenza e di sintesi dei diritti fondamentali ed inviolabili dell'uomo dato che ciascuna categoria pedagogica prospetta un diritto ad essere e diventare della persona. La violazione o l'oscuramento di una sola delle potenzialità enucleate, svuota di forza civile qualsiasi potere politico e legislativo.

Il diritto all'identità personale, nell'alveo di un'interpretazione amplificata dagli strumenti pedagogici, equivale al diritto di essere uomo e si configura come spazio di esercizio di una cittadinanza consapevole e di una vita democratica rinnovata.



Scuola e famiglia nell'era della Net Generation. Azione sinergica e impegno civile

OLGA DESIDERIO
Dottoranda Università di Salerno

Alla luce dei gravi e ripetuti fatti di cronaca che rendono gli istituti scolastici del nostro Paese teatro di eventi spiacevoli e ignominiosi – suscitando stupore e indignazione da parte di genitori, docenti, dirigenti scolastici, oltre che della cittadinanza tutta – ci si interroga sempre più spesso sulle responsabilità che la società deve assumersi in materia di educazione dei giovani. Episodi di bullismo, razzismo e altre forme di violenza sono spesso manifestazioni di un egocentrismo esasperato, e vanno interpretati come sintomi di un profondo disagio giovanile, che se sottovalutato può comportare conseguenze irreversibili.

A sentire il parere degli esperti non sempre è in gioco la psiche individuale; molto spesso, invece, tali devianze comportamentali sono frutto di un'alleanza creata dai giovani per far fronte a un sistema sociale nel quale non si riconoscono e che percepiscono come un ostacolo insormontabile posto tra se stessi e le loro aspettative repressive. Secondo Umberto Galimberti, i ragazzi di oggi

Hanno smesso di dire "noi" come lo si diceva nel Sessantotto, l'hanno detto sempre meno dopo il crollo delle ideologie, si sono rifugiati in quello pseudonimo di se stessi che ripete ossessivamente "io" dalle pareti strette come quelle di un ascensore. [...] Solo con gli amici della banda oggi molti dei nostri ragazzi hanno l'impressione di poter dire davvero "noi", e di riconfermarlo in quelle pratiche di *bullismo* che sempre più caratterizzano i loro comportamenti a scuola. (Umberto Galimberti, 2008)

Ogni volta che si parla del comportamento di ragazzi e adolescenti, l'attenzione ricade ovviamente sui due pilastri portanti della società, la scuola e la famiglia, che hanno l'onere di educare il cittadino alla convivenza civile, accompagnandolo nella sua crescita sin dalla tenera età. Anch'esse, nella loro veste di istituzioni più vicine al mondo giovanile, devono finalmente imparare a dire *noi*, e per farlo occorre che si impegnino in un patto

di collaborazione che coinvolga anche i ragazzi.

La famiglia, cellula primaria della società, detiene un ruolo educativo fondamentale. Al suo interno il bambino, che nei primi anni di vita instaura un legame simbiotico con i genitori, apprende i primi rudimenti dell'educazione, che gli sono trasmessi attraverso un processo meramente imitativo che il piccolo attua basandosi sull'osservazione del comportamento degli adulti. Ne consegue che la figura genitoriale è molto importante per il bambino in età prescolare, perché su di essa si plasma il suo carattere futuro.

Solo nella fase successiva spetta alla scuola il compito di perfezionare e affinare abitudini comportamentali già acquisite in ambito familiare. L'ambiente scolastico ha lo scopo di consolidare i comportamenti relazionali e le capacità cognitive che il bambino ha già avuto modo di allenare attraverso il rapporto con i suoi genitori. Già a partire dalla scuola materna, esso è inserito in un contesto sociale alternativo alla famiglia, in cui, relazionandosi con i suoi coetanei, impara a conoscere la varietà del mondo che lo circonda e realizza la presenza dell'altro da sé, in cui riconosce somiglianze ma anche diversità, che deve essere educato ad accettare e rispettare come tali.

L'educazione ricevuta in famiglia rappresenta una base essenziale sulla quale la scuola deve svolgere il proprio lavoro. Delegare alla scuola un diritto e dovere che spetta naturalmente al genitore è impensabile, pertanto, l'aver ricevuto una solida e corretta educazione da piccoli diventa la *conditio sine qua non* della buona riuscita scolastica di un alunno.

Scuola e famiglia: un binomio in continua evoluzione

Nel corso degli ultimi decenni sia la famiglia sia la scuola, entrambe investite da dinamiche socio-eco-

nomiche e culturali, hanno subito una graduale ma evidente trasformazione, che ha interessato anche il sistema educativo. Assumendo come termine di paragone l'Italia degli anni '50, si nota anzitutto un restringimento del nucleo familiare: dal modello patriarcale, ancora diffuso in quegli anni, fino ai casi estremi nella società odierna, in cui la famiglia appare addirittura disgregata e quasi inesistente. La famiglia moderna, racchiusa nella sua intima compattezza, ha perduto quell'austerità quasi sacrale che l'aveva caratterizzata in passato, quando i giovani provavano un timore reverenziale nei confronti degli adulti. Nella nostra epoca i rapporti tra genitori e figli sono molto cambiati, i legami affettivi si sono intensificati, e alle punizioni che un tempo venivano inflitte ai fini educativi si cerca adesso di sostituire il dialogo basato sulla comprensione reciproca.

Per contro, l'era di internet, che ci ha ormai abituati a proiettare le nostre esistenze in un mondo telematico e sempre più disumanizzato, ha modificato il nostro approccio alla realtà e alla vita quotidiana, e il nucleo familiare non si è rivelato immune da tale trasformazione. La moderna famiglia mononucleare è il riflesso della società frenetica in cui viviamo al giorno d'oggi, che per certi aspetti limita o impedisce i contatti interpersonali, persino tra genitori e figli. I numerosi impegni quotidiani, causa primaria dell'allontanamento dal fulcro della domesticità, spesso costituiscono un ostacolo all'espletamento dei doveri familiari, per cui diventa sempre più difficile per un genitore seguire in maniera costante i propri ragazzi. Il movimento centrifugo che sottende il dinamismo all'interno dell'istituzione familiare, investe tanto i genitori quanto i figli, e determina un più rapido e immediato inserimento di questi ultimi nella società.

A questo punto entra in gioco la scuola – organismo sociale investito di un ruolo determinante nel processo di socializzazione dell'individuo – assumendosi la gravosa responsabilità di affiancare il compito educativo che spetta ai genitori. Il passaggio da una famiglia di tipo patriarcale a una nucleare, infatti, ha comportato una diminuzione del potere educativo familiare che viene in parte delegato all'istituzione scolastica. Facendo ancora una volta un salto indietro nel tempo, ci accorgiamo di quanto sia cambiata la scuola nel corso degli anni. Quando si parla di cambiamento non si allude soltanto alle riforme ministeriali che in successione hanno modernizzato percorsi di studio e obiettivi formativi divenuti ormai obsoleti, bensì

si fa riferimento in particolar modo alle trasformazioni che hanno interessato dal punto di vista umano il rapporto tra alunni e insegnanti. Spesso si è portati a considerare la maleducazione dei giovani di oggi come effetto della scarsa severità del corpo docente. Non ci sono più i professori di una volta! tale esclamazione, molto ricorrente nel parlato quotidiano, è velata da un leggero tono di rimprovero nei confronti dei docenti moderni, accusati di lassismo di fronte al comportamento scorretto degli alunni e di mancanza di *savoir-faire*. Per contro, si potrebbe obiettare, neanche la società è rimasta quella di un tempo, e il lavoro costruttivo che si tenta di condurre in classe deve fare i conti con un processo antitetico azionato dall'universo circostante, in cui i giovani sono invischiati loro malgrado, che, promuovendo falsi ideali, produce maschere della disillusione. La più grande difficoltà incontrata dagli insegnanti negli ultimi anni consiste proprio nel cercare di gestire al meglio la relazione con gli alunni: mostrare interesse verso le problematiche del mondo giovanile, pur mantenendo il giusto equilibrio tra un'anacronistica severità e un'eccessivo permissivismo. Un compito arduo quello che spetta ai docenti, che, una volta entrati in aula, non devono restare ancorati all'ambito settoriale delle rispettive discipline di appartenenza, bensì vestire i panni di educatori.

La scuola è stata da sempre il primo e più importante riferimento sociale per gli adolescenti, un organismo che li accompagna nella crescita e li prepara all'inserimento nella società. La conoscenza delle radici storiche su cui si fonda la contemporaneità costituisce un requisito fondamentale dell'istruzione, che, attraverso un continuo dialogo tra passato e presente, mira a instillare nei giovani una solida formazione di base necessaria alla costruzione del futuro. Oggi, come non mai, tale dialogo ci sembra indispensabile. L'attualità fornisce spunti ed esempi interessanti che non possono essere lasciati fuori delle aule scolastiche, ma devono diventare oggetto di argomentazione nei dibattiti in classe, al fine di evitare l'insorgenza nelle menti dei ragazzi di modelli fuorvianti. Bisogna educare i giovani al rispetto per gli altri, all'integrazione razziale, alla tutela dell'ambiente, inculcare nelle loro menti i concetti di etica e moralità per metterli in guardia dai pericoli in cui rischiano costantemente di imbattersi. I ragazzi, si sa, sono facilmente influenzabili, sia per inesperienza sia perché non possiedono ancora un'identità ben definita, e ciò li rende dei soggetti estre-



Michele Cicenìa, III Primaria, Ist. Comp. "G. Deledda" – Pescopagano (Potenza)

mamente vulnerabili alle trappole della modernità. Un esempio di ciò è dato dal cattivo uso che viene fatto dei mezzi di comunicazione sempre più sofisticati, senz'altro strumenti utili ma che possono contribuire ad incrementare il degrado giovanile. Da qualche tempo ci siamo abituati a sentir parlare di studenti che, in preda a deliri di onnipotenza, si diletano a filmare le loro bravate durante l'orario scolastico e a pubblicarle in rete, rendendole in tal modo accessibili a chiunque, anche ai loro coetanei pronti a fare emergere il loro spirito emulativo. La scuola deve mettere in guardia i giovani dai rischi che corrono, stimolando la loro capacità critica e aiutandoli a discernere ciò che è giusto e ciò che è sbagliato. In questo suo compito, però, è necessario che sia affiancata dalla famiglia. La collaborazione tra genitori e docenti assume, dunque un'importanza fondamentale per garantire la tutela dei giovani.

L'associazionismo dei genitori: un fenomeno europeo

Il settore dell'istruzione e dell'educazione detiene una posizione di rilievo nell'ambito delle politiche dell'Unione Europea. Istruire figure professionali dotate di un solido bagaglio culturale, corrispondente alle esigenze della modernità, costi-

tuisce l'obiettivo primario dell'Europa attuale, che mira alla creazione di una classe dirigente che possa soddisfare in pieno le richieste sempre più esigenti del mercato globale. A tal fine, è stato particolarmente incentivato lo studio delle lingue straniere, espressione del multiculturalismo e del poliglottismo dell'Europa Unita. Ne deriva l'importanza conferita all'istituzione scolastica per quanto concerne la formazione del perfetto cittadino europeo, che ha spinto le diverse nazioni a investire le loro risorse in questo campo.

Tra i vari argomenti dibattuti nelle sedi comunitarie in materia di istruzione e formazione, emerge la spinosa questione dell'abbandono scolastico, un fenomeno ancora abbastanza diffuso che l'Unione Europea mira a ridurre drasticamente. A questo scopo è stata promossa e sollecitata una efficace collaborazione tra scuola e genitori. Il peso della famiglia, considerata sempre più un valore aggiunto nel processo educativo e formativo dei giovani, ha assunto ormai dimensioni notevoli grazie anche alla diffusione dell'associazionismo. Agli anni Ottanta risale la fondazione dell'EPA (European Parent Association), una confederazione europea che detiene attualmente una funzione di sostegno e orientamento presso le istituzioni comunitarie, alla quale va il merito di avere istituito nel 2002 la Giornata Europea dei Genitori e della Scuola, giunta quest'anno all'ottava edizio-

ne. Sempre nel 2002, in Italia è nato il FoNAGS (Forum Nazionale delle Associazioni dei Genitori della Scuola), istituito con il Decreto Ministeriale del 18 febbraio, che include le maggiori associazioni dei genitori sparse per la penisola allo scopo di valorizzare la componente genitoriale.

Gli obiettivi primari dell'associazionismo sono l'informazione e la collaborazione, finalizzate alla conoscenza, alla discussione e alla soluzione dei problemi educativi e formativi dei figli, nell'ottica di un superamento del disagio giovanile, spesso presente nelle scuole.

Le associazioni dei genitori facenti capo all'EPA, che enfatizzano l'importanza del coinvolgimento della famiglia nelle attività scolastiche per garantire il rafforzamento del percorso educativo, hanno sollecitato l'impegno delle istituzioni europee in materia di educazione e istruzione. Recentemente, la Commissione Europea ha siglato un accordo con alcuni dei maggiori network e siti web per aiutare a proteggere i minori di diciotto anni dai pericoli della rete (L'accordo è stato siglato il 16 febbraio 2000 a Lussenburgo). Si è trattato di un richiamo alla sensibilizzazione del mondo adulto: un invito rivolto, naturalmente, anche a genitori e insegnanti, affinché si impegnino per la salvaguardia della cosiddetta *Net Generation* dai pericoli in cui può incorrere navigando nelle procellose acque del web.

Nel 2008 si è tenuto a Saragozza, in Spagna, il *Congresso Mondiale delle Associazioni dei Genitori di Alunni*, in occasione del quale è stata presentata una Carta dei diritti e delle responsabilità dei genitori in Europa, incentrata in particolare sull'educazione nel rispetto delle diversità e della multiculturalità, aspetti fondamentali del processo di integrazione sovranazionale europeo. Appare dunque evidente che il fenomeno dell'associazionismo genitoriale ha incontrato una larga diffusione nel Continente, dove il rapporto scuola-famiglia ha cominciato a modificarsi a partire dagli anni '70 all'incirca, periodo che in Italia coincide con l'introduzione dei decreti delegati (1974), che hanno consentito una partecipazione attiva dei genitori alla vita scolastica.

Ad ogni modo, l'Italia resta la nazione in cui tale fenomeno sembra essere meno sviluppato, rispetto, per esempio, a Francia e Germania, anche se, negli ultimi tempi, in diversi istituti della penisola sono stati stipulati dei patti di corresponsabilità educativa scuola-famiglia, basati sull'elencazione di impegni che entrambe le parti sono pronte ad assolvere nel corso dell'anno scolastico.

I genitori hanno il dovere di condividere con la scuola tali compiti. Pertanto, essi si impegnano a sottoscrivere i suddetti accordi per adempiere alle regole della vita sociale e scolastica, essere sollecitati alla loro osservanza e mettere in rete sinergica le diverse tematiche.

Il patto deve essere inteso come un'alleanza educativa tra famiglia, studenti e operatori scolastici, all'interno della quale le singole parti devono assumere impegni e responsabilità condividendo regole e percorsi educativi. In particolare, i docenti devono impegnarsi a comunicare ai genitori i programmi e a confrontarsi con le famiglie per attuare e condividere strategie educative. I genitori, dal canto loro, sono chiamati a comunicare con i docenti per rivelare loro eventuali problematiche che possano influenzare l'andamento didattico e collaborare con essi nelle attività previste dall'offerta formativa. La cooperazione tra scuola e famiglia costituisce una delle novità importanti della riforma scolastica del 2003 (Legge 28 marzo, n. 53), che ha portato in primo piano il ruolo delle famiglie nell'iter scolastico degli alunni, prevedendo all'art. 1 una cooperazione tra le due istituzioni e persino un coinvolgimento dei genitori nella definizione del portfolio.

Collaborazione e rispetto dei ruoli

Scuola e famiglia hanno dovuto modificare i loro rapporti nel tempo per andare incontro alle trasformazioni sociali degli ultimi decenni. Inserirle in un sistema relazionale, entrambe si sono impegnate per la costruzione di un'alleanza fondata su una cooperazione armonica, pur tenendo conto delle diversità di fondo che le caratterizzano. La parola chiave in tale contesto è integrazione, con tutte le implicazioni in essa contenute in materia di associazionismo e rispetto dei ruoli. Gestire la relazione tra questi due microsistemi sociali, ciascuno con le sue regole e finalità educative, si rivela un'impresa alquanto complicata; pertanto, si rischia di produrre un fallimento se viene a mancare l'accordo reciproco.

Accade talvolta che il corpo docente non tolleri l'atteggiamento invadente di alcuni genitori, percepito come una limitazione imposta al ruolo di insegnante e di responsabile dei programmi formativi. Sull'altro versante tutto ciò si riflette nell'insoddisfazione delle famiglie nei confronti dell'istituzione scolastica, acuita nel momento in cui le richieste avanzate vengono disattese.

Negli ultimi anni si sta riscontrando un calo di interesse dei genitori nei confronti della vita scolastica, un fenomeno che appare in controtendenza con la politica di coesione e di apertura alle famiglie portata avanti dalla scuola. Gli istituti registrano una sempre più scarsa partecipazione attiva dei genitori alle riunioni e un disinteresse verso le elezioni dei loro rappresentanti, come si evince da un articolo pubblicato sul *Corriere della Sera* nel novembre 2007, in cui il linguista, nonché ex ministro della pubblica istruzione, Tullio De Mauro è interpellato per quanto concerne la questione del centralismo scolastico. L'attuale organizzazione centralistica della scuola, sostiene De Mauro, inibisce e rende impossibile la partecipazione dei genitori, che si sentono tenuti in disparte nel momento in cui c'è da prendere alcune decisioni dalle quali sono esclusi. Il professore auspica, pertanto, un'estensione alla famiglia dei diritti che fino ad ora non le sono stati ancora concessi, come, ad esempio, il coinvolgimento in decisioni riguardanti l'organizzazione dell'orario scolastico oppure, addirittura, la scelta dei docenti (Giulio Benedetti, 2007).

L'argomentazione proposta dallo studioso ed esperto di problematiche relative alla scuola presenta, come è ovvio, una speranza di rinnovamento del sistema scolastico italiano, che, a differenza di quanto accade in altri Paesi europei, non possiede ancora norme precise di regolamentazione concernenti i diritti e i doveri dei genitori. Resterebbe, tuttavia, da risolvere il problema delle controversie sorte per garantire il rispetto dei ruoli, le quali potrebbero essere ovviate raggiungendo un compromesso tra le due parti in causa: i genitori devono riconoscere il ruolo indiscutibile degli insegnanti nel processo di formazione, mentre i docenti, dal canto loro, devono essere consapevoli della necessità di un confronto sempre più diretto

con le famiglie, per imparare a conoscere meglio i loro alunni e perché questi ultimi possano ricevere una educazione completa, che rimanga costante anche al di fuori dell'ambito scolastico.

Sono ormai remotissimi i tempi in cui Rousseau proponeva un metodo educativo che mirava all'allontanamento del discepolo dal contesto sociale per impedirgli di apprendere cattive abitudini. L'adolescente moderno non è una tabula rasa da incidere con precetti e regole prima di poter essere inserito nella società; al contrario, egli ha bisogno di vivere a contatto con gli altri al fine di sviluppare un senso etico e morale che gli permetta di affrontare le insidie del mondo esterno. Viviamo in un'epoca in cui la comunicazione è un fattore essenziale, l'uso di internet e del telefono cellulare lo testimoniano: ma cosa possono fare gli adulti per tutelare i minori dai rischi che le moderne tecnologie possono includere? L'isolamento in una cappa di vetro non è certo la soluzione migliore per proteggere i giovani dai pericoli della modernità: l'atteggiamento iperprotettivo, anzi, contribuisce a renderli ancora più deboli, inibendone lo sviluppo della personalità. I ragazzi devono imparare a convivere con il mondo che li circonda, anche se spesso la realtà fornisce esempi diseducativi.

Sottrarre i giovani a tali esperienze equivale a farli sprofondare nell'abisso della disinformazione e dell'ignoranza e, di conseguenza, non contribuisce alla loro crescita formativa. Scuola e famiglia sono chiamate quindi ad assolvere un compito importante: sia i genitori sia i docenti hanno il dovere di assistere i ragazzi nel loro percorso educativo e insegnare loro a riconoscere i pericoli e a difendersene. Pertanto, l'azione sinergica che vede coinvolte le due istituzioni diventa un fattore essenziale per la crescita morale, intellettuale e civile della società.



Scuola e famiglia per lo sviluppo morale del bambino

ANDREA REGA
Incaricato Roma3

Premessa

Per gli alunni della scuola primaria diventa sempre più difficile capire alcune categorie fondamentali della vita umana, come ad esempio: il lavoro, il denaro e l'impegno.

Nella contemporaneità, infatti, insieme alla moneta elettronica vi è un eterogeneo mondo del lavoro con, al suo interno, una miriade di figure professionali.

Il bambino conseguentemente dovrebbe impegnarsi, con la guida di un adulto, in un crescente sforzo d'astrazione utile a comprendere la varietà della vita produttiva che lo circonda.

Tuttavia nessuna figura educativa di riferimento si preoccupa, oltremodo, di guidare il fanciullo, di età scolare, alla scoperta della vita socio-economica nella quale è inserito. Il bambino è lasciato, di fatto, a una sorta di rappresentazione magica del mondo degli adulti. La sua visione è, perlopiù, fantastica e carente di dati reali attraverso i quali costruire una corretta immaginazione. I figli della vecchia famiglia patriarcale, invece, erano direttamente coinvolti nei processi produttivi e avevano, conseguentemente, molta più consapevolezza dei meccanismi socio-economici.

La scuola e la famiglia a partire da questo vuoto educativo potrebbero fondare un nuovo patto di corresponsabilità pedagogica. Tale accordo è utile a rendere il bambino – nell'arco del quinquennio della scuola elementare e nel rispetto del suo sviluppo intellettuale e morale – consapevole dell'impegno che l'umanità prodiga nella quotidianità della vita, valorizzando, quindi, il lavoro umano e i processi di produzione di beni di consumo.

Si ritiene questa prassi educativa capace di favorire la formazione morale dei bambini e rinsaldare, al contempo, i legami famigliari a tutto vantaggio del lavoro quotidiano degli insegnanti nelle classi.

Il presente contributo è organizzato in tre fasi. La prima descrive, in breve, alcuni aspetti cogenti della vecchia famiglia patriarcale soffermandosi, con maggiore attenzione, sulla valenza educativa del lavoro. La seconda delinea alcune caratteristiche dell'attuale famiglia nucleare, cercando di evidenziare le rappresentazioni dei bambini nei riguardi del mondo degli adulti. La terza fase si propone di tracciare alcune riflessioni pedagogiche – intorno all'ampio tema dello sviluppo intellettuale-morale dei bambini in età scolare – proprio a partire da una valorizzazione dell'insieme di significati scaturiti dal concetto di lavoro.

L'auspicio è che tali riflessioni possano essere declinate, autonomamente dagli insegnanti, in percorsi educativi integrativi da realizzare a scuola in accordo con le famiglie di provenienza.

La famiglia patriarcale e il lavoro

La famiglia patriarcale – tipica di trascorse strutture economiche a carattere agricolo – attuava una tradizionale e socialmente approvata serie di comportamenti di vita scaturiti da una morale comune. L'educazione famigliare, in tal senso, era un'attività conservativa intesa a mantenere norme usi e costumi. Quest'ultima si dipanava con facilità grazie ad una rigida griglia di prescrizioni, fissata dal tempo, da tutti osservata e condivisa. Di fronte ad un chiaro assetto di norme regolanti i comportamenti sociali ed individuali, tutto ciò che si distanziava era giudicato inesorabilmente deviante ergo da punire.

Il rapporto genitori – figli, in una siffatta struttura, aveva chiaramente un maggiore carattere di solidità. L'eventuale insipienza dei figli veniva immediatamente e con forza stigmatizzata e repressa. È opportuno rilevare, oltre alla suddetta

organizzazione sanzionatoria e prescrittiva, altri e importanti aspetti dell'organizzazione famigliare di tipo patriarcale al fine di comprendere la stabilità delle relazioni tra padri e prole. Per questa ragione si ritiene utile soffermarsi a riflettere sulla valenza educativa del lavoro.

I figli avvertivano i propri genitori come garanti della produttività, facendo ripetute esperienze dell'impegno genitoriale prodigato nei campi di lavoro. Questi bambini, fin dalla più tenera età, vedendo quotidianamente la comunità degli adulti affaccendata, perlopiù in attività concrete, sentivano gli sforzi dei loro famigliari. Il risultato di questo duro lavoro era anche esso tangibile: consisteva nella felicità di un raccolto andato a buon fine e nella bellezza ordinata degli agri dissodati.

Presto nasceva nelle coscienze dei discendenti un corollario, di carattere intellettuale e morale, grazie al quale acquisivano una sana consapevolezza dell'impegno necessario per attuare un lavoro. Tale consapevolezza li rendeva capaci di comprendere che dal lavoro genitoriale dipendeva la loro stessa sussistenza terrena. La prole ormai consapevole della valenza del lavoro si prodigava, secondo i limiti consentiti dall'età e dall'identità di genere, a coadiuvare il lavoro famigliare.

Le giovani bambine aiutavano le donne in cucina, badavano agli animali e al pascolo e portavano provvigioni agli adulti impegnati nei campi.

I giovani bambini accompagnavano gli adulti nei campi, cercavano di capire le tecniche di lavoro, raccoglievano la legna, assistevano alle fasi produttive come la mietitura e la vendemmia.

Tutto ciò faceva della famiglia una grande cooperativa laddove ciascun membro perseguiva i medesimi scopi, perlopiù rintracciabili nell'autosussistenza del gruppo stesso.

La famiglia patriarcale era, al contempo, una scuola laddove unitamente ai principi morali i bambini apprendevano delle tecniche. Quest'ultime garantivano loro la capacità di riprodurre il lavoro dei padri. Chiaramente questa condivisione di scopi e priorità tra padri e figli – oltre la struttura sociale fortemente normativa – permetteva una solidità maggiore nei rapporti famigliari.

La famiglia nucleare e il lavoro

Uno dei più rilevanti cambiamenti, tra i tanti introdotti nella postmodernità, è inerente la comparsa della famiglia nucleare. Quest'ultima, contrariamente all'organizzazione patriarcale, non ha

più una condivisione dei medesimi scopi. Ciascun membro, al suo interno, persegue una singolare ricchezza di obiettivi. Viene meno la coesione, tipica della famiglia patriarcale, sostituita dall'individualità. Ciò che prima era condivisione adesso è semplice coabitazione.

La famiglia nucleare, tuttavia, consente ai propri membri una maggiore autodeterminazione.

Questa opportunità giova soprattutto ai figli. I quali, affrancati da un determinismo sociale, possono scegliere il proprio futuro evitando di riprodurre, come spesso accadeva in passato, il medesimo lavoro dei genitori. I bambini della famiglia nucleare, inoltre, non sono più soggetti ad un'educazione normativa.

I genitori tendono a privilegiare, quasi indistintamente, la categoria della comprensione su quella del rimprovero autorevole. Essi, inoltre, sono soliti rispondere – attraverso ore di straordinario e/o a limitazioni personali – ai bisogni anche i più effimeri della loro, generalmente, esigua prole. I bambini, così avvezzi, sottopongono i genitori ad un tour estenuante di richieste, perché incapaci di mediare tra l'insorgere di un desiderio e il suo soddisfacimento.

Il tempo dell'attesa diviene, così, inesistente e la richiesta appena espressa è subitaneamente esaudita. Le ragioni di questi comportamenti non risiedono nella peculiare indole del bambino, ma sono il frutto di un più ampio numero di esperienze.

I bambini, purtroppo, restano all'oscuro dell'articolato percorso (impegno – lavoro – salario) che porta alla possibilità di fare un acquisto. Essi fanno esperienza soltanto della fase finale cioè sono educati alla sola spesa. Sovente, i bambini, accompagnano i genitori al supermercato – molti dei quali hanno dei carrelli speciali dove alloggiare comodamente anche i neonati – vedendoli, quindi, innumerevoli volte saldare il conto alla cassa. Le famiglie nucleari, inoltre, affollano, specialmente la domenica, i centri commerciali, oramai vere e proprie cittadelle del consumo. Acquistare in sé è un'operazione semplicissima, agli ignari occhi del bambino. Basta recarsi in un esercizio cambiare delle carte, dagli adulti definite soldi, con l'oggetto desiderato e lo sguardo del bambino rimane limitato al solo consumo. È questa la ragione che molti genitori disperati dai tanti "capricci" dei loro figli stentano a comprendere, magari giudicandoli semplicemente indolenti.

La famiglia e la scuola, congiuntamente, possono rispondere a questa fase di debolezza dell'azione educativa. È necessario, però, che entram-

be le parti si soffermino, autonomamente e con le proprie competenze, a riflettere sulle molteplici cause che determinano questa irrisolutezza educativa: relativismo, individualismo edonista, consumismo, potere tecnologico.

Siffatte forme di pensiero strutturano, più o meno implicitamente, molti comportamenti agiti nella contemporaneità determinando un continuo ridimensionamento dell'assetto valoriale che disorienta coloro i quali, a diverso titolo, hanno l'onere di educare.

La reciprocità – che per i membri della famiglia patriarcale nasceva normalmente dalle esigenze quotidiane – è ora, quasi del tutto, assente. L'amore spasmodico che si prodiga per i figli, in questa accezione, si intreccia fortemente con il narcisismo dei genitori, tanto che raramente si trasforma in ascolto e educazione. La famiglia nucleare, infatti, perde al suo interno un momento di dialogo e di confronto e non coadiuva un adeguato sviluppo emotivo, morale e intellettuale dei suoi membri.

Percorso pedagogico per la valorizzazione del lavoro umano

Il presente paragrafo si propone di offrire una riflessione utile all'iniziativa educativa, da attuarsi in continuità tra famiglie e scuola, per la formazione intellettuale e morale dei bambini dai sei ai dieci anni. Le considerazioni teoriche, precedentemente svolte, sono servite per evidenziare l'attuale carenza di consapevolezza, dei bambini, circa il mondo produttivo degli adulti.

Soprattutto per i bambini, l'attuale complessità dei fattori che concorrono a descrivere il mondo del lavoro è di difficile dominio. Il mondo economico contemporaneo non ha più processi produttivi immediatamente comprensibili. Non esiste più la successione: lavoro – raccolto – sussistenza, esperita dalla famiglia patriarcale in un'economia agricola e artigianale. Vi è, invece, un continuo sofisticarsi dei processi lavorativi, perciò è, attualmente, necessario, da parte dei bambini, un sforzo di astrazione intellettuale propedeutico alla comprensione.

Emerge chiaramente, dalle suddette considerazioni, l'urgenza di attuare un percorso educativo.

Di seguito si elencano, a titolo esemplificativo, alcune finalità e obiettivi, comunque modificabili da ciascun insegnante, relativamente alla richiesta educativa dei suoi alunni.

PROGETTO DI VALORIZZAZIONE DEL LAVORO UMANO

Finalità:

- Affrancare dalle concezioni fantastiche circa il denaro e il lavoro
- Rinsaldare i legami famigliari attraverso la valorizzazione dell'impegno protratto nel lavoro dai genitori
- Ricreare un più ampio raccordo tra famiglia e scuola alleati nella formazione morale del bambino
- Educare i più giovani al consumo responsabile
- Valorizzazione della persona umana e del suo impegno

Obiettivi:

- Costruire considerazioni realistiche sul denaro e il lavoro
- Studiare il mondo produttivo a partire dall'esperienza lavorativa famigliare
- Far comprendere il concetto d'impegno
- Realizzare semplici esempi di capitoli di spesa (affitto, bollette, alimentazione, svago)
- Scoprire i mestieri e la loro utilità per la nostra vita

In conclusione, si ritiene, che famiglia e scuola possano educare i bambini, già dall'età di sei anni, a comprendere l'importanza del lavoro umano. I soldi rappresentano una sollecitazione accattivante per intraprendere il discorso che, come una scatola cinese, arriverà, inesorabilmente, al punto centrale: la persona umana e il suo impegnarsi nel mondo. Il denaro si può, a tal scopo, presentare, ai bambini, come una semplice contropartita: un attestato cartaceo di un impegno. Questo impegno si chiama lavoro e richiede tempo, costanza e fatica. Ogni giorno tanti uomini si alzano presto e si recano al lavoro ed è proprio grazie a questo impegno quotidiano che tutti noi reperiamo i beni e i servizi necessari per la nostra vita.



La Famiglia come Comunità educante

AMALIA GISOTTI GIORGINO
Incaricata Scienze dell'Educazione
Università di Bari

La famiglia come «nucleo naturale e fondamentale» (Dichiarazione Universale dei diritti dell'Uomo, art. 16/3) necessita oggi più che mai di essere difesa dagli attacchi che le giungono non solo da una mentalità secolarizzata ed edonistica, ma anche da discutibili provvedimenti governativi che favoriscono la sua disgregazione e minacciano i valori fondamentali destinati a umanizzare ogni uomo e tutto l'uomo.

La famiglia si colloca al centro della vita della persona e della società perché sono in gioco la sfera affettiva, la paternità e la maternità, l'educazione dei giovani, il rapporto tra le generazioni, l'accoglienza, la solidarietà, la salute, la cultura, l'economia.

In concreto la famiglia è essenziale per le relazioni tra le persone dell'uomo e della donna e per la loro piena e armonica realizzazione. È fondamentale per l'educazione delle nuove generazioni perché è nella famiglia che il bambino, l'adolescente, il giovane trovano lo spazio vitale nel quale essere amati e in cui trovano i valori e le norme fondanti dell'esistenza. E «la più grande società vive e prospera se alla sua base ci sono famiglie consapevoli della propria missione e fiduciose di poterla intraprendere». Da qui l'esigenza di mantenere alta l'attenzione sul tema della famiglia, sui suoi fondamenti, sulla molteplicità dei campi (giuridico, sociale, etico, politico, economico) che ne sono coinvolti, sulla sua consistenza storica e sulle prospettive che ad essa si dischiudono.

Il tema della famiglia va affrontato in prospettiva europea perché l'obiettivo è quello di far prevalere nell'Europa che si sta unificando l'autentica concezione della famiglia, dei suoi diritti e dei suoi doveri, del compito che le è affidato per un effettivo sviluppo della «casa comune» europea, anche per porre rimedio alla omissione del riferi-

mento alle «radici cristiane» nel preambolo del trattato costituzionale dell'U.E. «Non si tagliano – infatti – le radici dalle quali si è cresciuti», cito le parole di Giovanni Paolo II.

Snaturare la concezione e la realtà della famiglia vuol dire per l'Europa impoverirsi in quanto opera una cesura con la propria storia, col proprio patrimonio di civiltà che si è formato attingendo alla linfa del Cristianesimo.

Oggi siamo purtroppo allo sbando perché ci troviamo in un momento di transizione fra l'antica, venerata struttura teologica della famiglia e la nuova organizzazione tecnologica della famiglia che tra l'altro vuol dire separazione della procreazione dalla sessualità. La tecnica oggi domina il mondo nel senso che sta subordinando le grandi forze della tradizione occidentale al proprio scopo. L'etica scompare e i valori tradizionali si subordinano alla tecnica che si fonda sull'annientamento filosofico di ogni immutabile, di ogni verità, di ogni fondamento. L'affermarsi della tecnica genera un'inversione dei mezzi e dei fini, da mezzo diviene essa stessa fine, e le ricadute all'interno della famiglia sono sconvolgenti.

La paternità e la maternità sono concepite come un progetto privato da realizzarsi anche tramite tecniche biomediche che possono prescindere dalla sessualità coniugale.

Le unioni di fatto tra omosessuali costituiscono una deplorabile distorsione di ciò che dovrebbe essere la comunione di amore e di vita tra un uomo e una donna e la loro straordinaria capacità di generare la vita. In tali unioni la sessualità è ridotta a puro edonismo e la procreazione è affidata alla provetta. È davvero sconcertante constatare che questa antropologia alternativa a quella propria della ragione naturale e, in particolare, del cristianesimo sia diffusa in parecchi Paesi della U.E. La Francia, la Spagna, la Danimarca, l'Olan-



R. Scavone, C. Marrone, III B Scuola Secondaria di 1° Grado – Tito (Potenza)

da hanno riconosciuto le unioni di fatto etero e omosessuali. In Gran Bretagna si parla di “famiglie di scelta”, in Germania si parla di “compagnie o unioni di vita”. E lo stesso relativismo morale si riscontra in molti Paesi dell’Est e dell’Europa centrale.

Viene da chiedersi: «L’Europa considera ancora la famiglia nel suo valore fondativo?».

Verso la metà del secolo scorso lo statuto del mondo occidentale decretò una insana profezia: quella della morte della famiglia ben riassunta in quel manifesto che è stato il “The Death of the family”, edito a Londra nel 1971 e subito tradotto in italiano. È stata quella un’epoca di facili infatuazioni ideologiche che per fortuna è durata poco e dopo la quale si è andati alla ricerca di nuovi equilibri.

Oggi ci si interroga se la famiglia abbia ancora un futuro o se essa appartenga solo allo spazio della memoria. Una cosa comunque è certa: la famiglia ha un carattere sovra-funzionale nel senso che «non esiste per soddisfare alcune funzioni sociali, ma una gamma potenzialmente indefinita in quanto è una relazione sociale piena che implica tutte le dimensioni dell’esperienza umana, da quelle biologiche a quelle psicologiche, economiche, sociali, giuridiche, politiche, religiose».

La famiglia è dunque relazione di relazioni. In particolare si costituisce nella famiglia una comunione di persone che riguarda la nuzialità, la pa-

ternità – maternità, la filiazione, la fraternità.

Oggi nella società postmoderna siamo abituati a pensare alla famiglia come ad una realtà dicotomica ricostruibile secondo due modelli: il modello “tradizionale”, patriarcale, che dà il primato alla famiglia sui suoi singoli componenti e il modello “moderno” che dà il primato ai componenti della famiglia. Ora se il modello “patriarcale” della famiglia è ormai lontano da noi e in parte criticabile in quanto privilegia la dimensione istituzionale del rapporto familiare su quello personale, parimenti il modello “moderno” è in parte discuti-

bile perché ha una dimensione privatistica che non sa cogliere a volte al di là degli interessi dei coniugi, considerati atomisticamente, un bene più ricco e più significativo qual è la comunità familiare.

Sicuramente la dimensione istituzionale della famiglia è un valore che va rispettato, ma il vincolo giuridico, se non si coniuga con altri valori, rischia di degradarsi a vuoto formalismo. E parimenti, la pretesa che la famiglia tuteli l’interesse privato di ciascuno dei suoi componenti può, se manca il riferimento a valori più alti, appiattirsi ad una associazione di mutuo soccorso.

La struttura della famiglia non è solo sociologica, ma è ontologica e metafisica. Investe il piano più autentico dei bisogni dell’uomo, quelli che emergono dalla profondità del suo essere, di un essere che chiede amore e può dare amore, che chiede solidarietà e può dare solidarietà.

La famiglia è per l’uomo «il veicolo del suo futuro; è la premessa della sua esistenza e di ogni vita umana». È dunque “esistenziale” per dirla con l’allora cardinale J. Ratzinger.

Solo nell’amore autentico può realizzarsi la comunità. Mounier afferma che l’amore è l’unità della comunità e questa si costruisce con il riferimento alla persona. Senza l’amore la persona non diviene tale perché solo nel rapporto con un TU si arricchisce e diventa persona. La persona, per natura comunicabile, non esiste se non diretta verso gli altri, si ritrova nell’altro. L’economia della

persona è un’economia di offerta, di donazione totale. La comunità personalista è la sola comunità valida perché è “persona di persone”.

La famiglia è comunità personalista per eccellenza se nasce dall’amore e vive nell’amore. Ma questo amore non può essere statico. Deve essere sempre vivo, sempre vario, sempre plastico, pronto ad adeguarsi alle necessità del momento, pronto a vincere la tentazione di imporre la propria volontà per porsi al servizio della persona amata. Una comunità di amore esige uno sforzo di crescita comune nell’amore, esige la confluenza dei vari modi di pensare, di sentire, di essere, esige la capacità di superare l’amor sui per l’autentica caritas, quella caritas benigna e paziente di cui ci parla l’apostolo Paolo che sola può generare la fraternità e la pace.

Il vangelo dell’amore è l’inesauribile sorgente di tutto ciò di cui si nutre la famiglia umana come «comunione di persone». Nell’amore trova sostegno e senso definitivo l’intero processo educativo, come frutto maturo della reciproca donazione dei genitori. A condizione però che gli adulti sappiano vivere a livello parentale, vale a dire a livello di coppia, fra coniugi e anziani genitori, fra genitori e figli, fra fratelli, la gentilezza e il rispetto reciproco, la sollecitudine e l’amore altruistico.

Dinanzi ad una cultura senza più amore, la famiglia, se è luogo privilegiato di promozione e di esercizio della gratuità e della oblatività, può diffondere e consolidare questa cultura dell’amore. In virtù di un genuino dare e ricevere amore, i singoli componenti scoprono i valori della fraternità, della responsabilità, della prossimità e si rendono protagonisti di azioni improntate al bene comune. È nella famiglia che si apprende ad incontrare l’altro e a spendersi per lui in termini di tempo, di fatica, di sacrificio, di disponibilità costante. Il bambino e il giovane imparano soprattutto dall’esempio, dal quotidiano stare insieme, la cultura della solidarietà che è educazione al dono, all’alterità, alla gratuità, antidoto sicuro a ogni forma di ostilità, di incomprendimento, di separazione fra gli esseri umani.

L’amore dei genitori in seno alla famiglia da sorgente diventa anima e quindi norma che ispira e guida tutta l’azione educativa concreta arricchendola di quei valori di bontà, servizio, disinteresse, spirito di sacrificio che sono il più prezioso frutto dell’amore, fondamento della vita e dello sviluppo della società stessa. È infatti la famiglia la prima e vitale cellula della società.

Famiglia e relazioni di genere: dall’uguaglianza alla differenza

Ho cercato di evidenziare qual è il ruolo fondamentale della famiglia e come questa possa e debba essere sede del processo di umanizzazione dell’uomo e fondamento dello sviluppo stesso della società. Questo obiettivo esige, però, che si riprenda la strada di una visione positiva e promozionale della differenza di genere, esige che si abbandonino i miti ugualitaristici, fermo restando, naturalmente, la parità morale e giuridica dell’uomo e della donna.

Oggi, nella postmodernità, è in atto una rivoluzione nella famiglia e della famiglia che passa attraverso la ridefinizione di ciò che è maschile e di ciò che è femminile. Questa rivoluzione va ben oltre l’idea che uomini e donne debbano avere le stesse opportunità in famiglia e fuori in quanto mette in discussione l’idea che la famiglia sia una relazione sessuata, ossia una relazione di genere.

Sembra che oggi la famiglia debba essere felice solo se maschi e femmine sapranno comportarsi in modo eguale, con la piena interscambiabilità dei ruoli e la totale reversibilità di aspirazioni e aspettative. Molte donne vivono questa posizione come emancipazione che dà loro una sensazione d’importanza e talvolta di onnipotenza. Ma si tratta solo d’illusioni che hanno creato non pochi squilibri.

Nella modernità la donna entra e si emancipa, l’uomo entra nella postmodernità e quasi si dissolve. È necessario ridefinire i ruoli, le relazioni, le identità perché è proprio la differenza a conferire specificità, peculiarità, originalità che, se ben gestite, rendono felice una famiglia.

Scrivono giustamente Pierpaolo Donati: «Abbiamo bisogno di vere madri e di veri padri. Abbiamo bisogno di veri uomini e di vere donne, non di uomini e donne che non sanno cosa fare né per se stessi, né per gli altri». È questa la nuova sfida del XXI secolo. I rapporti fra i sessi sono segnati da una lunga storia di stereotipi che ne hanno causato divergenze e conflitti. Secondo alcuni studiosi la differenza di genere è passata attraverso due grandi codici simbolici:

- il codice gerarchico – duale pre-moderno;
- il codice ugualitario simmetrico moderno.

Il codice gerarchico – duale vede le società tradizionali caratterizzate da un trattamento simbolico dei sessi in totale asimmetria reciproca, e in cui – per quanto riguarda la cultura occidentale – il maschio è in posizione gerarchica dominante. Lo

è al punto che la donna è vista come sua appendice. Il percorso esistenziale della donna è votato quasi unicamente a un destino biologico anziché a un'ascesa socio - culturale. La Montalcini nella sua bella autobiografia *Elogio dell'imperfezione* (1987) ha scritto che «nel secolo scorso e nei primi decenni del Novecento nelle società più progredite l'aver due cromosomi X, cioè l'appartenere al sesso femminile, rappresentava un ostacolo insormontabile per entrare nelle scuole superiori e realizzare i propri talenti». E l'educazione impartita determinava già i ruoli che sarebbero spettati ai giovani dei due sessi. La storia politica, economica, artistica è sempre stata presentata come storia dell'uomo. Lo stereotipo dell'uomo percorre tutta la memoria storica; intorno a lui le donne non sono che ombre leggere o, come è stato scritto, "ombre rosa". Alle donne è stato affidato un ruolo di contorno, di supporto (eppure così importante per le sorti stesse dell'umanità): quello della riproducibilità e della cura e della tutela dei piccoli.

Verso le donne la pedagogia ha delle responsabilità sia per aver prima per molto tempo taciuto sulla necessità di istruirle e di strapparle all'ignoranza secolare, poi per aver ignorato che la non-discriminazione tra i sessi ha inizio e si perpetua attraverso l'azione educativa.

A riguardo il Comitato per le Pari Opportunità istituito presso il Ministero della Pubblica Istruzione riconosce che «la Scuola ha contribuito sì al mutamento dell'immagine femminile trasmesso dai secoli passati coinvolgendo le generazioni femminili negli stessi percorsi e nelle stesse esperienze delle coetanee generazioni maschili, ma non ha mai assunto un compito di guida, di informazione e formazione alle ragioni dei mutamenti dei ruoli sessuali, facendo convivere il dato materiale del mutamento con il peso del condizionamento classico e degli stereotipi» (febbraio 1990). In altre parole la bambina è sempre stata educata per essere condizionata al ruolo che avrebbe dovuto svolgere in famiglia.

Rousseau nell'*Emilio* delinea la formazione di Sofia quasi come una sorta di "corredo" di Emilio e a lui finalizzata. Nell'800 le congregazioni religiose femminili svolsero una pregevole opera educativa salvando le ragazze dalla strada e dall'analfabetismo e indirizzandole a diventare monache oppure obbedienti spose e buone madri, preparandole cioè ad essere "regine del focolare".

Anche la letteratura per bambine attraverso finzioni, trame e personaggi riporta modelli e regole

che ogni bambina deve conoscere per far fronte ai doveri dell'inserimento nel mondo adulto. L'avventura è interdetta alle bambine. Da Stevenson a Twain, da Kipling a Molnar e allo stesso Collodi l'avventura si declina al maschile. La fiaba popolare rielaborata da Perrault (Cenerentola, Biancaneve) diventa la metafora di una schiavitù domestica che viene "redenta" dal matrimonio principesco rimanendo sempre dipendente dall'uomo e a lui funzionale. Una sorta di identificazione vittimistica sembra serpeggiare nella letteratura rosa.

Il codice *ugualitario-simmetrico* moderno mette in crisi l'assetto duale-gerarchico tradizionale e sottolinea i diritti dell'individuo come tale. Pone uomini e donne ideologicamente sullo stesso piano. Ma questo codice, ugualitario-simmetrico, non coglie le specificità dei due sessi nei mondi vitali; non dà ragione della loro diversità quando a essere chiamati in causa sono le emozioni, i sentimenti, le interazioni spirituali. Se guardiamo agli anni '70 ci accorgiamo che le più stabili conquiste sono state realizzate dal movimento femminista consolidatosi negli anni '80. Prima degli anni '60 le scuole portavano netti i segni della separazione negli edifici scolastici umbertini con la scritta "maschile" e "femminile". Ora le scuole diventano "miste" ma semplicemente mescolando gli ingredienti, non valorizzandole nella specificità del loro significato. I dati del Ministero della Pubblica Istruzione confermano l'aumento della presenza femminile in tutti i tipi di scuole, comprese quelle tradizionalmente "maschili", e in tutte le facoltà, comprese quelle scientifiche che sono ormai prese di mira dalle ragazze.

Tutto questo ha sapore emancipazionista e dimostra una uguale capacità intellettuale: studiare come gli uomini, capire come loro, ragionare alla stessa maniera, ma rivela il lato maschilista nell'assicurare ruoli, metodi e ottiche *sic et simpliciter*. Rivela l'ambivalenza della coeducazione intesa come puro perseguimento dell'uguaglianza. Ora Sofia non è più educata in funzione di Emilio, del suo servizio e del suo piacere, ma viene educata per essere "un altro Emilio".

La conquista della parità viene pagata col prezzo della perdita di identità, giacché l'immissione nel mondo consolidato maschile comporta la sottovalutazione del valore della femminilità. La conquista dell'epoca contemporanea, rendendo le donne simili all'uomo, crea una società *unisex* tanto triste quanto statica.

L'emancipazione è quasi una "trappola". Non

ha prodotto vera uguaglianza nel senso della pari dignità. L'omologazione al maschile ha immiserito il genere femminile e ha depauperato la propria originale umanità. All'emancipazione va sostituita la differenza nell'ottica di una cultura pluralistica e in vista di quel dialogo a due voci cui accenna il progetto originario: «maschio e femmina li creò».

Da qui l'emergere di una nuova ricerca, quella di una diversa relazionalità fra i generi; una relazionalità che, mentre considera i generi uguali per l'aspetto fondamentale relativo alla dignità umana, ne preservi anche e ne promuova i diversi visuti interiori.

L'identità di genere è personale, familiare e sociale insieme; è un intreccio di soggettività, di cultura, di relazioni sociali. L'uomo ha i suoi visuti, correlati alla sua struttura corporea che fa riferimenti alla forza delle attività e dei loro risultati, è dotato di vigore, fermezza, coraggio nelle sue strategie di dominio, esprime una cultura monolitica e omologante in cui l'identità più profonda della donna trova scarsi spazi per affermarsi come valore.

La specificità del femminile è colta in tre aree fondamentali: nella sessualità, nella gestione dei rapporti sociali, nella dimensione cognitiva.

La sessualità femminile conduce alla specifica percezione del corpo, corpo donatore di vita. In esso è contenuta l'esperienza della maternità il cui valore costituisce il fulcro del discorso sulla differenza, purché essa non sia ridotta all'aspetto biologico, ma si allarghi fino a comprendere una maternità simbolica, spirituale, come ricorda la teologia femminista.

Un secondo aspetto di queste peculiarità tutte femminili è la socialità, la capacità di solidarietà, di confidenza, di partecipazione affettiva e psicologica, la centralità del dono e il rapporto etico nella dimensione comunitaria.

È questa differenza come valore che deve entrare nella dialettica della storia e della cultura apportando integrazioni e correzioni. In una società e in una cultura nelle quali lo sviluppo scientifico e tecnologico è spesso unilaterale e distorto, il rischio è la totale scomparsa della sensibilità per la persona umana. Sotto questo aspetto l'avvenire dell'umanità passa attraverso la donna.

Una terza peculiarità è nella dimensione cognitiva che sembra orientata verso una forma di razionalità simile alla *métis* dei Greci, un tipo cioè di intelligenza pratica che crea molteplici procedure quali l'intuito, la saggezza, la sagacia, la spigliatezza mentale, la capacità di trarsi d'impaccio,

il senso dell'opportunità. È una strategia cognitiva ed è una grande categoria dello spirito che consente di avvicinarsi alle "cose" e di coglierne il senso.

È l'intelligenza del cuore, dice il cardinale Martini.

Attraverso questa disamina possiamo concludere che nella diversità femminile si cela un modello alternativo di cultura che deve essere recuperato. Si tratta di dar voce al valore della differenza e di accoglierla come risorsa là dove si manifesta, oggi più che mai presso le varie culture, etnie, gruppi sociali, ma prima di tutto presso gli esclusi e i marginali della storia.

E la pedagogia è chiamata a sollecitare questa diversità del femminile e a coltivarla attraverso itinerari che valorizzino la soggettività femminile, senza però scindere e separare questa soggettività da quella maschile con cui deve integrarsi e collaborare.

La valorizzazione delle differenze: reciprocità e sollecitudine verso l'altro

Il genere diviene rilevante e si valorizza nella famiglia, con la famiglia e per la famiglia perché la famiglia è fin dal suo principio una relazione sessuata e in cui la differenza di genere è assunta come fondante. Ecco perché nella fenomenologia oggi in atto le famiglie uni-sessuate, circoscritte talvolta a realtà locali, a vissuti, a necessità (divorzi, scelte di *single*), sono assolutamente improponibili e non possono diventare modelli. Chi sceglie la procreazione di un figlio fuori della relazione stabile con un partner, non solo non riesce a relazionarsi con l'altro genere nella vita sociale, ma rinuncia definitivamente a quella reciprocità di genere che è fonte di arricchimento e promozione del sé e dell'altro, incluso il figlio.

Rimane, quindi, fermo un postulato con un preciso imperativo etico: la specificità della famiglia trova una sua significazione nel fatto di essere relazione di una differenza (quella di genere) che rappresenta in modo paradigmatico la fecondità della reciprocità umana.

Ciascun genere dà all'altro il suo "specifico" come alterità attraverso una vita comune che arricchisce entrambi. La ricchezza del dono del proprio genere specifico, anche se talvolta attraverso il conflitto e la negoziazione, non cessa di rendere vera e feconda la relazione di genere. Questo bene relazionale, questa alleanza tra i sessi ha un nome: il matrimonio che l'articolo 29 della nostra Costituzione solennemente riconosce e sancisce. Il

matrimonio costituisce il patto, la garanzia per entrambi i partner nella comunità familiare.

La cultura cattolica sostiene mirabilmente la reciprocità fra i sessi. Così scrive Giovanni Paolo II: «L'uomo è creato sin dal principio come maschio e femmina: la vita dell'umana collettività – delle piccole comunità come della grande società – porta il segno di questa dualità originaria».

La questione del genere si profila come dominante per la società del XXI secolo, ma è necessario definirla esattamente.

In Europa come in Italia la legislazione ha cercato di rafforzare (prevalentemente sulla carta) l'uguaglianza fra i generi, assicurando alle donne pari opportunità rispetto agli uomini, ma talvolta l'ottica dominante è quella delle rivendicazioni propriamente femminili perché si è cercato di aumentare i diritti di un genere a scapito dell'altro e quindi a scapito della solidarietà fra i due generi.

Ma i diritti non sono cose, non sono un elenco di possessi da parte di un genere che prescinde dall'altro genere o contro l'altro genere. I diritti devono essere relazioni solidali che possono aiutare l'azione di un reciproco sostegno fra uomini e donne e si riferiscono quindi più all'agire che all'avere.

Le rivendicazioni femministe certo non giovano alla specificità delle donne che oggi guardano insieme al lavoro e alla famiglia e che abbisognano per questa conciliazione di strategie relazionali e non strumentali. Il "genio femminile", come appassionatamente lo definisce Giovanni Paolo II, potrà sicuramente essere protagonista del futuro se le sue peculiarità etiche che si esprimono nella capacità di relazione potranno avere una evoluzione storica e culturale nella famiglia e nella società, ma certo non senza l'uomo.

La reciprocità domanda che l'identità sia formulata con il coinvolgimento attivo dell'altro, richiede una sapiente sollecitazione per l'uomo e per la donna a cercare nel dialogo vicendevole e

cooperativo il modo migliore di aiutarsi.

È in questo dialogo vicendevole sarà il "genio della donna" la cui più alta identità è «donare amore» a salvare la «sensibilità per l'uomo, per ciò che è essenzialmente umano» in questa nostra epoca dove i successi della scienza e della tecnica possono, accanto al benessere materiale, favorire anche emarginazione, avidità, indifferenza e sofferenza.

Nella *Mulieris dignitatem* Giovanni Paolo II si fa teorico della differenza ed esalta il genio femminile nella maternità del corpo della donna ma anche nello spirito che porta la donna a chinarsi su tutti gli emarginati e gli esclusi nell'ordine dell'amore. Il post-femminismo o il recupero di un femminismo maturo si colloca insieme alla non violenza, all'etica della *pietas*, alla grandezza della carità e all'impegno della donna di far vivere nella società un nuovo modello culturale che si attivi intorno ai valori della comunicazione, della relazionalità, del dialogo, della collaborazione.

Questo modello coniuga la differenza con l'uguaglianza in una corretta impostazione personalista (che nella persona fonda la circolarità uomo-donna non solo ai fini del riconoscimento della pari dignità, ma anche per la libera assunzione dei ruoli).

Ogni persona è portatrice non solo di dignità, non solo di valore, ma anche di potenzialità. L'essere *in sé* e *per sé* della persona è anche *essere per l'altro*. Questo terzo atteggiamento è quello che pone la persona in prospettiva d'impegno per l'altro, di donazione di sé all'altro, anche con il sacrificio personale, perché la quotidianità non abbia più il volto della chiusura, della rivendicazione, della sopraffazione, ma quello della disponibilità, dell'incontro. In questa ottica di reciprocità interpersonale si apre il varco dell'alterità che è prossimità, assunzione di responsabilità, sollecitudine nei confronti dell'altro, agire donativo, punto di partenza per la pace.



storica ed artistica della civiltà occidentale.

La dottrina giuridica sulla famiglia, sulla quale il diritto romano ipotizzò una propria morfologia, appare oggi uno schema virtuale, astratto, spesso inapplicabile, talvolta addirittura una condanna.

Sembra, al contrario, tornato un elemento del diritto antichissimo, quello della facoltà di vita e di morte esercitata dai genitori verso i figli e ripresa, all'inverso, dai figli nei confronti dei genitori.

Il quadro statistico dei delitti, all'interno della famiglia, è sconcertante. Non è tanto il figlio (in percentuale gli assassini di genitori da parte dei figli sono inferiori) che inconsciamente aspira ad eliminare il padre (una componente del mito di Edipo), quanto il padre che, consciamente, uccide la propria creatura.

Ad ascoltare le confessioni, le motivazioni risalgono a tre categorie: vendetta, gelosia, paura. Sono tutte collegabili tra loro, riconducibili al tema del "cucciolo nel branco", che non cresce e non è aiutato a crescere, con la conseguente dissoluzione dell'io.

È una condizione di certo allarmante per il sistema sociale.

Interessarsi, quindi, di pedagogia della famiglia come elemento essenziale per dare vita a forme di stabilizzazione del tessuto sociale, può caricare una struttura fortemente instabile di responsabilità, che forse non le sono dovute.

Le analisi pedagogiche hanno bisogno di contesti e non di categorie astratte. I sistemi di valutazione sociale devono misurarsi, in questo diverso scenario, con dati inconfutabili:

- elevamento delle aspettative di vita
- crisi del rapporto tra risorse del pianeta e sviluppo civile
- diversa concezione dei saperi.

Elevamento delle aspettative di vita

Vivere più a lungo significa cambiare le fasi dello sviluppo personale ed istituzionale. Si restringono i tempi e le articolazioni della età evolutiva, che appare sempre più nella sua definizione come elemento quasi anacronistico, a ragione di una forte accelerazione delle scoperte scientifiche e della democratizzazione delle conoscenze e delle competenze di ognuno. Si allungano, al contrario, i tempi di ciò che era definita, nelle forme della pedagogia classica, la maturità della persona. Questi aspetti incidono sul destino sociale, oltre che individuale, dell'istituto della famiglia, giustificando

anche le ragioni del fenomeno della diminuzione dei matrimoni. Si amplificano le differenze di età tra genitori e figli.

Crisi del rapporto tra risorse del pianeta e sviluppo civile

È problema essenziale per chi voglia avviare una seria analisi degli istituti sociali e delle sue manifestazioni. La lunga crisi dell'economia mondiale, non certo sorta in questo ultimo periodo, ma di sicuro vissuta attraverso un logorante periodo di incubazione, ha mutato e muterà, a breve e medio termine, i modelli di organizzazione del sistema sociale, investendo anche la famiglia nella sua struttura di entità dinamica aperta. Essa tenderà a divenire sempre più entità statica chiusa, in quanto si cercherà di investire nel futuro riducendo, però, al massimo i margini di rischio personale e sociale. Ed è questo aspetto, che sancisce la crisi dell'istituto familiare.

Diversa concezione dei saperi

La trama dei saperi, nella loro struttura compatta, trova, nella nostra civiltà, sempre più una progressiva azione di disfacimento, in quanto non sono i patrimoni scientifici delle diverse discipline a rappresentare i saperi, quanto i collegamenti reticolari. Alle categorie verticali delle discipline, nella loro organizzazione gotica, si sostituisce la struttura orizzontale delle ontologie disciplinari, che dipendono e danno vita insieme ad uno sguardo diverso che la persona ha del mondo e sul mondo. La famiglia si è orizzontalizzata nel suo sistema e, in pratica, non vive ormai nella logica che ne aveva costituito la prima manifestazione.

Queste osservazioni, che non pretendono di voler dar ragione di realtà così difficili da analizzare e gestire, impongono alla pedagogia, alla sociologia ed alla stessa politica di avviare una profonda revisione, che abbandoni tra l'altro le stesse contrapposizioni astratte tra moderno e post-moderno.

Su simili categorie storicistiche si costruiscono, spesso, fantasmi paurosi e pericolosi.

Dallo scuolacentrismo al policentrismo formativo

GIOVANNI ROBERTELLA
Dirigente scolastico U.S.R. Basilicata

Che la temperie culturale (lo *Zeitgeist* direbbero i Tedeschi) sia cambiata passando da una condizione moderna ad una postmoderna nessuno ha più dubbi e che la società, una volta di tipo industriale, il cui scopo principale era quello di preparare un modello di individuo adatto a lavorare in fabbrica, sia entrata nell'età cosiddetta postindustriale è altrettanto chiaro ed inequivocabile. La modernità era caratterizzata dalla semplicità, dalla linearità e dalla ciclicità; la postmodernità, invece, porta con sé i segni della globalizzazione, del pensiero complesso, dell'incertezza, della indefinibilità delle situazioni in cui quotidianamente ci troviamo a vivere.

Prima, nella società semplice, rimanendo nel campo dell'istruzione e dell'educazione, le agenzie educative erano quantitativamente modeste. Erano poche. C'erano solo quelle legate alla tradizione: la scuola, la famiglia e la Chiesa. Oggi, nel tempo della complessità e della globalità, dove la vita si svolge sempre in una stanza buia da cui si deve pur uscire in qualche modo, le interazioni si sono moltiplicate e i luoghi educanti sono diventati più numerosi. La loro proliferazione ha portato ad una vita relazionale, prima molto ristretta, difficilmente controllabile e gestibile in quanto adesso è molto più allargata e composita. Diciamo che si è complessificata.

Questo stato di cose e l'avvento della società postindustriale hanno modificato il rapporto fra educazione e società provocando, di conseguenza, la crisi del monopolio educativo da parte della scuola, costretta a ridefinire il proprio ruolo nel mutato clima culturale e, soprattutto, all'interno di un sistema policentrico determinato dalla presenza di molti poli formativi, tradizionali e nuovi, come per esempio la televisione, le tecnologie informatiche, internet, ecc.

Fino alla fine degli anni '60 la scuola era

l'educazione, pensava di bastare da sola a dare le risposte ai bisogni formativi e perciò si considerava autosufficiente, l'unica istituzione in grado di favorire l'apprendimento cognitivo e non si poneva al punto di vista degli altri.

L'aumento della scolarizzazione di massa, iniziata già negli anni '60, e la richiesta di nuovi compiti che la scuola non riusciva e non riesce a svolgere adeguatamente, hanno portato alla crisi graduale del modello formativo scuolacentrico che, con l'andare del tempo, è stato sostituito dal modello formativo policentrico portatore di altre opportunità educative.

Secondo la classificazione che troviamo nel Memorandum di Lisbona del Consiglio d'Europa 2000, il sistema formativo, una volta incentrato nel sottosistema formale (la scuola) col quale coincideva, oggi si presenta arricchito di altri due sottosistemi: il non formale (la famiglia, la Chiesa, il mondo delle associazioni e degli Enti locali) e l'informale (i mass media, le offerte formative di mercato, il gruppo dei pari, il bar, ecc.). L'istruzione e l'educazione delle generazioni più giovani, dunque, non sono più il risultato di azioni monodiche ma sempre più l'esito di molteplici interdipendenze e relazioni polifoniche. Comprenderne la portata e l'incidenza significa attrezzarsi per un loro utilizzo più razionale nella gestione del lifelong learning (apprendimento lungo tutto l'arco della vita) e del lifewide learning (istruzione e formazione che abbraccia tutti gli aspetti della vita) e nella fase di pianificazione dell'offerta formativa che, come recita l'art. 3 del D.P.R. 275/99 (Regolamento in materia di autonomia scolastica), "riflette le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale, tenendo conto della programmazione territoriale dell'offerta formativa". E più avanti continua sostenendo che "Il Piano dell'offerta formativa è elaborato

dal collegio dei docenti ... tenuto conto delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni anche di fatto dei genitori e, per le scuole superiori, degli studenti”.

Come si vede gli atti formativi non avvengono più in un'unica villetta isolata e slegata dal contesto urbano dove si svolge tutta la vita reale ma sempre più si concretizzano in un condominio la cui caratteristica fondamentale è quella dell'anarchia educativa, dove ogni condomino costruisce modelli esperienziali non necessariamente coerenti con quelli che si trova a vivere quando entra negli altri appartamenti i quali, pur essendo tutti educanti, non necessariamente sono anche educativi.

La vita scolastica e la vita non scolastica, il più delle volte, si presentano con forti e palesi contraddizioni. Ciò che l'una fa l'altra disfa, come Penelope con la sua tela. Le diverse attività che vengono poste in essere dalle due vite parallele procedono, come le rette, ognuna per proprio conto. Non sono quasi mai sinergiche. Non vi è tra di esse né collaborazione né cooperazione. È assente qualsiasi forma di coordinamento. Manca una efficace combinazione degli elementi. Non c'è buona armonia tra le parti che compongono il tutto.

Cesare Scurati ha colto e descritto questi aspetti davvero in modo molto interessante ed utile per la pratica progettuale ed organizzativa e per la costruzione di una comunità educante ed educativa. Dopo aver presentato un primo approccio contrappositivo tra “scuola tout court” – caratterizzata dall'insegnamento formale, dalla trasmissione didattica e dalla socializzazione intenzionale – e “scuola parallela” – connotata da acculturazione informale, apprendimento mass mediale e socializzazione spontanea – subito dopo ne presenta un altro. “A questo approccio – scrive Scurati – se ne integra immediatamente, però, uno più sottilmente qualitativo, nel quale scolastico ed extrascolastico definiscono non soltanto ‘luoghi’ diversi di attuazione dell'evento educativo e didattico ma anche ‘mondi’ differenti, cioè accezioni diverse, ‘filosofie’ contrapposte dello sviluppo, ‘selezioni’ diverse del materiale scientifico-culturale, ‘tagli’ descrittivi e normativi diversi. In sintesi, parlare di scolastico e di extrascolastico vuol anche dire accostare due concezioni tendenzialmente antinomiche nella loro complessità ed

integralità argomentativa”.

Purtroppo, però, bisogna aggiungere, la separazione dei due contesti porta inevitabilmente all'insuccesso formativo. In alcuni casi si ottiene addirittura il risultato contrario. Proprio come succede con l'acqua le cui molecole sono formate da un atomo di ossigeno legato a due atomi di idrogeno. Quando queste restano legate l'acqua spegne ma quando sono separate sia l'idrogeno che l'ossigeno bruciano. Far ragionare insieme lo scolastico e l'extrascolastico o, se si vuole, i tre sottosistemi formativi – formale, non formale, informale – rappresenta davvero un bel rompicapo, ritenuto che la prospettiva policentrica porta con sé i rischi del frammentarismo educativo. Diventa compito arduo per il dirigente scolastico, per i docenti e per il personale tecnico, amministrativo ed ausiliario ricondurre ad unitarietà la varietà e la ricchezza delle varie esperienze.

Quali iniziative strategiche deve intraprendere la scuola e in modo più concreto il dirigente scolastico?

“Il Dirigente scolastico dovrà promuovere la diffusione di quelle forme educative più consone alla funzione formativa esercitata dalla scuola: riflessione, ascolto critico dei messaggi del mondo, acquisizione di strumentalità cognitive e alfabetizzazione culturale.

Nell'extrascuola egli dovrà ricercare e valorizzare maggiormente esperienze di completamento personale, di espressività e creatività: l'integrazione dei due sistemi potrà così sfruttare le ricchezze e superare i limiti di entrambi”.

Non riuscire in questo compito significa perdere di vista la funzione stessa della scuola e dunque la sua fine. In sostanza, anche quando una scuola raggiunge, all'interno delle sue mura, i risultati di apprendimento e di formazione stabiliti non ha risolto il problema. Si potrebbe verificare e si verifica, infatti, al di fuori delle mura, quello che Petracchi, argomentando sulla possibilità della scuola di delineare interventi di decondizionamento, sosteneva in proposito. Non “avrebbe senso – egli diceva – curare, ad esempio, un malato di bronchite, sia pure facendo uso delle più moderne terapie mediche, e poi non badare che egli continua a passare le sue ore di lavoro nell'ambiente umido e freddo che gli ha procurato il malanno”.

Il ruolo della famiglia oggi

MARIA GONNELLA SCHETTINI
Presidente Unicef
Comitato Regionale Basilicata

Uno dei problemi dell'attuale famiglia è la messa in crisi del suo ruolo tradizionale e la sua riduzione della sua autorevolezza.

È chiaro che sarebbe anacronistico riproporre oggi modelli centrati su autorità e obbedienza. Il punto è, che, superati tali modelli, ciò che entra in crisi è la definizione di compiti e ruoli che prima apparivano chiari.

La famiglia da sempre è stata il fulcro della vita dell'intera società, un particolare aggregato sociale che permetteva i legami transgenerazionali dei vissuti e delle esperienze di padre in figlio.

I ruoli all'interno di essa erano ben chiari, l'obiettivo era di essere di supporto e reciprocamente solidali in un contesto “naturale” in cui convivevano i bambini con gli adulti, i giovani con gli anziani..

Man mano che i bisogni della società crescevano e che le donne acquisivano consapevolezza del loro ruolo anche al di fuori delle mura domestiche ecco che la famiglia, intesa nella sua forma “classica” tradizionale, smette di esistere.

I ragazzi di oggi, per esempio, sono figli non tanto di un progetto familiare, ma di due persone che cercano una realizzazione individuale, sentimentale, professionale prima di quella familiare.

Tale situazione porta alla “nuclerità” della famiglia che è sempre più un nucleo di tre, al massimo quattro persone: un nucleo isolato e indipendente.

Come se non bastasse il ruolo educativo e di supporto caratteristico della famiglia, viene sempre più spesso delegato a realtà diverse, atipiche che ne rimpinguano le carenze.

Abbiamo necessità di affidare gli anziani a “badanti” straniere e i bambini e adolescenti a “badanti tecnologiche” come la televisione ad esempio che propone modelli alternativi di relazione (vedi “Grande fratello” “Amici”) modelli a cui troppo spesso non ci si contrappone efficacemente ma anzi si finisce per adeguarsi.

Inoltre il crescere dei problemi economici della famiglia media fa sì che i membri della famiglia debbano ricercare nuove attività economiche seconde, terze occupazioni che riducono ulteriormente la qualità della vita, il tempo da passare insieme con gli altri membri, con i figli, per parlare, educare, viaggiare, ecc.

È proprio questa mancanza di tempo che influisce sulle relazioni tra i componenti familiari ed è causa di una tendenza all'isolamento intrafamiliare, situazione aggravata dall'uso massiccio di nuove tecnologie come cellulari, internet...

I figli si trovano davanti genitori indifferenti, poco disponibili, ansiosi, problematici o, al contrario iperprotettivi, che dicono troppi “sì” per evitare scontri che non sono più in grado di gestire.

E i genitori hanno di fronte ragazzi che quando non sono occupati nelle loro tante attività (sportive, corsi di lingua...) trascorrono il loro tempo in famiglia davanti alla televisione, al computer o parlando al cellulare.

È necessario allora sollecitare una “Rivoluzione culturale” che ridia alla famiglia quella merce rara che è il TEMPO: tempo per l'ascolto, per parlare, per far sedimentare le emozioni, tempo che consenta ai genitori di tornare ad essere punto di riferimento per i giovani e che porti questi ultimi a superare l'idea astratta dell'autonomia ad ogni costo.

Occorre rinsaldare dunque il vincolo essenziale che ci riconduca all'esatta comprensione di un nucleo familiare dove ogni membro ripensi al suo ruolo recuperando così la centralità di quella rete di relazione senza la quale le nostre vite non possono trovare un significato profondo.



matrimonio scuola-famiglia.

Le esigenze dei figli-alunni vanno ascoltate, capitate, argomentate, approfondite, appagate. È un dovere sacrosanto che non può essere ignorato né rimandato.

Ha la sua urgenza in questo mondo multimediale, rapido, anti pausa/riflessione, sempre più avaro di valori condivisi.

La scuola non è e non deve essere solo luogo di insegnamento disciplinare, scollato dalla dimensione di vita in cui gli allievi sono immersi quotidianamente. È fondamentale che i genitori partecipino alla fase di programmazione delle attività, portando con sé, rivelandole chiaramente, le aspettative riposte nella scuola, al fine di evitare percorsi formativi binari che mai si incontreranno. L'incontro scuola famiglia non deve riguardare solo l'aspetto valutativo: alla valutazione occorrerebbe approdare insieme, unitamente, con gli stessi fini formativi, costruttivi, edificanti, giammai punitivi, castiganti, frenanti. L'obiettivo ultimo è quello di formare adulti responsabili, cittadini capaci di inserirsi positivamente nel mondo produttivo e sociale.

Genitori, insegnanti e bambini quale aspirazione hanno? Nel futuro, prossimo, immediato, o lontano? Vorrebbero certamente raccogliere i frutti dopo la lunga e impervia semina, divenire persone complete e felici, realizzate, appagate. Un utopia? No. Forse no. Basterebbe crederci e impegnarsi fino in fondo. Guardare avanti con occhi fiduciosi spesso ripaga.

Un tratto prioritario del *Secondo Circolo Didattico di Venosa* diretto dal Prof. Pasquale Covella è la relazione Scuola-Famiglia che è orientata verso la creazione di un'atmosfera educativa autentica che impegna tutti gli operatori sotto l'ampio aspetto sociale. Questo affiatamento si connota come fattore di successo per lo sviluppo dell'alunno-figlio: il coinvolgimento dei genitori, affinché sia realmente efficace nel sistema scolastico, non si presenta come elemento generico ma come tassello prezioso del processo di apprendimento. Metodologicamente parlando la scuola propone costantemente una riflessione sul lavoro di gruppo come strumento trasversale ai diversi percorsi pianificati in sede di progettazione del POF. Indispensabile è l'approccio di squadra e del lavoro di staff, in cui ogni componente (dirigente, docente, alunno-figlio e genitore) offre un sostegno prezioso volto a supportare le esperienze scolastiche programmate, rompendo l'isolamento dalla scuola.

Nel rispetto del principio secondo cui il genitore non è un destinatario passivo dell'azione educativa ma un partner prezioso, i momenti di vita scolastica insieme prevedono diversi livelli di collaborazione, spazi di arricchimento reciproco e approfondimenti e approcci multidimensionali e integrati.

Pertanto il rapporto scuola-famiglia creato nel Secondo Circolo non è una semplice frequentazione ma è un impianto architettonico a pianta reticolare in cui i pilastri impegnati propongono interventi fattibili e funzionali alle tematiche e agli argomenti che di volta in volta si affrontano. Insegnanti e genitori pur agendo su piani e con ruoli diversi, necessitano di integrazione e di rinforzo scambievole, di dialogo vero, che non è semplice conversazione o dibattito, ma approfondimento sulle modalità da adottare per la migliore formazione dei *bambini* alunni/figli.

Abolita l'etichetta di "scuola monade", il Secondo Circolo promuove la sinergia tra le istituzioni che diventano poli e sostrati delle realtà di appartenenza di cui ciascuno è interprete dei bisogni in relazione alle proprie responsabilità.

Il tema fortemente attuale della collaborazione scuola-famiglia ha sollecitato il Secondo Circolo ad investire sulla scelta di strategie innovative, da un lato per incontrare i bisogni delle famiglie e dall'altro per offrire suggerimenti ai genitori e contribuire all'apprendimento dei figli. Infatti, partendo dall'analisi dei bisogni, degli interessi e delle risorse e quindi dal reale contesto in cui i partner educativi devono lavorare, il Circolo potenzia i momenti di comunicazione per favorire l'incontro tra il *linguaggio scolastico* e *quello familiare*, consapevole del fallimento della strategia collaborativa in assenza della componente comunicativa. Tale coinvolgimento delle famiglie avviene attraverso incontri informativi e di sensibilizzazione, presentazioni di materiali formativi, consultazioni sulle politiche scolastiche, partecipazioni a progetti di allargamento dell'offerta formativa, corsi di formazione-aggiornamento, etc.

Con l'auspicio che la partecipazione dei genitori alle dinamiche scolastiche non resti sullo sfondo, il Secondo Circolo continuerà a progettare spazi formativi comuni che vedano protagonisti docenti e genitori perché ognuno, nel proprio ruolo, possa riflettere sulla necessità collaborativa ed empatica connesse alla condizione di *benessere a scuola* del *bambino-alunno* sia a livello cognitivo ed emotivo che come fattore di successo scolastico.

Le intemperanze della famiglia e il "Clavicembalo ben temperato" di Johann Sebastian Bach

GIULIA CORSI
Docente di Violino - Firenze

Nelle società civili, si definisce famiglia quell'unione di individui suggellata da vincoli istituzionali ed etici, che si realizza nella reciproca assistenza morale e materiale dei suoi membri. Tale dovrebbe essere questo luogo, – *focolare e tempio* – perché coloro che vi abitano possano crescere e sentirsi protetti. I detrattori della famiglia sono numerosi. Si preparano a cantarne un lamento funebre. Altrettanti sono coloro che fanno comparazioni con quelle sbiadite imitazioni, – le unioni di fatto – che di certo famiglie non sono. Ma è inutile blaterare. È saggio, invece, riflettere, senza scadere nella retorica, per guardare oltre un orizzonte che oggi può apparire tenebroso. Lo facciamo indagando la vita di una personalità atipica per la sua grandezza: quella di *Johann Sebastian Bach*. La stirpe dei Bach, musicisti di professione, sopravvisse per secoli, appunto perché fondata su famiglie *normali*, favorevoli ad un progetto di vita che seppe guardare oltre il successo, il denaro, la stravaganza. La normalità, è risaputo, non fa notizia, né oggi, né all'epoca dei Bach. Detto ciò, non può sorprenderci che il messaggio artistico, morale, pedagogico, *profetico* del più grande tra i figli del XVIII secolo fu ignorato, seppure non da tutti, e sottovaluto persino sul piano della validità artistica.

Bach si considerava un coscienzioso artigiano, che nel lavoro dava il meglio del proprio talento.

Bonae Artis Cultorem Habeas: è l'acrostico con cui egli firmava le sue composizioni. Emblema di un carattere volitivo e rigoroso. Lo studio fu lo scopo della sua vita, la storia un orizzonte che non perse mai di vista, l'applicazione scientifica un metodo sistematico di lavoro. Perché è risaputo che Bach non amasse prendere nulla alla leggera. La sua vita fu costellata da sofferenze, delusioni, dolorose perdite di persone amate: prima i genitori, dunque il fratello maggiore che gli aveva permesso di studiare, poi la sua amata moglie

Maria Barbara e tanti dei suoi figli, per la maggior parte ancora neonati. Merito del suo genio, conseguenza delle funeste circostanze, la sua musica divenne profonda a tal punto da proiettarsi in una dimensione del tutto immateriale, forse proprio perché supportata da una tenace fiducia nella vita.

Non possedeva un'istruzione universitaria anche se conosceva bene il latino, ma non a tal punto da poterlo insegnare, perciò quando riuscì a conquistare la carica rinomata di Cantor a Lipsia, delegò un maestro perché lo insegnasse al suo posto. Più tardi, il rammarico per questa lacuna, lo portò a esigere per i suoi due figli maggiori – poi musicisti affermati – una formazione universitaria. Bach può considerarsi *pater* non soltanto della sua, ma anche di quella estesa famiglia di musicisti che, nella storia, in lui trovarono un solido riferimento.

Noi lo consideriamo un *ruscello* dalle limpide acque – la parola *bach*, in tedesco, significa proprio ruscello – e se conveniamo con Dante, che *ogni erba si riconosce dal suo seme*, ammetteremo che all'interno di quella famiglia l'educazione e la cultura risuonassero attraverso le armonie e le architetture della musica di Johann Sebastian. Il Bach didatta e padre era solito insegnare la *fedeltà* nelle piccole e nelle grandi cose e atteggiamenti onesti in testimonianze veraci. Non si approfittava mai del prossimo. La musica, all'interno di quel nucleo familiare, non era praticata soltanto a livello di professione, ma anche di *gioco* affettuoso e intrattenimento. Era, insomma, motivo di coesione tra membri. Lo testimoniano le opere didattiche come il *Piccolo libro di Anna Magdalena*, la sua seconda moglie. C'è poi il *Clavicembalo ben Temperato*, scritto e revisionato per oltre venti anni, dedicato ai suoi allievi e figli. Oggi è divenuta un'opera *sine qua non* per gli studiosi della tastiera.

In casa Bach, ogni conoscenza passava per l'esperienza e per la *comunicazione* diretta. Nei canoni

enigmatici Johann Sebastian non scrive altro che la melodia principale, lasciando all'allievo il compito di trovare un percorso per realizzare il tutto. Alcuni di questi, deliberatamente scritti senza una soluzione, non furono risolti se non a distanza di tempo dalla sua morte. È lecito fare un confronto con la famiglia odierna, dove, malaguratamente, l'entusiasmo per l'esperienza è mortificato dai mezzi di comunicazione che offrono prodotti pronti per l'uso, scoraggiando il gusto per la ricerca. Si naviga tra i siti di internet, in solitudine, finché la noia non prende il sopravvento e tutto sembra inutile. Il risultato è la disgregazione, la dispersione delle conoscenze e delle energie. La mancanza di un contatto affettuoso con l'essere umano, genitore, amico, fratello che sia, porta i ragazzi a chiudere i canali recettivi di ascolto. Così la musica, il suono della sorgente, non può più fare il suo ingresso dentro la persona, e si verifica una privazione affettiva. Per contro l'educazione e l'adesione al progetto della famiglia possono portare, nella società, una rete di luce che mostra il mondo sotto l'aspetto di *comunione* umana.

Nel titolo abbiamo citato il *Clavicembalo ben temperato*. Si tratta di un'opera tra le più note, scritta a scopo didattico. Del resto questa fu una costante dell'attività di Bach che amava dedicare i lavori al prossimo. Si sentiva *profeticamente* chiamato per questa missione. Nello specifico, la sua intenzione fu dimostrare all'allievo la possibilità di usare tutte le tonalità attraverso l'accordatura temperata dello strumento.

Senza entrare nel dettaglio, diremo che qui veniva offerta una semplificazione delle funzioni dei gradi del sistema tonale. Gradi che possono paragonarsi a vere e proprie pietre angolari degli *edifici* musicali. Una novità per quei tempi, poiché prima di allora vi erano differenze artificiali di altezze tra i suoni naturali di una scala. Queste complicavano eccessivamente le interpretazioni e la comprensione dei testi. Quanto alla "sostanza" diremo che ogni *preludio*, ogni *fuga* della raccolta esplicitano uno specifico compito tecnico. Temi e figure esprimono *personalità musicali* chia-

ramente definite e studiate, quasi si tratti di persone in carne ed ossa. Un rispetto che fa da contraltare al disprezzo con cui, spesso siamo soliti sbarazzarci dei rapporti personali e dei legami familiari, che perdurano fin quando la noia non li disgrega definitivamente. La capacità di approfondire nel metodo del grande maestro, contrasta con il capriccio di Narciso: compiacersi dalla propria immagine. Si va anche disperdendo la capacità di ascoltare chi vive accanto a noi, il che denota un egoismo che è esattamente l'opposto di quel che vuole dirci Bach con il suo *essere* e vivere nella musica.

I problemi sollevati dalla famiglia richiamano l'attenzione sull'*equilibrio*. Ecco perché abbiamo scelto la figura di Bach. Non perché sia stato un padre perfetto. Tanto è vero che aveva le sue grandi debolezze che lo resero ancora più umano di quanto la storia della musica non dica. Tra un *materialismo* "terra terra" e un misticismo tutto verticale sceglieremo, se ce ne sarà data l'opportunità, una posizione realistica. Anche Bach era riuscito a trovare soluzioni originali di connubio tra l'*armonia* e la *polifonia*, - che danno alla musica una spinta in senso verticale - e il *contrappunto* e la *melodia* - componenti che giocano, invece, sul piano orizzontale. Certamente nell'epoca attuale scienza e tecnologia possono essere una minaccia per l'espansione della libertà e la crescita interiore degli individui che abitano la famiglia.

A di là della professione che ognuno può esercitare, credo sia importante agire con spirito di verità, ancor più all'interno delle mura domestiche, per essere testimoni di amore, di comunione, di libertà, di vita. Perciò le insincerità sono stonature, differenze artificiali di microtoni, che molestando l'orecchio. Sono controtestimonianze che dividono, che coartano la libertà e ostacolano la crescita della famiglia. In un magnifico belvedere della Costa Azzurra si trova questa scritta che potrebbe essere il richiamo di un padre a ciascuno di noi, educatori della famiglia di tutti i tempi: "*Che la tua vita non stoni in questo magnifico concerto*".



Rapporti scuola-famiglia

ANNAMARIA SILENZIO
Docente di Lettere

La scuola e la famiglia sono da sempre, oggi più che mai, i due grandi sistemi influenti sull'educazione e formazione dell'individuo.

Essi, però, in seguito all'accelerazione del progresso scientifico e tecnologico, e alle repentine e drastiche trasformazioni sociali, degli ultimi decenni, hanno dovuto ritrovare una nuova identità, necessariamente si sono dovute reinventare, rivedendo i loro reciproci rapporti all'insegna di un bisogno sempre più forte e più concreto di integrarsi, di collaborare in forma serena e fattiva per concorrere allo sviluppo armonico della personalità degli alunni.

I rapporti scuola - famiglia, la partecipazione scolastica sono già da diverso tempo una realtà stabilita dalla legge, una realtà di fatto anche, che ha prodotto molto lavoro, molte esperienze e che oggi non solo viene avvalorata dai documenti europei ma dallo stesso progetto di riforma scolastica fortemente voluto e sostenuto dal Governo in carica nella persona del Ministro Maria Stella Gelmini.

Infatti la riforma intende instaurare un effettivo rapporto di partenariato educativo tra scuola e famiglia soprattutto nella convinzione che la costruzione di una sinergia tra questi due istituti diventa imprescindibile sia per aumentare il rendimento scolastico degli alunni, formando giovani ricchi di conoscenze, re-

sponsabili, con personalità forti e libere, sia per la prevenzione del disagio giovanile, sapendo ascoltare i ragazzi, motivandoli e guidandoli verso valori positivi, sia anche per confrontarsi con nuove problematiche sociali pensiamo per esempio alle famiglie "allargate" o "ristrette", alle famiglie degli immigrati, laddove il sostegno scolastico diventa veramente insostituibile e prezioso.

Bisogna quindi che questa collaborazione e questa sorta di "simbiosi educativa" tra i due microsistemi "famiglia e scuola" non venga soltanto contemplata a livello legislativo, non si svilisca in parole e slogan che lasciano il tempo che trovano, ma si trasformi subito in azioni concrete, in iniziative realizzate e interventi mirati, in momenti significativi, occasioni, offerte anche verso il sociale, verso il territorio, realizzando una serie di protocolli di intesa, di contratti, di progetti che prevedano la collaborazione tra ministeri, enti e associazioni.

Infatti io credo che oggi l'effettiva collaborazione scuola-famiglia sia un po' bloccata dalle posizioni difensive reciproche delle due istituzioni che molto spesso hanno ottiche diverse e non riescono ad attuare a pieno questa alleanza educativa.

Dobbiamo quindi lavorare ancora per superare queste difficoltà e costruire un dialogo autentico e produttivo: i nostri esclusivi obiettivi dovranno essere le esigenze reali, i bisogni, i

desideri di tutti i protagonisti (alunni, genitori e docenti).

La meta comune dovrà essere quella di abituarsi a pensare che quel bambino o quel ragazzo che noi a scuola vediamo solo come alunno di una classe, o a casa, esclusivamente come figlio, è in realtà l'una e l'altra cosa, anzi direi di più, un individuo che cresce e matura nell'intreccio delle due esperienze, portando a casa quella di alunno e a scuola quella di figlio.

Perciò è bene pensarci tutti insieme accomunati dal fatto di essere educatori, professionali nel caso degli insegnanti, naturali nel caso dei genitori alle prese con un compito tra i più ardui e complessi che non può non alimentarsi del continuo interrogarsi insieme del confronto, dello scambio. In tal senso ben venga per il docente un percorso di formazione e aggiornamento continuo, nonché per i genitori stessi percorsi e iniziative che tendano alla consapevolezza e valorizzazione della loro figura e del loro ruolo.

Solo in tal modo, credo, potremo costruire un percorso con fini comuni con protagonisti alla pari che dialogano e si confrontano continuamente.

Il prezioso intervento della scuola all'interno dell'attuale società deve essere un contributo per migliorare la qualità della vita, per sostenere un equilibrio dinamico fra le generazioni in un'ottica di alleanza, solidarietà

e reciprocità con la famiglia.

Questo rapporto non può perciò entrare nel contesto generale della misurazione e del con-

trollo dell'attività docente in quanto il controllo è assicurato dall'intensa partecipazione della famiglia alla vita scolastica.

Saranno gli alunni e le famiglie ad esprimere "il gradimento" per l'impegno prestato dal corpo docente.



Contributi

Famiglia e disabilità

ALFONSO FASOLINO

Ci sono tre solitudini, che agitano l'universo della disabilità: la solitudine della famiglia, quella del disabile e quella del docente di sostegno.

Delle tre la più insopportabile appartiene al disabile, in quanto egli è solo con le sue sofferenze e non vi sarà alcun intervento pubblico o privato che lo potrà liberare, almeno temporaneamente, dal proprio male.

Spesso ci dimentichiamo di questa semplice realtà e ci affanniamo a costruire percorsi, che affiancano semplicemente il disabile, ma non lo accompagnano.

Il fatto che egli abbia una ragione superiore, per esigere una diversa e radicale attenzione sociale, passa quasi sempre in secondo piano ed è l'aspetto sociale della disabilità, con la componente anche egoistica di quanti

ne sono coinvolti volontariamente o meno, che prende il

sopravvento sul dramma individuale.

In questa ottica, probabilmente, si costruisce un dramma all'interno del dramma ed ognuno rimane chiuso nel suo tragico isolamento.

La solitudine della famiglia nasce dal fatto che essa, in larga parte, è impreparata a gestire una emergenza, che non dura per poco tempo, ma caratterizza tutta la vita. Ed è su questo aspetto che sono più necessari gli interventi.

La produzione scientifica su tale aspetto, ha sempre posto in evidenza che solo attraverso forme di cooperazione sociale aperta, cioè non costruita su interscambi tra ambienti che hanno lo stesso problema, ma tra ambienti misti, si può alleviare la solitudine della famiglia.

Bisogna aggiungere che tale solitudine non è solo di tipo morale, ma anche economica e

che questa condizione, calata in un mondo in cui il problema delle difficoltà di reperimento delle risorse ha assunto forme drammatiche, diviene insostenibile. E di risorse economiche per i diversamente abili, in questo caso, vi è un bisogno sempre più forte.

Le politiche sociali, a sostegno delle famiglie colpite dal grave problema della disabilità, hanno assunto, al di là della numerosa pubblicistica che tende a creare una sorta di cultura sociale della disabilità, caratteri sempre più assistenziali e le risorse, pure destinate e non lesinate, hanno perso ogni incidenza o validità.

L'ultima solitudine, quella del docente di sostegno, abbraccia tutte le altre, in quanto la scuola come unica forma organizzata in termini realmente sociali, diviene il terminale delle attese di tutti, malati, strutture sanitarie e sociali, famiglie.

La pedagogia speciale ha percorso tappe formidabili, in merito ai problemi delle disabilità, negli ultimi anni e sono state scritte pagine eroiche di lotte e di successi, ma il problema rimane drammatico, in quanto troppo alto è il divario di atteggiamenti e di posizioni in tutto il paese, con sacche di territori ad alto profilo sociale ed altre condannate a vivere in un assistenzialismo improduttivo. Ma le disabilità sono le stesse e con gli identici problemi in ogni parte del mondo.

Il docente di sostegno dovrebbe possedere, almeno nella richiesta sociale diffusa, l'elemento di congiunzione delle solitudini che accompagnano il fenomeno. Glielo chiedono, anche se a vario titolo e con voci diverse, la istituzione scolastica, le famiglie, la società.

Il problema, in un contesto in cui la delega delle responsabilità sembra essere l'obiettivo di tutti, rimane circoscritto ai due, che non possono liberarsi dal peso della responsabilità, cioè il disabile ed il docente.

L'unica strada per abbandonare il tunnel appare, quindi, costruire un ponte tra queste solitudini, la famiglia, il disabile, il docente, ponendo al centro della campata la famiglia, che va educata a vivere la disabilità, anche quando il problema non la tocca in prima persona.

E questo può essere un obiettivo del docente di sostegno, nel momento in cui prepara quei documenti che, se restano una semplice esercitazione virtuale, non esercitano alcuna funzione.

Responsabilizzare la famiglia significa abilitarla a chiedere sostegno ed aiuto, in una vicenda

che solo in apparenza, è individuale.

Significa coinvolgere la comunità, se davvero si vuole costruire un percorso nuovo, pensare a progetti che mirino a valutare ed organizzare:

La famiglia nei confronti della disabilità

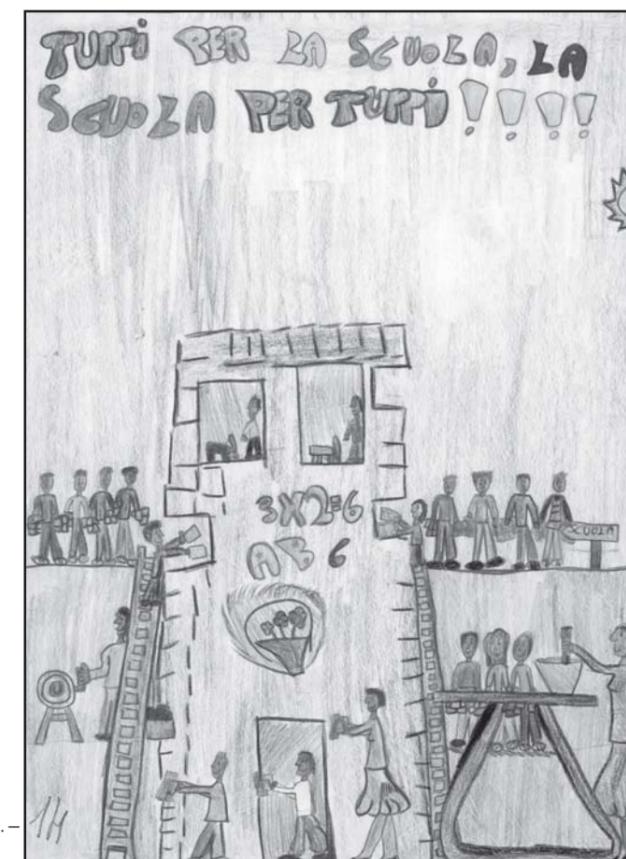
Il condominio nei confronti della disabilità

Il quartiere nei confronti della disabilità

La città e la disabilità

Il dramma delle disabilità assume dimensioni allarmanti, non solo nel nostro paese.

Costruire la città ed il suo modello, perché pensi anche a tale problema, potrebbe forse aiutare queste solitudini a trovare e raggiungere una loro ragionata identità.



Martina Parziale, IV C Scuola Primaria, Ist. Comp. - Scanzano Ionico (Matera)

Alla ricerca di un "senso" nel cammino della vita

ALBA FANELLI CALVELLO
Docente

"La crisi della famiglia è la crisi del mondo. Molte famiglie si rompono e vanno in pezzi ai giorni nostri: tutto

il mondo sembra soffrire di questa malattia che è ben peggiore di un disastro naturale.

JUNG CHULBUM

Disorientamenti, frustrazioni, tensioni, conflitti, vuoti esistenziali, mancanza di identità, incertezza dominante, rischi crescenti stanno invadendo la nostra vita.

Eccessi, angosce, alienazioni, smarrimenti, volontà autodistruttive sono espressioni diverse del "male di vivere".

È il "dissesto dell'io" della persona umana che deriva dallo smarrimento del "senso" della propria esistenza.

Bambini, ragazzi e giovani sono le prime vittime.

Ci troviamo di fronte a nuovi disagi, i cosiddetti "disagi della modernità" senza conoscerne convenientemente sia le cause che i rimedi.

Sembra quasi che il disagio giovanile sia un passaggio pressoché obbligato, una sorta di prezzo da pagare al procedere dei processi di modernizzazione; è, comunque, qualcosa di molto serio e profondo, che mette in causa gli stessi processi di modernizzazione socioculturale.

Bisogna prendere atto che le crisi di identità e di orientamento dei giovani, nella nostra socie-

tà, non sono un effetto secondario e patologico di processi di per sé positivi, ma sono diventati il costitutivo stesso del nostro vivere quotidiano.

Le cause non rimandano solo a problemi economici o politici, quali l'aumento della precarietà del lavoro o la crisi dei sistemi rappresentativi con lo svuotamento dei valori.

Ciò che sta succedendo è la crisi di una intera epoca, una crisi che porta con sé enormi sfide. Un malessere diffuso sta attraversando la nostra società. Persistono e per certi aspetti si diffondono antiche e nuove povertà, che vanno ad aggiungersi ad un diffuso disagio esistenziale.

Ieri, in verità, la vita era pervasa di inquietudini, esasperazioni e fatica di vivere, perché specie in alcuni strati sociali non era possibile, a volte, soddisfare neanche i bisogni primari.

Oggi, però, è in crisi la famiglia, nucleo fondamentale della società civile.

La tradizionale famiglia patriarcale, in epoca pre-industriale, costituita com'era da diverse e numerose generazioni, spesso conviventi, ha sempre rappre-

sentato un ambiente sociale privilegiato, in cui le esigenze dell'individuo e, soprattutto, della prole, trovavano ascolto, attenzione e spesso disponibilità nell'adottare le più opportune soluzioni.

La famiglia rappresentava, in altre parole, il sistema sociale principale, con valenze non solo di sostegno e di solidarietà in termini relazionali ristretti, tra tutti i suoi membri, ma anche ambiente privilegiato della trasmissione d'esperienze tra generazioni, con chiare valenze educative e culturali.

L'attuale famiglia nucleare, ridotta com'è a pochi individui, non solo ha perso gran parte di queste funzioni educative, ma spesso non riesce a fornire neanche un adeguato sostegno emotivo ed un sufficiente investimento affettivo verso i figli.

A volte per il bisogno di realizzarsi, in campo professionale e sociale, ma, spesso, per obiettive necessità economiche, entrambi i genitori si allontanano dall'ambito familiare, per svolgere un'attività lavorativa, per un lungo lasso di tempo nell'arco della giornata, per cui, in pratica, sono

per lo più assenti dalla vita affettiva e relazionale dei figli.

In questo contesto, già da bambini, sempre più frequentemente, i figli sono affidati ad asili nido, a scuole materne, ad altre istituzioni di assistenza all'infanzia, oppure a giovani "baby-sitters" occasionali, spesso inesperte e demotivate.

Man mano che il bambino cresce sempre più spesso viene a trovarsi solo con se stesso, spesso abbandonato per molte ore senza custodia, davanti al televisore, le cui trasmissioni sono non sempre educative ed adatte all'infanzia.

Sempre più spesso, in ambito familiare, manca nei confronti della prole un investimento affettivo privilegiato, un modello relazionale di sviluppo, ma anche, nel contesto sociale ed istituzionale, un chiaro progetto d'educazione dell'infanzia e dell'adolescenza.

È sempre più frequente imbattersi in giovani ben cresciuti, ma non ancora maturi emotivamente, sportivi, sani, vestiti con indumenti firmati, ma senza ideali, senza obiettivi di vita, insoddisfatti, annoiati, spesso soli in un mondo ostile e pericoloso. Gli adolescenti si ritrovano troppo frequentemente senza figure parentali con cui confrontarsi, cui chiedere conforto ed aiuto nell'affrontare la difficile stagione delle scelte di vita.

Il sottile senso di colpa, avvertito, più o meno consciamente, da genitori lontani e distratti, spesso si traduce in una facile disponibilità a fornire i tanti sostituti d'affetto, offerti dalla società dei consumi, sotto forma d'oggetti del desiderio, dal giocattolo costoso ed esclusivo per il bambino, all'auto sportiva e potente, per il giovane. Purtroppo nessun oggetto, per quanto co-

stoso, può sostituire un sincero rapporto d'affetto, né può riempire il vuoto creato dal mancato sostegno emotivo, specie in situazioni difficili sul piano psicologico e soprattutto in un'età critica, come quella adolescenziale.

In altre parole, l'amore non si compra al supermercato, il televisore non può sostituire, per un individuo in età evolutiva, il nonno, la zia, ma ancor meno la figura paterna o quella materna. Se la famiglia non riesce a dare delle indicazioni e dei riferimenti precisi, crea nel futuro giovane una situazione di disagio, di incertezze, di confusione.

Se, invece, il giovane vive nell'accettazione e nell'amicizia impara a trovare "l'amore" nel mondo.

In una società, come la nostra, "la società della comunicazione", nella quale sembra molto facile intendersi, uno dei mali più diffusi, anche tra i giovani, è la "solitudine" che, spesso, si tenta di spezzare con interventi non sempre risolutivi.

Indubbiamente, oggi il mondo giovanile è pervaso da una solitudine che si accompagna ad una, non sempre, esplicita e matura "domanda di senso", a cui le istituzioni, i libri ufficiali, gli adulti stessi non fanno, non vogliono o non possono dare risposte adeguate.

La stessa scuola non sempre è attrezzata per combattere il fenomeno.

La scuola e le stesse famiglie si sentono inadeguate e spesso impotenti ad affrontare i malesseri che si riscontrano nelle nuove generazioni.

La dispersione scolastica è solo una di queste manifestazioni. Per quanto concerne i rimedi, da una parte, occorrono interventi di riforma della scuola;

dall'altra, occorre che le famiglie si riappropriino delle funzioni educative che credevano perdute o quantomeno delegate.

Un nuovo patto scuola-famiglia è assolutamente necessario. Esso si configura in termini di sussidiarietà della scuola verso la famiglia, nella piena distinzione delle competenze.

In tal senso, scuola e famiglia, pur partendo da regole e finalità educative un po' diverse, hanno bisogno di integrarsi, di entrare in contatto, in forma serena e collaborativa, per poter essere utili allo sviluppo della personalità dei giovani.

L'insegnante può conoscere meglio gli alunni soprattutto se ha la possibilità di confrontarsi con i loro genitori. Gli alunni non possono essere educati a settori ma in modo globale, così da poter crescere come persone capaci di compiere delle scelte in un mondo che si apre ai loro occhi con una vastissima gamma di proposte e possibilità.

Come genitori e come insegnanti abbiamo il dovere di conoscere anche gli strumenti tecnologici utilizzati dai nostri ragazzi, educandoli ad un uso responsabile dei media.

La scuola deve tornare ad occupare quel ruolo fondamentale nel processo educativo, senza limitarsi a tramandare concetti nozionistici (che, sia chiaro, restano fondamentali).

È necessario che gli insegnanti, insieme ai genitori, irrompano nello stretto rapporto che c'è tra i ragazzi e i media, in particolare la televisione o internet, attraverso un processo di controllo e vigilanza.

Non serve nascondersi dietro la scusa del "non capisco niente di tecnologia", ma occorre andare oltre ed impegnarsi a capire, magari proprio con l'aiuto dei

figli, quel mondo a molti ancora sconosciuto.

Sempre più, nelle famiglie, si mangia e si dorme insieme, ma non si pensa insieme, ognuno segue il proprio destino.

Da qui l'impoverimento delle relazioni interpersonali, che, più che frequentemente, vengono sostituite da prodotti non reali. *Se non c'è nessuno con cui parlare, il ragazzo, di conseguenza, si chiude in camera davanti ad un computer e chatta.*

Dobbiamo mettere il dito nella piaga, perché abbiamo una grande responsabilità nei confronti delle nuove generazioni.

Possiamo ben dire che, oggi, è in crisi l'intera società.

Eppure nel patrimonio dell'esperienza dell'umanità che vive e parla oggi, come dell'umanità che è vissuta ieri e non per questo meno contemporanea, si possono trovare preziose "sorsate" di "buon senso", capaci di togliere "l'arsura" provocata da una società caratterizzata da troppe

zone desertiche.

E ancora, all'insegna di tutte le trasformazioni socio-culturali ed educative del nostro tempo, è urgente evocare "l'essenzialità" della nostra esistenza, i valori autentici, gli orizzonti di senso e significato della relazione umana, una responsabilità etica e civile che è andata perdendosi, dando spazio alla frammentazione, alla precarietà.

Oggi dietro la illusoria facciata di un benessere diffuso e generalizzato, la nostra società nasconde "la nuova povertà": quella di chi, anziano o giovane, di questo benessere coglie solo le briciole.

Occorre, in ogni caso, anche a costo di apparire retorici, riappropriarsi dei valori tradizionali forti, dare più senso e rilievo alla famiglia, all'onestà, all'impegno professionale, civile e sociale.

Le nostre radici, è vero, sono nel passato per cui bisogna restare legati ad esse per essere "non come canne al vento" ma deter-

minati nella propria identità e poi vivere adeguatamente e consapevolmente il nostro futuro con tutte le coinvolgenti evoluzioni del tempo presente.

Più di ieri, la nostra azione si rende necessaria, in quanto viviamo in una società, senza dubbio, avvincente ma crudele, spietata, concorrenziale, che ci impone ritmi velocissimi e non sempre ci fa riflettere sui tanti mali che ci circondano.

Viviamo in un momento storico affascinante per il continuo progresso scientifico e di estrema modernizzazione, ma terribile per le tante guerre, per le continue violenze, per il terrorismo che, oltretutto, i mass-media ci propinano a grandi dosi, nella loro crudezza e con immagini sconvolgenti.

Abbiamo conquistato la realtà (progresso tecnologico) ma stiamo per perdere il sogno.

Riappropriamoci del nostro essere e diamo un "senso" al nostro vivere.

Spazio aperto - Recensioni

Cittadinanza e Costituzione Disciplinarietà e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale. Una guida teorico-pratica per docenti

Tecnodid, Napoli 2009, pp 366, Eu 32

Il libro in questione è in certo senso un "manuale di pronto soccorso", perché con notevole tempestività rende possibile alle scuole informarsi e farsi un'idea complessiva intorno alle certezze, alle incertezze e alle possibilità attivate dalla legge Gelmini 30.10.2008, che istituisce in maniera un po' sibillina una nuova disciplina scolastica, appunto Cittadinanza e Costituzione, lasciando però all'autonomia delle scuole il compito d'interpretarne le modalità di attuazione, nell'ambito della sperimentazione prevista dalla stessa legge. Frutto di un impegno maturatosi in gran parte nell'ambito di un gruppo di lavoro ministeriale sull'educazione civica, questo libro non risponde però solo ad un'emergenza, ma costituisce anche uno sforzo organico per dimostrare le ragioni, le radici, le dimensioni di un'educazione a C&C che andrebbe intesa e normata anche come insegnamento disciplinare.

Gli autori si sono infatti proposti offrire strumenti utili a chiarire i problemi sul piano storico e teorico e sul piano pratico, mostrando come C&C non sia un vago discorso aperto a tutte le prospettive, e in pratica a nessuna, o un'intrusa, che toglie spazi "seri" e pretende di monopolizzare tutti i valori, ma possa essere proposta come orizzonte di senso trasversale e come organico contenuto culturale, meritevole d'essere inserito nel curriculum anche come "nuova disciplina" (la novità sta soprattutto nel rilievo dato al concetto di cittadinanza attiva), catalizzatrice delle valenze educative che sono già, talora inconsapevolmente, presenti nelle discipline scolastiche canoniche.

La tesi generale è che non ci sia alternativa ma complementarità e sinergia fra soluzione disciplinaria e soluzione trasversalistica di questo insegnamento.

Il libro si articola in quattro parti: 1) legittimazione, 2) potenzialità educative di tutte le discipline, 3) insegnamento, programmazione e valutazione per competenze, 4) appendice documentaria.

Ricostruiamo in estrema sintesi il filo del discorso.

A partire dall'Assemblea Costituente, la Costituzione italiana è comparsa, in tutti gli atti normativi riguardanti la scuola, come finalità generale e come criterio guida, per chi la scuola deve strutturarla legislativamente, amministrarla, gestirla e farla vivere negli istituti e nelle classi.

Era chiaro ai Padri costituenti che fra questi compiti c'è anche quello di educare alla Costituzione, di insegnarla, di studiarla, perché si radichi nelle coscienze e nei comportamenti delle giovani generazioni, a partire da uno specifico impegno dei docenti. Su questa base, con dpr firmato il 13.6.1958 da Aldo Moro e da Giovanni Gronchi, fu introdotto nelle scuole secondarie l'"insegnamento dell'educazione civica", con saggezza di visione ma con debolezza di spazio curricolare, essendo affidata all'insegnante di storia per due ore al mese, senza voto distinto.

Con questi limiti, e anche con la complessità della materia e la delicatezza dell'impresa, finì per scivolare fuori del curriculum, e di rientrarvi precariamente con le "educazioni", frutto di emergenze, di sensibilità politiche e di preferenze individuali. Il gran disegno della Costituzione è restato così ai più ignoto e inutilizzato, anche se citato in ogni norma relativa alla scuola, insieme alla



Alessi Masulli, II A 2° Circolo, Scuola Primaria "Luigi La Vista" Venosa (Potenza)

Dichiarazione universale dei diritti umani. Pur con tutti i loro meriti, le “educazioni” avevano il limite della dipendenza da circolari “di stagione” e dalla volontarietà d’impegno dei docenti e degli studenti, sulla base di modeste risorse finanziarie aggiuntive.

E in sostanza non facevano, né potevano fare, data la loro numerosità e la loro variabilità, parte integrante del curriculum.

La discussione fra “disciplinari” e “trasversalisti” che ne è seguita, stava per finire in soffitta, quando l’articolo 1 della legge 169/08 ha rilanciato la questione con l’impegno a promuovere “conoscenze e competenze” relative a “Cittadinanza e Costituzione” (C&C), attivando “azioni di sensibilizzazione e di formazione del personale della scuola” e affidando ad una sperimentazione nazionale il compito di “esplorare possibili innovazioni riguardanti gli ordinamenti degli studi” (art. 11 dpr 275), e cioè “di portare a regime il nuovo insegnamento”, come dice la relazione governativa al decreto legge 137, poi convertito nella citata legge 169. Si noti che questo insegnamento deve trovare posto “nell’ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale e del monte ore complessivo previsto per le stesse”. Il che pone un non facile problema di attuazione, dato l’attuale regime di crisi economica e di tagli agli orari e agli organici delle scuole. Per questo nel libro si esplorano le “valenze educative” di quasi tutte le discipline canoniche, sia per mostrare che non serve una disciplina che parli di Costituzione in solitudine, sia per mostrare che queste valenze possono trovare un efficace “catalizzatore” proprio in una disciplina ad hoc, sia pure ospitata nell’area prevista dalla legge, per questa si spera transitoria condizione di povertà di risorse scolastiche. Per certi aspetti si è fatto un salto di qualità, perché le scuole dell’autonomia potrebbero in tal modo da un lato liberarsi dalla precarietà delle “educazioni”, dall’altra trovare le radici di un impegno educativo a 360 gradi proprio nella Costituzione, che, se sperimentata e portata ad ordinamento, diventerebbe in tal modo, anzitutto per i docenti e poi per gli studenti e per i genitori, la mappa valoriale organica in base alla quale affrontare le diverse problematiche educative, più o meno “emergenziali”, che la scuola si trova ad affrontare nei diversi contesti sociali e istituzionali. Il salto di qualità resta però ancora potenziale, perché il Ministero non ha precisato la natura, l’obiettivo e i tempi della sperimentazione richiesta dalla legge. Il ministeriale “Documento d’indirizzo per la sperimentazione dell’insegnamento di C&C” (4.3.09), offre un quadro di riferimento e un elenco di obiettivi, contenuti e traguardi per tutte le scuole, ma non un preciso progetto sperimentale, sicché c’è il rischio che dalla ricca fioritura di buone pratiche attivate dal bando di concorso gestito dall’ANSAS non vengano frutti maturi sul piano della possibile sperimentazione della “disciplina” e del suo eventuale passaggio ad ordinamento.

È per non vanificare questa possibilità che si spiega l’impegno degli autori sul piano civile e sul piano professionale. Queste note sono sottolineate da una lettera che il presidente Napolitano ha inviato al curatore del volume Luciano Corradini e che l’editore ha riportato in prima pagina. Gli autori dei diversi contributi sono quasi tutti membri di commissioni di lavoro ministeriali: essi hanno seguito le vicende relative alla legge e alle sue prospettive. Essi sono:

Nicoletta Annunziata, Gregorio Arena, Giovanna Boda, Fabio Calvino, Mario Castoldi, Piero Cattaneo, Sandra Chistolini, Sergio Cicatelli, Sonia Claris, Luciano Corradini, Paolo Danuvola, Mario Falanga, Ottavio Fattorini, Cristiano Giorda, Maria Teresa Marsura, Giuseppe Mingione, Pasquale Moliterni, Maria Teresa Moscato, Maria Luisa Necchi, Antonio Papisca, Vitaliano Pastori, Stefano Pierantoni, Andrea Porcarelli, Luigi Ronga, Alberto Spinelli, Annapaola Tantucci.

Il volume è curato da Luciano Corradini, già ordinario di pedagogia generale nelle Università di Milano Statale e di Roma Tre, presidente dell’IRSAE Lombardia, vicepresidente del CNPI, sottosegretario alla PI nel Governo Dini col ministro Lombardi, presidente nazionale dell’ARDeP, associazione per la riduzione del debito pubblico, dell’AIDU (docenti universitari) dell’UCIIM (docenti medi), Medaglia d’oro dei benemeriti della scuola, della cultura e dell’arte, Grosso d’oro del Comune di Brescia per il volontariato.

Nota editoriale