

Pedagogia e Vita

Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici

Quadrimestrale 2019/3

Direzione

Antonio Bellingreri, *Università di Palermo*
Luigi Pati, *Università Cattolica, sede di Milano*
Raniero Regni, *Università Lumsa di Roma*

Comitato di redazione

Cosimo Costa, *Lumsa, Roma*; Giuseppina D'Addelfio, *Università di Palermo*; Onorina Del Vecchio, *Lumsa, Roma*; Marisa Musaio, *Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Milano*; Livia Romano, *Università di Palermo*; Nicoletta Rosati, *Lumsa, Roma*; Maria Vinciguerra, *Università di Palermo*.

Comitato scientifico

Giuseppe Acone†, *Università di Salerno*; María G. Amilburu, *Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid*; Winfried Böhm, *Università di Würzburg*; Wolfgang Brezinka†, *Università di Konstanz*; Luciano Caimi, *Università Cattolica, sede di Milano*; Antonio Calvani, *Università di Firenze*; Hervé A. Cavallera, *Università di Lecce*; Giorgio Chiosso, *Università di Torino*; Michele Corsi, *Università di Macerata*; Giuseppe Dalla Torre, *Università Lumsa di Roma*; Fulvio De Giorgi, *Università di Modena-Reggio Emilia*; Jean-Marie De Ketele, *Université Catholique de Louvain*; Monica Fantin, *Universidade Federal de Santa Catarina*; Natale Filippi, *Università di Verona*; Thomas Fuhr, *Pädagogische Hochschule Freiburg i.Br.*; Emmanuel Gabellieri, *Université Catholique de Lyon*; Arturo Galán González, *Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid*; Mario Gennari, *Università di Genova*; Rafal' Godon', *Università di Varsavia*; Michel Imberty, *Université Paris Nanterre*; Vanna Iori, *Università Cattolica, sede di Piacenza*; Alessandra La Marca, *Università di Palermo*; Cosimo Laneve, *Università di Bari*; Rachele Lanfranchi, *Pontificia Facoltà «Auxilium» di Roma*; Javier Laspalas, *Universidad de Navarra*; Giovanni Massaro, *Università di Bari*; Gaetano Mollo, *Università di Perugia*; Maria Teresa Moscato, *Università di Bologna*; Carlo Nanni, *Pontificia Università Salesiana di Roma*; Concepción Naval, *Universidad de Navarra*; Marian Nowak, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Flavio Pajer, *Pontificia Università Salesiana di Roma*; Luigi Pati, *Università Cattolica, sede di Brescia*; Marisa Pavone, *Università di Torino*; Luciano Pazzaglia, *Università Cattolica, sede di Milano*; Agostino Portera, *Università di Verona*; Lino Prenna, *Università di Perugia*; Nelson Pretto, *Universidade Federal de Bahia*; Andrej Rajsky', *Università di Trnava*; Bruno Rossi, *Università di Siena*; Pier Giuseppe Rossi, *Università di Macerata*; Alina Rynio, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Roberto Sani, *Università di Macerata*; Luisa Santelli, *Università di Bari*; Milena Santerini, *Università Cattolica, sede di Milano*; Maurizio Sibilio, *Università di Salerno*; Domenico Simeone, *Università Cattolica, sede di Milano*; Concetta Sirna, *Università di Messina*; Michel Soëtard, *Université de l'Ouest (Angers)*; Marian Surdacki, *Katolicki Uniwersytet Lubelski*; Giuseppe Tognon, *Università Lumsa di Roma*; Giuseppe Vico, *Università Cattolica, sede di Milano*; Carla Xodo, *Università di Padova*; Giuseppe Zanniello, *Università di Palermo*.

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*.

Rivista di problemi pedagogici, educativi e scolastici fondata da Mario Casotti

Serie 77 - 3 numeri all'anno (Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 22 dell'1-4-92)

Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo,
25 - 00193 Roma (e-mail pedagogiaevita@edizionistudium.it)

Abbonamento Annuale 2019 (3 fascicoli): Abbonamento cartaceo Italia 49,00€ - Europa 64,00€ - Extra Europa 79,00€ - Abbonamento digitale 35,00€

Abbonamento Biennale 2019+2020 (6 fascicoli): Abbonamento cartaceo Italia 80,00€ - Europa 110,00€ - Extra Europa 140,00€ - Abbonamento digitale 55,00€

Singolo numero: cartaceo 18,00€ - digitale 10,80€

Per informazioni e sottoscrizioni: Ufficio abbonamenti tel. 030.2993305 – fax 030.2993317 - e-mail abbonamenti@edizionistudium.it (operativo dal lunedì al venerdì, ore 8.30-12.30 e 13.30-17.30). È possibile anche versare direttamente la quota di abbonamento sul C.C. postale n. 834010 intestato a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma oppure bonifico bancario a Banco di Brescia, Fil. 6 di Roma, IBAN: IT30N0311103234000000001041 o a Banco Posta IT07P0760103200000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma (indicare nella causale il riferimento cliente).

Gli articoli non richiesti, anche se non pubblicati, non vengono restituiti, né compensati.

Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - dcB Brescia.

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da Clearedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122 (e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org).

Pedagogia e Vita

Call for papers

Generatività familiare e sociale

del numero monografico cartaceo di Pedagogia e Vita

Generatività. Scelte familiari e relazioni educative
anno 77 (2019/3)

Abstracts

Francesco Bossio, *La famiglia come elemento naturale e fondamentale della società tra istanze educative e generatività assiologica*

La famiglia si connota, nella sua accezione più autentica, come elemento naturale e fondamentale della società ed è strutturalmente orientata all'educazione. La formazione delle persone, genitori e figli, viene agita e si consolida all'interno del nucleo familiare. Nel nostro presente animato da istanze disumanizzanti come la reificazione, il nichilismo e la mancanza di etica e di autenticità esistenziale, la famiglia rappresenta un esistenziale privilegiato dove coltivare le peculiarità propriamente umane della persona: l'identità, il dialogo e la relazione con l'altro, il nutrimento dell'interiorità e della dimensione spirituale. La generatività della famiglia si esplica nella diuturna praxis educativa e di coltivazione valoriale dei figli che nutrono ed alimentano la famiglia stessa di istanze di senso e di dilezione e rappresenta un modello fecondo e positivo di formazione per chi verrà.

The family is, in its most authentic dimension, a natural and fundamental element of society and is structurally oriented towards education. The formation of people, parents and children is acted upon and consolidated within the family unit. In our present animated by dehumanizing instances such as reification, nihilism and the lack of ethics and existential authenticity, the family represents a privileged existential where to cultivate the properly human peculiarities of the person: identity, dialogue and relationship with the other, the nourishment of interiority and the spiritual dimension. The generativity of the family is expressed in the daily educational praxis and in the cultivation of values of the children that feel and nourish the family itself with instances of meaning and dilection and represents a fruitful and positive model of formation for those who will come.

Parole chiave: Educazione familiare. Persona. Formazione morale. Generatività. Cura

Keywords: *Family education. Person. Moral formation. Generativity. Care*

Daniela Gulisano, *Capacità-azioni, talenti e aspirazioni professionali. La corresponsabilità tra scuola e famiglia nell'ottica dello "Human Development Approach"*

In questo contributo, l'Autrice tenta di approfondire, senza alcuna pretesa di esaustività, l'emergere di esclusive problematiche pedagogiche e didattiche concernenti il complicato rapporto di corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia in relazione a nuove questioni formative, lavorative e sociali che ridisegnano una possibile quanto auspicabile "capacitazione progettuale" nell'ambito della vita professionale, familiare e sociale dei giovani del III millennio. Per questa ragione, partendo dai risultati emersi dall'utilizzo del focus group attraverso uno studio di caso empirico, condotto con alcuni giovani studenti del Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università degli Studi di Catania sulla partnership pedagogica talento-crescita professionale, ci si è soffermati sulla consapevolezza della importante funzione complementare, svolta dalle due istituzioni cardine, scuola e famiglia, a vantaggio della "scoperta" e dello "sviluppo" dei talenti in età evolutiva. Da qui, è emersa l'esigenza di identificare nuove collaborazioni per promuovere liberamente capacità, talenti e aspirazioni delle nuove generazioni, secondo l'Human Development Approach, che rispecchia una possibile quanto auspicabile società del merito.

In this contribution, the author attempts to deepen, without any pretension of exhaustiveness, the emergence of unprecedented pedagogical problems concerning the complicated relationship of educational co-responsibility between school and family in relation to new educational, work and social issues that redraw a possible desirable "planning competence" in the professional, family and social life of the young people of the third millennium.

For this reason, starting from the results emerged from the use of the focus group in an empirical case study, conducted with some young students of the Department of Political and Social Sciences of the University of Catania on the pedagogical partnership talent-professional growth, we is focused on the awareness of the important complementary function, carried out by the two key institutions, school and family, for the benefit of the "discovery" and "development" of talents in the developmental age. Hence the need to identify new

collaborations to freely promote the skills, talents and aspirations of the new generations, according to the Human Development Approach, which reflects a possible and desirable merit society.

Parole chiave: capacitazione progettuale, famiglia, scuola, Human Development Approach

Keywords: *planning competence, family, school, Human Development Approach*

Marco Ius, *L'accompagnamento come cura generativa. Una lettura del Programma Nazionale P.I.P.P.I.*

Il costrutto di «generatività» è inteso da E. H. Erikson (1982) come la possibilità di generare un bene che va oltre il presente e che si pone a servizio degli altri e della società, nell'interesse delle generazioni future. Le famiglie in situazione di vulnerabilità vivono una sorta di “stagnazione” (termine opposto a generatività nel linguaggio eriksoniano) rispetto alle loro difficoltà. Gli interventi a loro rivolti si possono configurare dunque come una forma di accompagnamento per riprendere la postura generativa che ogni relazione educativa, in primis quella genitoriale, custodisce e promuove. Tuttavia, talvolta, si riscontrano fenomeni di stagnazione negli stessi servizi che operano in contesti organizzativi e per mezzo di approcci e prassi operative che non sempre riescono a dimostrare esiti positivi nell'accompagnamento delle famiglie. Il presente contributo dopo aver presentato il costrutto di generatività e inquadrato i nessi con la prospettiva bioecologica dello sviluppo umano, con la teoria sul capitale bourdieuiano e con il contributo della ricerca come azione generativa, si prefigge di offrire una lettura del Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione P.I.P.P.I. per evidenziarne gli elementi, in merito agli aspetti di formazione, ricerca e intervento, che lo connotano pedagogicamente nella funzione di cura generativa.

The construct of generativity is understood by E. H. Erikson (1982) as the possibility of generating a good that goes beyond the present and that places itself at the service of others and of society, in the interest of the future generation. Families living in situation of vulnerability situations may experience a sort of "stagnation" (a term opposite to generativity in the Eriksonian language) regarding their difficulties.

The interventions by social service are configured as a form of accompaniment to let parents and carers take back the generative posture that every educational relationship, above all the parental relationship, preserves and promotes. However, sometimes, stagnation phenomena are present within the services working with families, when their organizational contexts and their approaches and practices are not able to show positive results in accompanying families. The paper firstly presents the construct of generativity and frames the links with the bioecological perspective of human development, the theory on Bourdieuan capital, and the contribution of research as a generative action. Secondly, it aims at offering a reading of the Program of Intervention for the Prevention of Institutionalization (P.I.P.P.I.) to show the generative elements regarding the aspects of training, research, and intervention, and by which it is pedagogically characterized in it function of generative care.

Parole chiave: generatività, educazione familiare, bioecologia dello sviluppo umano, Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione P.I.P.P.I.

Keywords: *Generativity, Family Education, bioecological perspective of human development, Program of Intervention for the Prevention of Institutionalization (P.I.P.P.I.)*

Fabrizio Pizzi, *Le famiglie immigrate, tra generatività quantitativa e qualitativa*

I migranti che si muovono per motivi familiari costituiscono il gruppo più ampio nei flussi migratori all'interno dell'area Ocse e, in alcuni Paesi, rappresentano i tre-quarti dei flussi annuali. Essi costituiscono un gruppo eterogeneo, costituito, per es., da persone che accompagnano lavoratori migranti o rifugiati, persone che si ricongiungono con membri della propria famiglia emigrati precedentemente, persone che formano nuove famiglie, nel Paese di destinazione. Molteplici sono pertanto i legami familiari che li spingono nei paesi di emigrazione: la presenza di un coniuge, di figli, fratelli/sorelle, parenti. Nonostante la rilevanza del tema, risultano poco analizzate le dinamiche della migrazione familiare. La sfida è pertanto quella di adottare una prospettiva di analisi, per comprendere la migrazione umana, incentrata appunto sulla famiglia e sulle sue strategie per ‘generare’ e sviluppare percorsi di inclusione/integrazione, da un punto di vista sia quantitativo sia qualitativo.

Migrants whomove primarily for family reasons constitute the largest group in migration inflows to the OECD area and, in some countries, represent as much as three-quarters of yearly inflows. However, they form a heterogeneous group, which includes among others people accompanying migrant workers or refugees, people reuniting with family members who have migrated previously or people forming new family units in the destination countries. Family migrants also have diverse types of family links with their counterparts in the destination country, as spouses, children, parents or siblings. Despite its relative importance, little is known about the dynamics of family migration. The challenge is to adopt an analytical perspective to understand migration, represented by the family and its strategies to 'generate' and develop processes of inclusion/integration, from a quantitative and qualitative point of view.

Parole chiave: famiglie immigrate, generatività, inclusione/integrazione
Keywords: *Migrants Families, Generativity, Inclusion/Integration*

Dalila Raccagni, *Perdersi per ritrovarsi: il racconto di un viaggio generativo*

Ogni viaggio esperienziale ha embrionalmente un potenziale generativo, che si manifesta attraverso il gesto umano della narrazione, così da permettere al soggetto di rielaborare e generare sapere dalla riflessione. Tale affermazione si concretizza nell'opera biografica «La notte di fuoco» di E. E. Schmitt, il quale sulle tracce di Charles de Foucault si perde nel deserto dell'Algeria e si ritrova una persona nuova. Ed è in questa nottata stellata che vive un'esperienza mistica di incontro con l'assoluto, che sarà per lui la nascita e il luogo di generatività, trasformazione e formazione.

Every experiential journey has an embryonically generative potential, which manifests itself through the human gesture of narration, so as to allow the subject to rework and generate knowledge from reflection. This statement is expressed in the biographical work "La nuit de feu" by E. E. Schmitt, who, on the trail of Charles de Foucault, is lost in the desert of Algeria and finds himself to be a new person. It is in this stellar night that he experiences a mystical way of meeting with the Absolute, which will be for him the birth and the place of generativity, transformation and education.

Parola chiave: narrazione, generatività, formazione, viaggio, Eric-Emmanuel Schmitt
Keywords: *Narration, Generativity, Education, Journey, Eric-Emmanuel Schmitt*

Chiara Sirignano, *Generare comunità educante: l'esperienza dell'alleanza educativa tra nidi, scuole dell'infanzia, famiglie e Università di Macerata*

Il presente contributo intende illustrare, rispetto al tema della comunità educante, quanto si sta svolgendo, grazie alla collaborazione intrapresa da diversi anni tra l'Università e il Comune di Macerata. Nella cornice del progetto «QuisSicresce», del quale il Comune di Macerata è capofila e l'Università di Macerata, partner insieme alla rete 0/6 dei nidi e delle scuole dell'infanzia del territorio e ad altre associazioni, si punta al contrasto delle povertà educative, favorendo il coinvolgimento attivo delle famiglie, secondo la prospettiva di una progettazione partecipata. Il sostegno alla genitorialità è un tema posto in evidenza, al fine di favorire la valorizzazione del concetto di comunità educante e di responsabilità sociale, partendo dall'idea che ogni famiglia può contribuire attivamente all'aumento di dinamiche partecipative e allo sviluppo del senso di appartenenza alla collettività, attraverso la condivisione di scelte educative a tutto vantaggio della promozione di un benessere personale, familiare e sociale.

The present paper intends to illustrate, with respect to the theme of the educating community, what is taking place, thanks to the collaboration undertaken for several years between the University and the Municipality of Macerata. In the frame of the «QuisSicresce» project, of which the Municipality of Macerata is the leader and the University of Macerata, partner together with the 0/6 network of the local nursery schools and preschools and other associations, the aim is to contrast the educational poverty, favoring the active involvement of families, according to the perspective of participatory planning. Parenting support is a theme highlighted, in order to promote the concept of the educating community and social responsibility, starting from the idea that every family can actively contribute to the increase of participatory dynamics and

to the development of a sense of belonging to the community, through the sharing of educational choices to the full benefit of promoting personal, family and social well-being.

Parole chiave: comunità educante, povertà educativa, genitorialità, responsabilità sociale

Keywords: *educating Community, educational Poverty, parenting support, social Responsibility*

Claudia Spina, *Cura della parola e generatività*

I modelli familiari, rintracciabili nell'ambito del tessuto sociale contemporaneo, si rivelano luogo del legame relazionale (cfr. L. Pati), nonché archetipo del legame riscontrabile nella società naturale (cfr. Aristotele). È un patto specifico tra generi e generazioni, da alimentare con qualità etico-affettive. Le famiglie sono generative in quanto producono un bene relazionale. Sono luogo identitario di generatività sociale, società relazionali. Poiché generare vuol dire anche consegnare alla comunità sociale i nuovi nati (depositari della storia/memoria familiare e sociale), nel significato di generatività rientra pure il concetto di cura (cfr. M. Heidegger, L. Mortari) verso le nuove generazioni, alle quali va garantito nutrimento valoriale. Essere generativi implica un atteggiamento di attenzione (cfr. S. Weil; A. Bellingeri) nei confronti dell'essere in formazione. È curando la parola, soprattutto la parola dialogica e narrante, che è possibile rinsaldare i legami. La generatività familiare diventa generatività sociale: ciò che avviene tra le generazioni nelle famiglie incide su ciò che si verifica tra le generazioni nel contesto sociale, e viceversa (cfr. E. Scabini). Di qui il rinvio alla cura del futuro della società.

Familiar models, traceable within the contemporary social context, reveal themselves to be the place of the relational link (see L. Pati), as well as an archetype of the link found in natural society (see Aristotle). It is a specific pact between genres and generations, to be fed with ethical-affective qualities. Families are generative in that they produce a relational good. They are a place of identity of social generativity, relational societies. Since to generate means also to hand over the new born (depositories of the history/memory of family and society) to the social community, the concept of care towards the new generations (see M. Heidegger, L. Mortari) also falls within the meaning of generativity, and it must be guaranteed nutritional value. Being generative implies an attitude of attention (see S. Weil; A. Bellingeri) towards the human being who's being educated. It is by taking care of the word, above all the dialogic and narrative word, that it is possible to strengthen bonds. Family generativity becomes social generativity: what happens between generations in families affects what occurs between generations in the social context, and vice versa (see E. Scabini). Hence the reference to the care of the future of society.

Parole chiave: generatività, cura, attenzione, parola, famiglia

Keywords: *Generativity, Care, Attention, Word, Family*

Alessia Tabacchi, *Educare alla generatività nell'adozione. Percorsi di accompagnamento pedagogico alla genitorialità adottiva.*

Nel campo dell'adozione ancora oggi si rileva un'esiguità di contributi pedagogici, sebbene da più parti sia stata messa in luce la necessità di approfondire in termini pedagogici tanto i percorsi formativi che presiedono alla scelta adottiva quanto i sostegni educativi indispensabili per il positivo definirsi delle funzioni genitoriali e dello svolgersi della vita della famiglia adottiva. All'interno del presente contributo si tratterà il tema della generatività nel processo adottivo, a partire dalla scelta della coppia di orientarsi verso l'adozione. La finalità è quella di mettere in luce elementi utili alla riflessione, in vista di un accompagnamento pedagogico dei coniugi nella transizione da coppia coniugale a coppia parentale e nel dispiegarsi della funzione educativa degli stessi.

Nowadays in the field of adoption daily pedagogical contributions are still few, even if there is a clear necessity to deepen formative paths that guide the adoptive choice and educational supports to define parents' important functions and the development of adoptive family life. This paper reflects on the theme of generativity into the adoption process, starting from the couple's choice to move towards adoption. The further aim of the study is to highlight elements useful to the reflection, to offer parents' pedagogical

accompanying measures in the transition from marital couple to parenthood and in the unfolding of their educative function.

Parole chiave: adozione, generatività, genitorialità, accompagnamento pedagogico

Keywords: *Adoption, Generativity, Parenthood, Pedagogical Accompanying*

Fabio Alba, *Minori migranti soli o non accompagnati e le nuove forme di affiancamento a tutori legali*

Nell'ambito del sistema di accoglienza in Italia, sappiamo che sono molteplici gli interventi mirati al riconoscimento del bisogno educativo che i migranti manifestano. Nello specifico del contributo, che prende avvio da una ricognizione empirica e problematica sul fenomeno migratorio, si intende riflettere sulla particolare situazione in cui si vengono a trovare i minori migranti soli o non accompagnati, i quali, oltre a dover ri-definire la propria identità tra il passato e le aspettative future, si trovano a sperimentare l'esperienza migratoria da soli, ovvero privi di assistenza e di rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti per loro legalmente responsabili. Si tratta, dunque, di porre in evidenza le recenti novità introdotte dal sistema legislativo italiano, il quale mira a promuovere l'Istituto dell'affido omoculturale e dell'affiancamento a tutore legale volontario, con l'intento di favorire una nuova idea di accoglienza, attraverso il coinvolgimento di singoli o famiglie che si affiancano nel percorso di inclusione dei minori migranti.

It is known that Italy's migrant reception system offers several targeted interventions to recognize the educational needs expressed by migrants. This work, which originates from an empirical and problematic recon, intends to reflect on the peculiar situation in which unaccompanied migrant minors find themselves. Besides having to redefine their identity between past and future expectations, these minors have to experience migration in a condition of loneliness, being deprived of representation and assistance of their parents or legal guardians. It is necessary to highlight the latest changes introduced by the Italian legislative system, which aims to promote omo-cultural foster care and legal voluntary guardianship, with intent to encourage the emergence of a new idea of reception, by involving individuals or families in the process of social inclusion of migrant minors.

Parole chiave: bisogno di riconoscimento; cittadinanza attiva; singolarità dell'altro; famiglia mancante; affido e affiancamento

Keywords: *need for recognition; active citizenship; singularity of the others; absent family; foster care and guardianship*

Alessia Bartolini, *Bambini e bambine nella società contemporanea. Coltivare e custodire relazioni dentro e fuori la famiglia*

Non è affatto semplice essere bambini e bambine nella nostra società. Accanto alle proclamazioni dei diritti per l'infanzia c'è ancora un'infanzia che non viene riconosciuta e adeguatamente tutelata. In Italia vantiamo uno dei più tristi primati in Europa relativo al rischio di povertà economica e di esclusione sociale che riguarderebbe il 34% dei nostri bambini e dei nostri adolescenti. Gli studi affermano che l'ambiente di vita ha un ruolo significativo nella costruzione dell'identità della persona e la possibilità di stabilire precoci e significative relazioni all'interno e all'esterno della famiglia rappresenta un importante fattore di protezione per uno sviluppo armonico dei bambini. Di contro la povertà degli ambienti di vita inciderebbe negativamente nella possibilità di un successo personale, formativo e professionale. La condizione delle famiglie contemporanee è influenzata dal sistema sociale dominante anche se l'essere familiare mal si concilia con la tendenza individualistica in atto. Del resto la famiglia ha come obiettivo intrinseco la generatività, umanizzare e generare l'umano. La famiglia è generativa in quanto in grado di aprirsi alla vita e di generare un bene relazionale. Purtroppo sempre più spesso si sente parlare di isolamento e di solitudine delle famiglie. Le famiglie scambiano sempre meno energia con l'esterno e la casa perde il ruolo di luogo privilegiato di relazioni sociali; sempre più spesso l'orizzonte relazionale del figlio tende a coincidere con quello dell'adulto e della sua famiglia di riferimento.

Being children in our society is not easy. Parallel to the declaration of children's' rights, there is still a childhood that is not recognized and adequately protected. In Italy we boast one of the saddest records in Europe concerning the risk of economic poverty and social exclusion which affects 34% of our children and adolescents.

Studies show that an individual's living environment has a significant role in the construction of identity. The possibility of establishing early and significant relationships inside and outside the family represents an important factor in protection of harmonious child development. In contrast, impoverished living environments negatively affect the possibility of personal, educational and professional success. The conditions for contemporary families are influenced by the dominant social system even if there is a current trend towards individualism rather than family. After all, the family's inherent objective is to humanize and reproduce. The family is valuable because it is able to give life and enable well-being. Unfortunately, more and more often we hear talk of isolation and loneliness in families. Families exchange less and less energy with the outside world and the house loses its role as a privileged place for social relations; more and more often the relational horizon of the child tends to coincide with that of the adult and of their reference family.

Parole chiave: bambini e bambine, famiglia, generatività

Keywords: Children, Family, Generativity

Silvia Annamaria Scandurra, *Breve nota su un modello comparativo. Report sulla missione scientifica di osservazione e ricerca sul funzionamento del Sistema Duale nei Paesi Baschi*

L'autore presenta il rapporto della missione di studio e di ricerca scientifica sul doppio sistema di istruzione e formazione professionale nei Paesi Baschi, organizzato dal Dr. Giuseppe Cavallaro, in qualità di Direttore di ENGIM Lombardia di Valbrembo (Bg), finalizzato all'analisi, in prospettiva comparata, del Sistema duale italiano di istruzione e formazione professionale, e individua possibili metodi, strumenti e strategie funzionali al miglioramento della proposta formativa italiana.

The author introduces the report of mission of study and scientific research on Dual System of vocational education and training in the Basque Country, organized by Dr. Joseph Cavallaro, as Director of ENGIM Lombardia of Valbrembo (Bg), aimed to analyzing, in comparative perspective, the Italian Dual System of vocational education and training, and individualize possible methods, tools and functional strategies to the improvement of the Italian formative proposal.

Parole chiave: istruzione, formazione, lavoro, Sistema Duale, Paesi Baschi

Key words: Vocational Education, Training, job, Dual System, Euskadi

Stefano Pasta, *Innovazione didattica e ripensamento della scuola: la necessaria risposta alla dispersione scolastica*

La dispersione scolastica è indicata a livello nazionale ed europeo come un problema di mancata crescita dell'Italia e di deficit democratico nei meccanismi di mobilità sociale. La scuola può diventarne una causa o, viceversa, una risposta.

Nella prima parte del testo si propone una diagnosi del fenomeno, che unisce le situazioni socio-economiche alla scarsità di competenze, mentre nella seconda si propongono strategie e ripensamenti didattici per la sua cura. Gli indirizzi forniti dal Ministero dell'Istruzione per contrastare la dispersione scolastica riguardano tre linee di azione: costanza nel tempo delle azioni e coordinamento tra i promotori delle politiche, nonché valutazione dei risultati; approccio basato sulle competenze di base e personalizzazione degli apprendimenti; alleanze tra scuola, territorio, famiglia, agenzie educative. L'articolo teorizza che il ripensamento di alcuni aspetti della didattica e dell'organizzazione scolastica siano qualificanti nella prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica. Inoltre, se appare indispensabile il potenziamento della capacità di iniziativa delle singole scuole e il ruolo regionale degli Uffici scolastici, emerge la necessità a livello nazionale di una cabina di regia in grado di creare le sinergie tra i soggetti in campo e di mettere a sistema, rendendoli stabili e organici, i progetti integrati che risultino capaci di incidere sulla qualità della didattica.

At the national and international level, early school leaving is associated with Italy's lack of growth capacity and social mobility deficit. In this light, school could be deemed to be the origin of such problems. But it can also become a positive response to them. A diagnosis of said phenomenon is proposed in the first part of this paper, where national socio-economic factors are associated with a general lack of competence. In the second part, the attention is focused on strategies and didactic rethinking aimed at preventing and combating school dropouts. The guidelines provided by the Ministry of Education to combat early school leaving highlight three lines of action: perseverance and effectiveness of action over the time, coordination between policy promoters and evaluation of results; skill-based approach and personalized learning; alliance between school, territory, family and educational agencies.

The article theorizes that rethinking of some aspects of teaching and school organization are qualifying in preventing and combating early school leaving. Furthermore if on the one hand it is essential to encourage and develop initiative skills in the single schools as well as improve the regional role of school offices, it is also paramount to create a Coordination Office at national level with the task to implement the synergies between the various players and set up a stable and organic system that would positively impact on the quality of teaching.

Parole chiave: dispersione scolastica, competenze, curriculum, organizzazione scolastica, didattica

Keywords: *early school leaving, competences, school curriculum, school organization, didactics*

Jessica Pasca, *L'educazione intellettuale: il rapporto fra docenti e discenti nell'ottica di John Dewey*

Attraverso alcune letture di John Dewey, il presente articolo presenterà l'idea di una relazione educativa incentrata sull'equilibrio tra docente e alunno e su un processo educativo finalizzato alla crescita intellettuale e all'avvenimento personale. Inoltre, si rifletterà sull'importanza di realizzare tutto questo nelle attuali società tardo-moderne, nelle quali imparare a pensare rappresenta un'emergenza educativa impossibile da trascurare.

Through some readings by John Dewey, this article will present the idea of an educational relationship focused on the balance between teacher and student on an educational process aimed at intellectual growth and at personal event. In addition, it will reflect on the importance of realizing all this in the current late-modern societies, in which learning to think represents an educational emergency that cannot be overlooked.

Parole chiave: John Dewey, educazione, educazione intellettuale, rapporto docenti e alunni, avvenimento personale, emergenza educativa

Keywords: *John Dewey, education, intellectual education, relationship between teacher and student, personal event, educational emergency*

Hanno collaborato

Francesco Bossio, *ricercatore di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi della Calabria*

Daniela Gulisano, *assegnista di ricerca, Università degli Studi di Catania*

Marco Ius, *ricercatore di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Padova*

Fabrizio Pizzi, *ricercatore di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale*

Dalila Raccagni, *dottore di ricerca, Università Cattolica del Sacro Cuore sede di Brescia*

Chiara Sirignano, *associata di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Macerata*

Claudia Spina, *ricercatrice di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale*

Alessia Tabacchi, *dottore di ricerca, Università Cattolica del Sacro Cuore sede di Brescia*

Fabio Alba, *dottore di ricerca, Università degli Studi di Palermo*

Alessia Bartolini, *ricercatrice di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Perugia*

Silvia Annamaria Scandurra, *assegnista di ricerca, Università degli Studi di Catania*

Stefano Pasta, *assegnista di ricerca, Università Cattolica del Sacro Cuore sede di Milano*

Jessica Pasca, *dottoranda di ricerca, Università degli Studi di Palermo*

Editoriale

L'edizione cartacea del numero 2019/3 di *Pedagogia e Vita* raccoglie buona parte dei contributi presentati durante il Convegno organizzato a Palermo il 23 e 24 novembre 2018, dal gruppo di Ricerca S.I.Ped. "Pedagogia delle Relazioni Educative Familiari", coordinato dai Proff. Luigi Pati e Antonio Bellingreri. Le due giornate di studio sono state dedicate al tema della generatività e il numero monografico riprende il titolo del convegno: *Generatività. Scelte familiari e relazioni educative*. Questa edizione online, nella sua prima parte, pubblica alcuni degli interventi che per ragioni di spazio non era stato possibile ospitare nella versione andata in stampa; come è tradizione, la seconda parte presenta in rete una breve silloge miscellanea di scritti.

Il volume vuole avviare una riflessione sul concetto di generatività, ne ripercorre la storia e tenta di intercettare alcuni dei contesti in cui sia possibile realizzare *un'educazione alla generatività*. Il concetto di generatività, infatti, richiama e racchiude molte categorie pedagogiche, quella di dono, di cura e di responsabilità per le nuove generazioni. Dai contributi pubblicati, emerge in modo trasversale la dimensione intergenerazionale che attraversa la coppia e la famiglia, origine e matrice di senso della generatività familiare. Inoltre, alcuni saggi del volume approfondiscono il concetto di *generatività sociale*, che argomenta la necessità di coltivare un rapporto di reciproca interdipendenza tra famiglia e comunità educante, condizione di crescita e sviluppo per le nuove generazioni.

Scegliamo di riprodurre qui, ad integrazione opportuna dell'Editoriale, il testo a firma di Luigi Pati che apre il volume cartaceo e che contiene l'introduzione che l'Autore ha proposto inaugurando la due giorni palermitana; vi sono delineate quelle che, nella sua prospettiva, sono le principali categorie interpretative della generatività.

Introduzione Categorie interpretative della generatività

All'inizio dei lavori, desidero ringraziare sentitamente i proff.ri Antonio Bellingreri, Giuseppina D'Addelfio, Maria Vinciguerra e Livia Romano – estendendo il ringraziamento a tutti i loro Collaboratori – per l'impegno profuso nella organizzazione delle due giornate, che ci permetteranno di riflettere sul tema della generatività.

Con il termine "generatività" indico la capacità personale e duale di far sbocciare e fiorire la vita, non soltanto in senso biologico ma anche e soprattutto nei termini della piena umanizzazione e del profondo perfezionamento personale. In questa luce, generatività si connette strettamente con la capacità personale di aver cura di ciò che è generato.

Nei termini delineati, la generatività chiama in causa l'istanza della responsabilità genitoriale in ordine al progettare e al voler perseguire un percorso generativo. Per sviluppare il tema, può risultare utile tentare di rispondere alle tre seguenti domande, che a loro volta aiutano a mettere in luce tre categorie concettuali.

1. Prima domanda: È possibile porre l'enfasi su qualche elemento peculiare, che aiuti a qualificare in termini "umani" la capacità generativa personale e duale?

Se consideriamo con attenzione l'essere umano, i suoi tratti distintivi rispetto a tutte le altre creature capaci di generare, possiamo intravedere una sua indiscutibile particolarità nella declinazione affatto originale della *categoria del desiderio*.

Il desiderio, nella realtà umana, non è soltanto pulsione, "spinta" unitiva. E' anche questo; ma nella persona, dotata di equilibrio, il desiderio si mostra anche come strettamente connesso

con la coscienza del proprio desiderare. Il legame d'amore che unisce due persone si manifesta come desiderio cosciente dell'altro/a, anelito all'unione profonda con lui/lei, inclinazione a realizzare con il/la partner una unità generativa di prossimità, di scambio, di amore. Pertanto, è possibile asserire che nell'essere umano il desiderio è aspetto complesso dell'esistenza e non può essere ridotto a mero rapporto genitale.

Il desiderio dell'altro spesso è suscitato da elementi connessi non soltanto con la bellezza fisica ma anche con le caratteristiche tipiche dell'essere-altra-soggettività con la quale si *desidera* stabilire un incontro. Esso, inoltre, si può manifestare all'improvviso, oppure si può fare strada pian piano. In ogni caso, va detto che il desiderio di coltivare il legame con l'altro comporta una qualche regolarità temporale. Ciò permette di asserire che il rapporto d'amore ha bisogno di tempo per potersi sviluppare e tendere a diventare un legame generativo di umanità.

Nel costruirsi dell'amore sulla base delle categorie del tempo e dello spazio, la parola svolge un ruolo fondamentale. I due soggetti coinvolti rendono generativo il loro rapporto attraverso la capacità messa in atto di *dare voce* a una storia presente, vissuta qui ed ora, e che si desidera far diventare storia da vivere nel futuro. Così facendo, i partner diventano generativi anche per il loro modo di dare voce al desiderio, di assumere regole sintattiche in virtù delle quali generare e far crescere una relazione d'amore. Il primo atto generativo è proprio quello di dare vita a un legame d'amore, nel quale le persone coinvolte rinascono, l'una per l'altra, rinunciando a qualcosa di già posseduto e acquisendo qualcosa di nuovo.

2. *Seconda domanda:* Quali premesse morali si rendono necessarie affinché sia permesso scegliere la via lungo la quale dare pieno concretamento alla generatività personale, coniugale e familiare?

La risposta all'interrogativo posto reputo debba essere intravista nella *categoria della responsabilità*, quindi nella capacità dell'uomo di prendere coscienza della propria condizione di vita e di intraprendere, sulla base di prescelte regole, un cammino di costruzione di sé e degli altri a lui legati. Tale impostazione del discorso permette di stabilire uno stretto collegamento fra principi etici e intelligenza umana. Svincolare la vita morale dalla capacità di comprenderne i perché dell'assunzione di criteri orientativi di condotta significa porre una arbitraria linea di separazione nel campo dell'agire umano. L'etica, quindi l'appello all'intelligenza, è il fattore che conferisce alla capacità generativa dell'uomo una caratteristica squisitamente umana.

La categoria della responsabilità aiuta a dire che l'uomo acquista coscienza di sé anche in forza del proprio diventare consapevole di essere stato generato, di essere l'esito di un incontro generativo. La generatività, in altri termini, non è soltanto capacità di dare la vita, ma anche coscienza individuale di essere testimone vivente della vita, di essere il risultato di un dono generativo.

Il tema del dono ha significati strettamente connessi con la categoria etica della responsabilità. In verità, essere capaci di dono vuol dire mostrare la propria generatività come disponibilità morale a de-centrarsi, a fare spazio all'altro, a guardare oltre di sé e oltre il già noto. Significa, in altri termini, mostrare la propria idoneità generativa nei termini dell'accettazione del rischio del dono, dell'essere generativo, dell'aprirsi al mondo. La generatività, in conclusione, si identifica con l'apertura, l'accoglienza e la cura dell'incognita umana.

3. *Terza domanda:* Quali obiettivi educativi perseguire sotto il segno della generatività?

Sono convinto che la risposta a tale domanda richiede necessariamente la rilevazione e l'assunzione della *categoria del cambiamento*.

C'è da considerare, in primo luogo, il cambiamento di Sé come essere generativo. Spicca, in tale ambito, il tema della generatività permanente, quindi la rilevazione del fatto che la generatività umana, la capacità di essere e di fare dono, è continua nel tempo. Essa non viene mai meno, anche se nelle varie età della vita assume modalità espressive differenti. Ha

inizio nel momento stesso in cui si stabilisce la prima relazione educativa, il cui dipanarsi nella quotidianità, con l'intento di favorire l'autonomia del Tu, palesa il dinamismo del cambiamento: ci si allontana come esseri generati per diventare esseri generativi.

C'è da riflettere, in secondo luogo, sulla generatività coniugale e familiare subordinata alle variazioni dei singoli soggetti coinvolti, delle molteplici relazioni intrecciate, dei differenti compiti che il tempo chiede e/o assegna alle persone o al sistema familiare nel complesso. Persona, coppia e famiglia sono realtà generatrici di cambiamenti affettivi e relazionali concernenti le molteplici e multiformi relazioni di cui si compongono e a cui danno origine.

C'è da soppesare con attenzione, infine, il cambiamento che la generatività personale, coniugale e familiare può suscitare in ordine al contesto sociale. Essere generativi, infatti, per i membri di una coppia e di una famiglia, significa anche coltivare la propria capacità, disponibilità, responsabilità di dare vita – generare, appunto – a nuovi modi di essere soggetti facenti parte di una comunità di convivenza, che promuove accoglienza e favorisce il fiorire della vita nel contesto sociale più ampio.

Francesco Bossio

*La famiglia come elemento naturale e fondamentale
della società tra istanze educative e generatività assiologica*

1. La famiglia come elemento costitutivo della società nella complessità

«La famiglia è il luogo in cui la vita, dono di Dio, può essere adeguatamente accolta e protetta contro i molteplici attacchi a cui è esposta, e può svilupparsi secondo le esigenze di un'autentica crescita umana. Contro la cosiddetta cultura della morte, la famiglia costituisce la sede della cultura della vita»¹. La famiglia, reciproco dono della Grazia Divina alle persone che la compongono, così come precisa San Giovanni Paolo II, è il luogo naturale dove si realizza l'educazione della persona, la crescita biofisiologica e lo sviluppo dell'interiorità dei figli al fine di orientarli nelle scelte, nelle esperienze e di favorire l'inserimento nella società. Copiosi studi e ricerche in ambito pedagogico e psicologico sono concordi nell'indicare i primi anni di vita del bambino come essenziali e determinanti per lo sviluppo della personalità nell'intero arco dell'esistenza, ed è per questo che il ruolo e i compiti della famiglia, testo e contesto di questo divenire, sono da considerarsi essenziali per il dipanarsi di questo delicato processo².

La famiglia costituisce il nucleo primario di appartenenza, in cui il “cucciolo d'uomo” ha la possibilità di crescere e capire, riconoscendosi parte di un nucleo familiare. Già dal 1994 l'Unesco ha indicato come la famiglia sia la cellula prima della società in cui la persona nasce e si evolve attraverso dinamiche educative feconde in tutto l'arco dell'esistenza umana ed è il «luogo naturale, primo e privilegiato dell'educazione delle persone, del loro sviluppo e del loro inserimento nella società»³. Nella nostra società, sempre più spesso, tormentata dalla reificazione e dal nichilismo prendono forma, talvolta, nuovi contesti che interrogano la famiglia circa la sua identità, aprendo questioni che generano riflessioni sui grandi temi etici e morali, interrogando, in maniera significativa, la riflessione pedagogica⁴. La rapidità evolutiva con la quale la nostra società si è trasformata nel corso degli ultimi decenni, i cambiamenti demografici, economici e culturali che hanno segnato e continuano a segnare il nostro tempo rendono sempre più tangibili i limiti del nostro sistema educativo sia esso formale che informale. Il problema della funzione svolta dalle singole agenzie educative nei processi e nei percorsi di formazione tipici della società contemporanea è oggi più che mai al centro del dibattito pedagogico, sollevando da più parti una serie di speculazioni sulla cosiddetta *emergenza educativa*. Il tema dell'emergenza educativa, espressione usata tra l'altro da Benedetto XVI per descrivere il relativismo che permea la vita sociale e culturale dell'Occidente⁵, raccoglie tutta una serie di riflessioni sull'incapacità, da parte dei sistemi educativi formali (scuola, famiglia, istituzioni), di governare la deriva valoriale ed esistenziale che minaccia l'uomo in generale e dei giovani in particolare.

Gli sviluppi straordinari delle scienze e delle tecnologie nell'ultimo secolo hanno dilatato enormemente i confini della conoscenza ed hanno innervato e trasformato radicalmente l'economia, la politica, l'istruzione, la cultura stessa dell'intera società. Tutto questo ha comportato un differente approccio dell'uomo con se stesso – nel modo di percepirsi, di interpretarsi, di codificare se stesso

¹ Giovanni Paolo II, *Centesimus annus*, 39, in Id., *Tutte le encicliche di Giovanni Paolo II*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 1993, p. 470.

² M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, Garzanti, Milano 2000; J. Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino*, Einaudi, Torino 2000; E. Scabini, V. Cigoli (a cura di), *Alla ricerca del familiare. Il modello relazionale simbolico*, Cortina, Milano 2012.

³ Omaec – Unesco, *Pour l'éducation au XXI siècle*, Oic, Paris 1995, p. 113.

⁴ G. D'Addelfio, *Nuove famiglie. Percorsi, nodi e direzioni per l'educazione*; Il pozzo di Giacobbe, Trapani 2013, pp. 49-57.

⁵ Benedetto XVI, *Lettera alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione (21 Gennaio 2008)*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2008.

in rapporto alle situazioni esterne ed agli altri, di relazionarsi con l'interiorità, con i propri sogni, desideri, paure, aspettative – e con gli altri: i rapporti sono più impersonali e superficiali. La ricerca frenetica della felicità individuale, attraverso il possesso di beni materiali e di ricchezza economica hanno innescato da un lato, meccanismi di chiusura verso l'alterità; dall'altro, un ingigantimento della dimensione egoica del soggetto proiettato verso un crescente egocentrismo⁶.

Da queste prospettive, l'uomo chiaramente rinuncia alla coltivazione di sé e della sua interiorità, quindi oblia, o relega in posizione marginale, i legami profondi, l'affettività, il riconoscimento, l'incontro ed il dialogo autentico con gli altri e si allontana dalle istanze fondanti della famiglia, come nucleo centrale e radicale dell'intera società, ovvero da dimensioni ontologiche costitutive e privilegiate della persona che connotano come autenticamente umana l'esistenza. «La società attuale – sottolinea Zygmunt Bauman – forma i propri membri al fine primario che essi svolgano il ruolo di consumatori. Ai propri membri la nostra società impone una norma: saper e voler consumare. [...] La cultura della società dei consumi riguarda piuttosto il dimenticare che l'imparare»⁷. La dimensione del “dimenticare” di cui parla Bauman è l'oblio del sé, della coscienza, l'allontanamento della libertà individuale. La consapevolezza di sé è un elemento irrinunciabile e propedeutico per ascendere verso la conoscenza del mondo esterno e degli altri. La dimenticanza rappresenta quindi l'estraniamento della consapevolezza, il rifiuto implicito dell'assunzione di un percorso educativo e formativo, quindi di crescita, di evoluzione e di coltivazione della propria interiorità, *mission* fondamentali a cui la famiglia è deputata. Dall'ottenimento del sé discende inoltre sia l'incapacità di relazione, di dialogo e di confronto autentico con l'altro, sia l'inadeguatezza e la mancanza di responsabilità nell'agire e nelle diverse questioni che il quotidiano restituisce. Il trionfo dell'effimero nella società dei consumi assurge, simbolicamente, a ruolo vicariante di falso completamento e gratificazione interiore, rispetto all'immane vuoto che l'oblio di sé comporta. E la famiglia, nucleo primario costitutivo dell'educativo e dello sviluppo interiore della persona, viene investita pericolosamente da queste dinamiche nichiliste. La pedagogia è investita dai compiti fondamentali, partendo dalla realtà fattuale, di ricercare il senso profondo su cui edificare un poter essere autenticamente fecondo e progettuale e «di cercare, nella realtà complessa, aspetti che possano essere anche forieri di novità: capaci di aprire un qualche futuro originale alle persone che scelgono il matrimonio e la famiglia»⁸.

2. I mutamenti del contesto familiare come modello di comunità educante e di formazione della persona

Il soggetto in formazione, nel rivelare pienamente il suo essere persona, subisce l'influenza di fattori ambientali che si esplicano attraverso l'interazione tra le esperienze vissute e le potenzialità innate che differiscono anche notevolmente da uomo a uomo. Compito dell'educazione è dunque, anche, quello di favorire il pieno sviluppo di tali potenzialità, orientandole al bene. Pedagogicamente la ricerca e la rivelazione (*revelare*, togliere il velo) del senso passa dalle relazione e dal dialogo: interiore, profondo ed autentico con se stessi e con gli altri, nel mondo della vita. Solo l'apertura ed il confronto dialettico possono fare riemergere il senso dell'umana esistenza e delle caleidoscopiche dimensioni a questa correlate. All'opposto, la chiusura, il silenzio, la percezione di sé e della realtà come *res*, portano all'obnubilamento della coscienza, alla finitezza del pensiero⁹, all'appiattimento nell'*hic et nunc*, ovvero sulla sterile presenzialità in quanto negazione della memoria, smarrimento della storia, quindi oblio del senso e dell'identità.

La famiglia rappresenta il nucleo sociale fondamentale dove inizia la formazione dell'identità personale del bambino, processo plurale ed aperto che durerà per tutta la vita della persona. Il riconoscimento della famiglia come luogo in cui agiscono istanze complesse che concorrono a creare la formazione individuale, caratterizzano il contesto familiare come agenzia educativa *ante*

⁶ L. Pati, *Pedagogia sociale. Temi e problemi*, La Scuola, Brescia 2007, pp. 137-142.

⁷ Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma-Bari 2007, pp. 90, 92.

⁸ A. Bellingreri, *Il superficiale il profondo. Saggi di antropologia pedagogica*, Vita e Pensiero, Milano 2006, p. 300.

⁹ J.-L. Nancy, *Un pensiero finito*, Marcos y Marcos, Milano 2002, pp. 10-11.

*litteram*¹⁰. La famiglia declina le fasi più importanti dell'esistenza come la nascita, la formazione, la coltivazione, la cura, ma anche la procreazione, la malattia e la morte. Attraverso i legami familiari la persona si forma e si trasforma come soggettività da relazionare con l'alterità, *in primis*, con i componenti il nucleo familiare e successivamente con persone esterne al gruppo primario, nel sociale, costruendo relazioni interpersonali e culturali colme di significanze affettivo-esistenziali¹¹. Il contesto familiare e i comportamenti dei genitori incidono profondamente sullo sviluppo della personalità dei figli. Attraverso delicate e complesse dinamiche psicologiche di identificazione si compiono processi, diuturni, per le intere stagioni dell'infanzia e dell'adolescenza, in cui i figli assimilano attraverso l'agire quotidiano l'esempio dai genitori¹². Quotidianamente, i figli ricevono questa testimonianza educativa *in primis*, attraverso le relazioni che vengono esperite con i genitori stessi; poi dal rapporto che i genitori hanno tra di loro e infine dalle esperienze che vengono vissute attraverso le dinamiche relazionali nei contesti di prossimità sociali¹³. I genitori devono quindi sforzarsi sempre di avere comportamenti etici razionali ed equilibrati, così da veicolare ai figli, attraverso questa formazione implicita dell'esempio, "compiti educativi" e modelli esistenziali e di comportamento positivi. Il contesto familiare rappresenta un ambito educativo e formativo privilegiato dove avvengono, originariamente, le mediazioni tra la sfera individuale e quella sociale dell'esistenza¹⁴.

Da queste premesse la famiglia può essere intesa come organismo vivente modulare in cui l'esistenza personale viene declinata da tre differenti registri: l'interattivo, il relazionale, il simbolico¹⁵. L'interattivo è riferito a ciò che è costitutivo e strutturante la persona stessa, il suo essere soggetto dell'azione e soggetto all'azione. Con essa, comunque, noi privilegiamo una specifica dimensione spazio-temporale. Altro aspetto cardine, nel tentativo di indagare le dinamiche famigliari, è la relazione intesa come

trasmissione intergenerazionale di norme, valori, modelli di comportamento atti ad affrontare la vita e a significarla. [...] Aprendoci al registro relazionale, noi riconosciamo anche che il tempo umano non si esaurisce nella successione (ogni discorso risponde ad un altro discorso ...), ma ha nella sua estensione una sua qualità precipua. Possiamo cogliere tale estensione, che riguarda il rapporto specifico che, nel presente, si istituisce con il passato ed il futuro. [...] Il valore dell'estensione (cioè della dimensione diacronica propria della relazione) è quello di significare la connessione dinamica tra mondo dei bisogni ed esercizio della cura così come si è espressa nel tempo e di darle tensione teleologica. Il registro relazionale è ciò che si è sedimentato; è un diacronico organizzato che lega e vincola; è il tutto che precede le parti nella loro interazione, è ciò che ha una sua teleologia in merito al rapporto tra bisogni e cura¹⁶.

Al *patris-munus* attiene al dono-compito paterno, quello di offrire una patria. Si ha patria se ci si sente parte di, se si appartiene e si è riconosciuti. Il baluardo morale (di ideali, valori), e la trasmissione di beni (materiali e morali) ne sono i segni. Al *patris-munus*, dunque, si associano le idee di legge e norma e, con esse, quelle di *equilibrio-giustizia*. Il riconoscimento opera un *taglio* rispetto alla confusione e al disordine. Esso è constatazione di identità. Se il connettere ci rimanda alla funzione materna della memoria, il tagliare ci rimanda alla funzione paterna di rappresentazione e di elaborazione di senso¹⁷. Nelle comunità campestri del passato, nascere in una determinata famiglia, l'esserne il padre, la madre, il figlio o il patriarca era più che una semplice causalità. La famiglia era il luogo della natura in cui si consumavano tutti i passaggi più importanti della formazione dell'uomo. Al suo interno si lavorava, delle sue rendite ci si sfamava, i suoi componenti rappresentavano reciprocamente l'amico, il rivale, il confidente e l'autorità, mentre il corredo di

¹⁰ M. Amadini, *Infanzia e famiglia. Significati e forme dell'educare*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 16-21.

¹¹ L. Cadei, *Riconoscere la famiglia. Strategie di ricerca e pratiche di formazione*, Unicopli, Milano 2010, pp. 44-53.

¹² D. W. Winnicott, *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*, Armando, Roma 2000.

¹³ E. Musi, *Educare all'incontro tra generazioni. Vecchi e bambini insieme*, Junior, Bergamo 2014, pp. 71-76.

¹⁴ G. Petter, *Il mestiere di genitore*, Rizzoli, Milano 2002, pp. 45-47.

¹⁵ E. Scabini, V. Cigoli, *L'identità organizzativa della famiglia*, in: E. Scabini, P. Donati (a cura di), *Identità adulte e relazioni familiari*, Vita e Pensiero, Milano 1991, pp. 63-77.

¹⁶ Ivi, p. 42.

¹⁷ *Ibidem*.

saperi ed esperienze veniva tramandato da padre in figlio al pari di un prezioso gioiello. “Baluardo dell’immodificabile”¹⁸, in essa ogni elemento rivestiva un senso ed un significato e mentre il vigore di gioventù saziava il corpo, la saggezza e l’esperienza dell’anziano nutriva la curiosità dell’infante e consolava lo spirito inquieto dell’adulto. Questi consolidati equilibri, che si rinnovavano in un tempo sempre uguale, vennero scossi in Europa a partire dal XIX secolo, a seguito del processo di industrializzazione che si pose alla base di numerose dinamiche politiche, economiche e sociali che sconvolsero i costumi delle società occidentali portando, inevitabilmente, ad un nuovo modo di concepire la presenza e l’attività dell’uomo al suo interno¹⁹. Le dinamiche innescate dal diffondersi prepotente delle nuove società capitalistiche diedero il via all’affermazione del principio della divisione funzionale del lavoro all’interno di istituzioni produttive diverse dal nucleo familiare portando alla crisi del modello tradizionale di famiglia patriarcale a favore di organizzazioni parentali di tipo nucleare²⁰. In Italia, questo processo echeggiò con prepotenza intorno alla metà degli anni Cinquanta, accompagnandosi all’impetuoso trasferimento di blocchi considerevoli di popolazioni dai centri rurali verso le grandi città industriali. Migliaia di soggetti vennero

espulsi dal lavoro agricolo. Milioni di contadini di braccianti e di mezzadri non sarebbero più tornati ad essere tali. Figure sociali che avevano dominato per secoli la storia di questo paese uscivano di scena. E con essi si sgretola un sistema produttivo e un sistema di relazioni sociali fondato sul predominio della forza lavoro umana, sul ruolo centrale della famiglia contadina²¹.

La nuova società, urbana ed industrializzata, così lontana dalle armonie naturali del borgo agricolo, sconvolse e deformò progressivamente i comportamenti e le interazioni sociali, le modalità e i ritmi di lavoro, i modelli di consumo, i sistemi e i codici di comunicazione e persino l’organizzazione del tempo libero di interi gruppi umani che si trovarono improvvisamente coinvolti in questo vorticoso processo²². Come è facile dedurre, questa serie di dinamiche emancipative investirono, *in primis*, la famiglia trasformandola progressivamente da sistema aperto e patriarcale ad “intima sfera familiare” investita dalla pressione mass-mediologica e consumistica, che in quegli anni muoveva i primi passi, contribuendo gradatamente a svuotarla di contenuti, impoverendola e riducendola²³. In un ambiente di vita così profondamente diverso da quello pre-industriale, il ruolo della famiglia, la gamma delle sue funzioni e delle sue responsabilità è certamente diversa, non più proiettata al suo interno ma volta verso l’esterno. L’essere umano è oggi chiamato ad esprimere le sue potenzialità nell’ambito di contesti che esulano dalla propria casa, a relazionarsi con persone diverse dai propri cari, a fronteggiare situazioni in cui, probabilmente, l’esperienza paterna non può essere reiterata. Il repentino evolversi della società tecnologica ha poi, di fatto, esasperato e reso spesso incolmabile il divario generazionale, un *gap* che, inevitabilmente, crea atteggiamenti di incomprensione, chiusura, perdita del senso di autorità. Da una parte, le figure parentali, incapaci di comprendere i nuovi linguaggi e le nuove pretese sociali, rischiano di non riuscire a dirigere, a consigliare, a vegliare sul percorso formativo dei propri figli; dall’altra, i figli, percependo la *forma*

¹⁸ C. Saraceno, *L’equivoco della famiglia*, Laterza, Roma-Bari 2016, p. 27.

¹⁹ S. Pollard, *La conquista pacifica. L’industrializzazione in Europa dal 1760 al 1970*, il Mulino, Bologna 1984, pp. 32-39.

²⁰ C. Saraceno, *L’equivoco della famiglia*, cit., p. 14.

²¹ V. Vidotto, “La fine della vecchia Italia rurale”, in G. Sabbatucci - V. Vidotto, *Storia d’Italia. L’Italia contemporanea, dal 1963 a oggi*, Laterza, Roma Bari 1999, vol. VI, p. 19.

²² C. Xodo Cegolon, *L’occhio del cuore. Pedagogia della competenza etica*, La Scuola, Brescia 2001, pp. 367-369.

²³ «Nella misura in cui Stato e società si compenetrano vicendevolmente – precisa Jürgen Habermas - l’istituto familiare si affranca dai processi della riproduzione sociale; la sfera intima, una volta unico centro della sfera privata, si sposta, a mano a mano che questa si spoglia delle sue caratteristiche private, alla sua periferia. [...] A misura che la sfera professionale si autonomizza, la famiglia si ritira in se stessa. [...] Neanche la piccola famiglia patriarcale di tipo borghese rappresentava più da tempo una comunità di produzione; tuttavia si fondava essenzialmente sulla proprietà familiare in funzione capitalistica»; J. Habermas, “Polarizzazione della sfera sociale e della sfera intima”, in Id., *Storia e critica dell’opinione pubblica*, Laterza, Roma-Bari 1998, pp. 183, 187.

mentis del genitore come obsoleta, sono sempre più portati ad obbedire a direttive che ritengono più giuste, più attuali, lasciandosi trasportare dalle mode e dai dettami della società dei consumi.

La società dei consumi esalta il mito dell'efficienza per cui il ruolo del *pater familias*, a cui si affidava il potere economico e decisionale anche dopo che questi aveva cessato di "produrre reddito", viene espropriato poiché nella nuova famiglia, a struttura orizzontale e non più gerarchica, ogni membro è parimenti investito di autorità²⁴. Mentre un tempo il nucleo familiare gravitava intorno alla figura dei genitori, adesso a sostituire le loro direttive si è posto il flusso di informazioni mediatiche che, propagandando i miti del post-moderno, depauperano il ruolo generativo e formativo della genitorialità.

Il presente globalizzato e reificato restituisce dunque una singolare confusione di ruoli all'interno della famiglia, le cariche e i compiti tradizionalmente affidati al padre e alla madre hanno assunto connotazioni differenti, così come i rapporti tra le generazioni vivono nuove significanze e relazionalità²⁵.

3. *L'ineludibile pedagogico. La famiglia come nucleo e vincolo di generatività e cura*

La famiglia è il contesto sociale preposto alle dinamiche di crescita e di sviluppo dell'interiorità per mezzo dell'educazione, in cui si compiono processi di socializzazione e relazioni responsabili. Hans Jonas vede nella famiglia un

archetipo temporale, [...] genetico e gnoseologico, principio normativo dell'agire in cui si attua l'assunzione consapevole di quel principio di responsabilità che è radicato nell'esperienza della natalità e in cui sta l'origine della predisposizione umana di ogni altro tipo di responsabilità: la famiglia scuola elementare di facoltà, comportamenti, conoscenze, tutelati e promossi nella loro formazione²⁶.

La famiglia come luogo generativo, nel senso letterale, che dà la vita ai figli ma anche che nutre con l'educazione e la conoscenza i discendenti seguendo la legge morale della responsabilità sponsale e genitoriale. Proprio il principio di responsabilità investe i genitori di un dovere inalienabile rispetto ai compiti educativi dei loro figli²⁷. Con la responsabilità i genitori «non si limitano a chiamare i figli alla vita – come precisa Hannah Arendt – facendoli nascere, ma allo stesso tempo li introducono in un mondo. Con l'educazione si assumono la responsabilità dei due ambiti, a livello dell'esistenza e della crescita del bambino e a livello della continuazione del mondo»²⁸. La cura genitoriale si esplica attraverso l'educazione e il delicato e complesso processo formativo che porta il cucciolo d'uomo a evolversi interiormente e a riconoscersi come persona. Questo percorso di formazione chiama i genitori a restituire ai figli responsabilmente equilibrio e razionalità, anzitutto attraverso l'esempio dell'agire quotidiano.²⁹ Le esperienze quotidiane, le reazioni rispetto agli eventi, la pacatezza e la dolcezza dell'amore genitoriale sono gli strumenti fondamentali attraverso i quali si esplica quotidianamente la cura educativa. Erik Erikson indica la generatività e la capacità dell'adulto di prendersi cura dei più piccoli come elementi fondamentali della maturazione

²⁴ Per un'analisi pedagogica della famiglia, della mediazione familiare e delle politiche familiari nella società contemporanea, si vedano in particolare, A. Bellingreri, *La famiglia come esistenziale. Saggio di antropologia pedagogica*, La Scuola, Brescia 2014; L. Cadei, D. Simeone, *Un tempo per nascere genitori*, Unicopli, Milano 2013; M. Corsi, C. Sirignano, *La mediazione familiare. Problemi, prospettive, esperienze*, Vita e Pensiero, Milano 1999; N. Galli, *Educazione familiare alle soglie del terzo millennio*, La Scuola, Brescia 1997; L. Pati, *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*, La Scuola, Brescia 2014; Id., *Pedagogia familiare e denatalità. Per il recupero educativo della società fraterna*, La Scuola, Brescia 2014; Id., *La politica familiare nella prospettiva dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2014; Id., *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Scholé, Brescia 2019; P. Roveda, *Amore, famiglia, educazione*, La Scuola, Brescia 1995; D. Simeone, *Educare in famiglia. Indicazioni pedagogiche per lo sviluppo dell'empowerment familiare*, La Scuola, Brescia 2014.

²⁵ L. Cadei, *Riconoscere la famiglia. Strategie di ricerca e pratiche di formazione*, Unicopli, Milano 2010, pp. 18-25.

²⁶ H. Jonas, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino 2009, p. 162.

²⁷ Giovanni Paolo II, Esortazione apostolica *Familiaris consortio*, 22 novembre 1981, n. 36.

²⁸ H. Arendt, *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 1991, pp. 242-243.

²⁹ P. Milani, *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Carocci, Roma 2018, pp. 73-85.

personale acquisita nell'adulthood³⁰. Questa diuturna cura educativa deve essere finalizzata a incentivare, quanto più possibile, l'acquisizione per il figlio della capacità di autonomia e di pensiero, partendo dall'incentivo di conoscenza di sé come persona depositaria di peculiarità proprie, ovvero di identità che rendono la persona singolare, unica e irripetibile. «La cura è apriorità esistenziale di un esserci che nel suo venire al mondo diviene oggetto di cura all'interno di quelle relazioni che strutturano il suo spazio vitale»³¹. Il tempo vissuto ha instillato, come un prezioso alambicco, i tratti caratteristici della persona che l'adulto in tutta la sua esistenza continuamente rinnova coniugando sapientemente l'agire quotidiano, la *praxis*, con il proprio progetto esistenziale declinandoli con i tratti caratteristici di sé, con la sua identità.

E' opportuno precisare che in educazione, come nella vita, la persona può restituire solo ciò che ha, ovvero riferendoci alla cura educativa del genitore rispetto ai figli, questi può suggerire, ispirare, cercare di orientare, i figli verso obiettivi e traguardi che, anzitutto ha vissuto e fanno parte della sua persona. Non possiamo pensare, all'opposto, a un genitore che riesca a dare o indicare qualcosa che non ha esperito e che non gli appartiene. Da queste premesse, possiamo indicare come eziologia di alcuni fenomeni delicati e complessi che il sociale continuamente restituisce al nostro presente proprio lo smarrimento della persona rispetto a se stessa.

C'è coscienza nella misura in cui l'impressione sensibile differisce da se stessa senza differire; essa differisce senza differire, altra nell'identità. [...] Differire nell'identità, modificarsi senza cambiare – la coscienza splende nell'impressione allorché l'impressione si allontana da se stessa: per aspettarsi ancora oppure per già recuperarsi. Ancora, già – tempo; e tempo in cui nulla è perso. [...] Dire coscienza è dire tempo³².

Esiste un nesso inscindibile tra la coscienza, la consapevolezza di sé ovvero della realtà interiore, dei tratti caratteristici di sé, ovvero della propria identità, del dialogo interiore e l'estensione del tempo vissuto, della propria temporalità esistenziale. L'esperienza vissuta, quindi le possibilità di codificarla, è direttamente proporzionale allo spazio ed al tempo vissuto. Non possiamo certo aspettarci da un bambino – la cui esistenza si estende molto esiguamente nel tempo – di avere coscienza di sé, degli altri e del suo ruolo nel mondo. Il genitore è invece latore di esperienze di vita, anche e soprattutto per il tempo vissuto. L'educazione genitoriale autentica deve quindi essere orientata non dal desiderio di vincolare, trattenere, il figlio, ma all'opposto promuovere l'autonomia della persona per renderla libera di intraprendere un proprio percorso esistenziale e formativo. E' fondamentale che il genitore adulto, per assurgere al ruolo di guida e di modello per i figli, sappia coltivare in maniera autentica e feconda la sua interiorità attraverso virtuose mediazioni educative e riesca ad ascendere alla consapevolezza di sé come persona³³. Una delle dimensioni esistenziali più autentiche per il genitore adulto è legata alla dimensione generativa all'interno di scambi educativi fecondi intergenerazionali «in cui chi precede può diventare testimone della possibilità reale di una vita adulta segnata da una generatività desiderante»³⁴. L'educazione e la formazione come insiemi complessi e plurali appartengono all'intero corso dell'umana esistenza; dalla prima età in cui il cucciolo d'uomo viene alla luce, fino all'ultima stagione, quella della vecchiaia avanzata, la vita della persona accade, viene vissuta all'interno di trame educative e formative agite nell'esperienza, orientando e dipanando continuamente le trame, i vissuti che l'esistenza incessantemente restituisce. Nelle stagioni della vita, certamente le prime età – infanzia, fanciullezza, giovinezza – ma soprattutto l'adulthood sono declinate prevalentemente dall'agire, dalla *praxis* che regola continuamente l'essere nel mondo in queste età. Difficilmente un giovane, continuamente impegnato a ritagliarsi una propria posizione nel sociale, si fermerà per un periodo di tempo abbastanza lungo per cercare il significato profondo di un'azione, di una decisione presa e

³⁰ E. H. Erikson, *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, Armando, Roma 1993, p. 53.

³¹ L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano 2006, p. 55.

³² E. Levinas, *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*, Jaca Book, Milano 1983, p. 41.

³³ E. Zanfroni, *Educare alla paternità. Tra ruoli di vita e trasformazioni familiari*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 163-175.

³⁴ M. Vinciguerra, *L'adulto generativo. Relazioni educative e scelte di vita familiare*, La Scuola, Brescia 2015.

dialettizzarla per svelarne nuovi significati e nuove possibili interpretazioni. L'adulto latore del ruolo genitoriale e modello esistenziale e di educazione per i figli è investito *in primis* dalla riflessione consapevole sul significato e sulle direzioni esistenziali da intraprendere, tesaurizzando e valorizzando le esperienze vissute e stratificate nella memoria personale³⁵. Come capacità dialettica di riflessione e di analisi critica sulle esperienze vissute dal genitore adulto, la memoria diviene tratto fondamentale ed imprescindibile per ascendere alla verità su se stessi, alla identità personale unica ed irripetibile. In altre parole, senza memoria non può esserci identità, non può costituirsi e venire alla luce la persona, non può esserci autentica coscienza di sé, ma solo smarrimento ed inautenticità esistenziale.

La memoria rappresenta infatti la continuità temporale della persona. «La memoria – scrive Sant'Agostino – è il presente del passato»³⁶. Una continuità tra presente, passato prossimo, passato remoto attraverso cui risalire, senza soluzione di continuità dal presente che la persona esperisce, agli eventi più remoti dell'esistenza, fino ai primi vissuti infantili. Il “triplice presente” di cui parla Sant'Agostino – «presente del passato nella memoria; presente del futuro nell'attesa; presente del presente nell'attenzione»³⁷ – connota efficacemente il concetto di unità dell'esperienza temporale alla quale contribuisce dialetticamente la memoria. Nelle speculazioni agostiniane, l'inarrestabile *motus* del tempo possiede un grado di realtà solo da un punto di vista esteriore, ma nel ritornare in se stesso l'uomo coglie le dimensioni temporali soltanto come “distensione dell'anima” nel passato e nel futuro. Nella memoria, passato, presente e futuro coesistono³⁸.

L'adulto riporta, attraverso il ricordare, nella sua realtà, ovvero nel presente, la memoria, il passato, i fatti, gli accadimenti vissuti, le esperienze che nel corso della sua esistenza hanno scandito le successioni educative personali, le fasi di crescita e di sviluppo come i momenti di arresto, le evoluzioni e le ascese come le regressioni e le depressioni che hanno insieme concorso a realizzare le dinamiche della forma, la sua formazione³⁹. Il continuo divenire della forma, la formazione della persona non è mai conclusa e non può mai dirsi completamente realizzata in quanto è sempre in continuo divenire come la persona che vivendo sperimenta continuamente se stesso, cementando ogni giorno che passa un piccolo tassello nella costruzione di sé. L'adulto interpreta efficacemente il “triplice presente” di cui parla Sant'Agostino in quanto è un uomo che ha vissuto ed ha sperimentato le successioni educative e le dinamiche della forma che caratterizzano il divenire della crescita e della costruzione di sé come persona. L'adulto è depositario della sua memoria personale ed interprete accreditato della memoria collettiva che ha interiorizzato ed assimilato vivendo. Pertanto realizza il “presente del passato nella memoria” agostiniano. Inoltre l'adulto interpreta dialetticamente il “presente del futuro nell'attesa” in quanto ascende alla consapevolezza di sé, della sua identità, alla verità esistenziale della persona come latore della memoria, dei codici culturali, comportamentali, axiologici ed etici della società di cui è parte, codici che cerca di tramandare, quasi fosse un dovere naturale, a chi verrà dopo di lui. Infine, l'adulto esperisce ermeneuticamente il “presente del presente nell'attenzione” nella piena consapevolezza di sé, del suo *status* esistenziale e della coscienza interiorizzata con cui continuamente dialoga per estrapolarne vissuti, accadimenti, esperienza sedimentate, forme e modi d'essere, quindi rielaborarli ed ascendere a nuove scoperte, nuove verità su se stesso, la sua vita, il suo ruolo nel mondo ed i significati, il senso dello stare insieme agli altri, dell'esistere e dell'essere genitore e mentore. L'attenzione del genitore deve essere rivolta alla coscienza di sé, allo svelamento e alla coltivazione della sua identità e di quella dei figli. Solo la persona unica ed irripetibile che ascende alla risignificazione ermeneutica della sua esistenza, ripercorrendo con la memoria le dinamiche educative e le successioni formative che hanno scandito l'esistenza vissuta, può ascendere verso nuovi significati interiorizzati da cui

³⁵ L. Pati, *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*, La Scuola, Brescia 2014.

³⁶ Sant'Agostino, *Confessioni*, Fondazione Lorenzo Valla, Mondadori, Milano 1997.

³⁷ Ivi, XI, 27-28, 37.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ Sulle implicazioni pedagogiche della memoria si veda in particolare, M. Amadini, *Memoria e educazione. Le tracce del passato nel divenire dell'uomo*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 56-64.

restituire istanze educative e stimoli fecondi per chi verrà dopo di lui. La famiglia diviene allora un “esistenziale” connotato da una “relazionalità riconoscente” di felicità e di senso, “quasi fosse profezia di un inedito umanesimo dell’intimità”⁴⁰.

Pur nella ricchezza e varietà delle sollecitazioni attuali, la famiglia continua quindi, a nostro avviso, a costituire il riferimento naturale, fondamentale, imprescindibile della formazione umana, un luogo strutturalmente predisposto a prendersi cura, coltivare, orientare, far emergere le potenzialità dell’umano in ogni sua mutevole ambizione. Alla luce di queste considerazioni, non possiamo che chiedere alla pedagogia, alla scuola, alle istituzioni educative tutte di sostenere e supportare con ogni mezzo la sussistenza feconda di questa cellula nucleare e fondante della società, senza la cui opera il già complesso dispiegarsi dell’umana esistenza risulterebbe privo di orientamenti assiologici e modelli di formazione autentici.

Bibliografia

- Amadini M., 2014: *Infanzia e famiglia. Significati e forme dell’educare*, La Scuola, Brescia.
- Amadini M., 2014: *Memoria e educazione. Le tracce del passato nel divenire dell’uomo*, La Scuola, Brescia.
- Arendt H., 1991: *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano.
- Bauman Z., 2007: *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma-Bari.
- Bellingreri A., 2006: *Il superficiale il profondo. Saggi di antropologia pedagogica*, Vita e Pensiero, Milano.
- Bellingreri A., 2014: *La famiglia come esistenziale. Saggio di antropologia pedagogica*, La Scuola, Brescia.
- Benedetto XVI, 2008: *Lettera alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell’educazione (21 Gennaio 2008)*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano.
- Cadei L., 2010: *Riconoscere la famiglia. Strategie di ricerca e pratiche di formazione*, Unicopli, Milano.
- Cadei L., 2010: *Riconoscere la famiglia. Strategie di ricerca e pratiche di formazione*, Unicopli, Milano.
- Cadei L. – Simeone D., 2013: *Un tempo per nascere genitori*, Unicopli, Milano.
- Corsi M. - Sirignano C., 1999: *La mediazione familiare. Problemi, prospettive, esperienze*, Vita e Pensiero, Milano.
- Galli N., 1997: *Educazione familiare alle soglie del terzo millennio*, La Scuola, Brescia.
- D’Addelfio G., 2013: *Nuove famiglie. Percorsi, nodi e direzioni per l’educazione; Il pozzo di Giacobbe*, Trapani.
- Erikson E. H., 1993: *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, Armando, Roma.
- Giovanni Paolo II, *Centesimus annus*, 39, in Id., *Tutte le encicliche di Giovanni Paolo II*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 1993.
- Giovanni Paolo II, 2001: *Esortazione apostolica Familiaris consortio*.
- Habermas J., 1998: “Polarizzazione della sfera sociale e della sfera intima”, in Id., *Storia e critica dell’opinione pubblica*, Laterza, Roma-Bari.
- Jonas H., 2009: *Il principio responsabilità. Un’etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino.
- Levinas E., 1983: *Altrimenti che essere o al di là dell’essenza*, Jaca Book, Milano.
- Milani P., 2018: *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Carocci, Roma.
- Montessori M., 2000: *Il bambino in famiglia*, Garzanti, Milano.
- Mortari L., 2006: *La pratica dell’aver cura*, Bruno Mondadori, Milano.
- Musi E., 2014: *Educare all’incontro tra generazioni. Vecchi e bambini insieme*, Junior, Bergamo.
- Nancy J.-L., 2002: *Un pensiero finito*, Marcos y Marcos, Milano.

⁴⁰ A. Bellingreri, *La famiglia come esistenziale. Saggio di antropologia pedagogica*, cit..

- Omaeac – Unesco, 1995: *Pour l'éducation au XXI siècle*, Oic, Paris.
- Pati L., 2007: *Pedagogia sociale. Temi e problemi*, La Scuola, Brescia.
- Id., 2014: *La politica familiare nella prospettiva dell'educazione*, La Scuola, Brescia.
- Id., 2014: *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*, La Scuola, Brescia.
- Id., 2014: *Pedagogia familiare e denatalità. Per il recupero educativo della società fraterna*, La Scuola, Brescia.
- Id., 2014: *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*, La Scuola, Brescia.
- Id., 2019: *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Scholé, Brescia.
- Petter G, 2002: *Il mestiere di genitore*, Rizzoli, Milano.
- Piaget J., 2000: *Lo sviluppo mentale del bambino*, Einaudi, Torino.
- Pollard S., 1984: *La conquista pacifica. L'industrializzazione in Europa dal 1760 al 1970*, il Mulino, Bologna.
- Roveda P., 1995: *Amore, famiglia, educazione*, La Scuola, Brescia.
- Sant' Agostino, 1997: *Confessioni*, Fondazione Lorenzo Valla, Mondadori, Milano.
- Saraceno C., 2016: *L'equivoco della famiglia*, Laterza, Roma-Bari.
- Scabini E. - Cigoli V., 1991: "L'identità organizzativa della famiglia", in, Scabini E. - Donati P. (a cura di), *Identità adulte e relazioni familiari*, Vita e Pensiero, Milano.
- Scabini E., - Cigoli V. (a cura di), 2012: *Alla ricerca del familiare. Il modello relazionale simbolico*, Cortina, Milano.
- Simeone D., 2014: *Educare in famiglia. Indicazioni pedagogiche per lo sviluppo dell'empowerment familiare*, La Scuola, Brescia.
- Vidotto V., 1999: "La fine della vecchia Italia rurale", in Sabbatucci G. - Vidotto V., *Storia d'Italia. L'Italia contemporanea, dal 1963 a oggi*, Laterza, Roma Bari.
- Vinciguerra M., 2015: *L'adulto generativo. Relazioni educative e scelte di vita familiare*, La Scuola, Brescia.
- Winnicott D. W., 2000: *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*, Armando, Roma.
- Xodo Cegolon C., 2001: *L'occhio del cuore. Pedagogia della competenza etica*, La Scuola, Brescia.
- Zanfroni E., 2014: *Educare alla paternità. Tra ruoli di vita e trasformazioni familiari*, La Scuola, Brescia.

Daniela Gulisano

*Capacità-azioni, talenti e aspirazioni professionali.
La corresponsabilità tra scuola e famiglia in prospettiva di
“Human Development Approach”*

«L'insieme di capacità rappresenta così
l'effettiva libertà di scelta che una persona ha su
vite alternative che ella può condurre»
(A. Sen, *Scelta, benessere, equità*)

Capability e Human Development Approach: un nuovo paradigma nella relazione scuola-famiglia

Paradigma da esplorare, studiare e approfondire il costrutto di *competenza/capacità* è divenuto oggetto di attenzione per tutte le scienze che si occupano dell'uomo e per la pedagogia e la didattica in particolare, che guardano ad esso sia in quanto istanza esistenziale, progettuale e trasformativa dell'io, sia come istanza di collaborazione tra “mondi” apparentemente distanti come quello *formativo-scolastico, lavorativo e familiare*.

Non a caso, le competenze non sono meri strumenti che devono essere acquisiti da una persona, ma *saperi in azione*, che si costruiscono a partire da conoscenze pregresse e da valori che il soggetto-persona possiede.

Come si è cercato di mettere in evidenza, una competenza consiste nella *capacità* di mobilitare e articolare conoscenze pratiche e teoriche, abilità e attitudini. Per questo essa «non può essere ridotta all' “oggettività” del *saper fare* ma neppure alla mera “soggettività” del *saper essere*»⁴¹.

Promuovere nello studente la capacità di affrontare i problemi che la sua esperienza di vita può presentare, mobilitando le proprie risorse interne e agendo funzionalmente in un contesto complesso, significa riuscire a connettere le esperienze di apprendimento scolastico con le situazioni di vita, lavorare sui legami piuttosto che sulle fratture fra scuola e vita.

È per questo motivo che oggi è necessario riflettere sui fondamenti epistemologici e didattici della formazione, in correlazione con il lavoro e la famiglia, fermando l'attenzione, in particolare, sul connubio *famiglia – talento – scuola* in relazione a questioni nate da nuove realtà sociali e culturali (prolungata permanenza dei giovani in famiglia, la difficoltà a conciliare compiti educativi familiari e attività lavorativa) che «ridisegnano la morfologia familiare, pongono nuovi interrogativi, aprono inedite prospettive»⁴².

⁴¹ C. Maulini, *Pedagogia della competenza. Epistemologia, modelli e tecniche*, Anicia, Roma 2006, p. 24.

⁴² D. Simeone, *I legami familiari tra fragilità e risorse* in L. Pazzaglia (a cura di), *La famiglia e l'educazione: nuovi scenari storici e pedagogici*, La Scuola, Brescia 2016, p. 1.

A tal fine, in seguito alle riflessioni su presentate, si è posta l'esigenza di analizzare, partendo dai *risultati* emersi dall'utilizzo del *focus group* in uno *studio di caso esplorativo*⁴³ effettuato all'interno del Laboratorio di Pedagogia (condotto dalla scrivente e che nel proseguo verrà esplicitato) del Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università di Catania, l'importante funzione complementare, svolta dalle due istituzioni cardine, *scuola* e *famiglia*, a vantaggio della "scoperta" e dello "sviluppo" dei *talenti* in età evolutiva.

Lungo questa direzione, il rapporto *capacità, talenti e aspirazioni professionali* che ci interessa analizzare, da un punto di vista didattico-pedagogico, è fondato sull'interrogativo: *Che cosa rappresenta per voi il talento nel complicato processo di "adulità professionale" (Rilevare la capacità di definire il "talento" nella propria vita personale, familiare e professionale)?*

In ambito formativo, il *talento* trova il suo fondamento in una «singolare attitudine o in un accentuato interesse che la persona ha o può avere»⁴⁴.

Ogni soggetto-persona possiede risorse insospettabili che in qualsiasi momento si possono esprimere attraverso manifestazioni specifiche ed originali. Attraverso questa convinzione il lavoro educativo, che *il docente, il formatore, il genitore* svolgeranno in classe, in azienda, in famiglia, sarà ancora più efficace, se incoraggerà ogni individuo «*unico, singolare e irripetibile*»⁴⁵ a raggiungere la propria eccellenza personale, familiare e professionale.

Da qui l'esigenza di una valutazione personalizzata delle *competenze-capacitazioni*⁴⁶ del soggetto-persona, al fine di agire in maniera ottimale in uno specifico ambiente di apprendimento.

A tal proposito, *cosa significa, quindi, capacitazione?* Il senso più autentico del concetto è quello di «opportunità di scelta». Da qui consegue che l'idea di promuovere capacità indichi promuovere «sfere di libertà» o «libertà sostanziali»⁴⁷.

Citando Sen, «la capacitazione non è che l'insieme delle combinazioni alternative di funzionamenti che il soggetto è in grado di realizzare»⁴⁸.

A tal fine, è possibile raggiungere tale obiettivo attraverso politiche attive di formazione *al e sul* lavoro, che promuovano intenzionali interventi formativi orientati alla diffusione di una cultura del lavoro intitolata allo *Human Development Approach*⁴⁹ e alla *progettazione* come criterio che orienti nella scelta delle *pratiche*, delle *metodologie* e delle *strategie* più idonee per sostenere ed allargare le opportunità offerte agli individui, basandosi principalmente sulle tre possibilità di base: «*condurre una vita lunga e sana, essere istruiti ed acquisire conoscenze nel tempo*»⁵⁰.

⁴³ «Lo studio di caso è un'indagine empirica che si propone di investigare un fenomeno contemporaneo nel suo contesto reale, quando i confini tra fenomeno e contesto non sono chiaramente evidenti, in cui vengono utilizzate fonti multiple di prova», in CEDE - Istituto Nazionale per la Valutazione del sistema d'Istruzione, *Guida metodologica agli studi di caso*, Roma 2011, p. 8.

⁴⁴ A. La Marca, *Prefazione*, in M. Cinque, *In merito al talento. La valorizzazione dell'eccellenza personale tra ricerca e didattica*, Franco Angeli, Milano 2013, p. 13.

⁴⁵ P. Mulè, *I processi formativi, le nuove frontiere dell'educazione e la democrazia*, Pensa Multimedia, Lecce 2015, p. 44.

⁴⁶ Per maggiori approfondimenti sull'argomento cfr. M.C. Nussbaum, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino Bologna 2012; A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2001; M. Castoldi, *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2011; P. Mulè (a cura di), *La didattica per competenze. Presupposti epistemologici e ambientali di apprendimento*, Pensa Multimedia, Lecce 2017.

⁴⁷ Cfr. A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, cit., p. 52.

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ *Human Development Report* (HDR) è una pubblicazione annuale del *Human Development Report Office* del *United Nations Development Programme* (UNDP). La prima edizione risale al 1990 opera del pakistano Mahbub ul Haq e del Nobel indiano Amartya Sen. La prospettiva delle teorie dello *Sviluppo Umano*, basata sul *capability approach*, ci permette di mettere al primo posto tra le priorità l'espansione delle libertà della persona, riportando la crescita economica a ruolo di mezzo, non unicamente di fine in se stesso: «la crescita economica non si traduce necessariamente in sviluppo umano, così è stata segnalata dal rapporto la necessità di aumentare l'impegno in educazione, nutrizione, salute e lavoro» (cfr. *Human Development Report*, in <http://www.hdr.undp.org/>, consultato il 11/02/2019).

⁵⁰ M. C. Nussbaum, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, cit., p. 55.

In sintesi, lo *Human Development Approach* è considerato come uno sviluppo “*per*”, “*attraverso*” e “*delle*” persone, ovvero una combinazione di priorità umane, di vera e propria partecipazione e di *Human Resources Development* attraverso le competenze delle persone⁵¹.

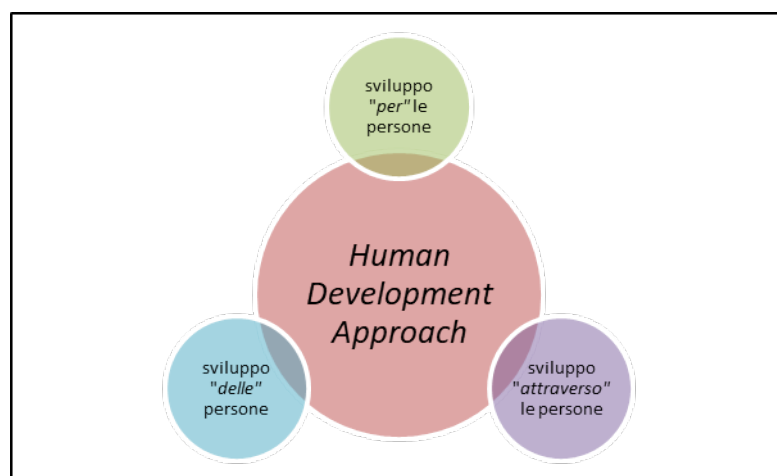


Figura 1 – *Human Development Approach*

Lungo questa direzione, possiamo attribuire valore all'interdipendenza dei *quattro pilastri del Rapporto Delors*⁵², il cui risultato è fornire qualità al costrutto di competenza/capacità-azione e alla sua notevole *polisemia* di fondo. Così inteso, il tema delle competenze non può che trovare un positivo riscontro non solo nel dibattito pedagogico e didattico sulla formazione al lavoro, ma anche nel sistema dell'istruzione e della famiglia e sul bisogno di sollecitare una riflessione sui giovani talenti per creare un nuovo *approccio alle capabilities*⁵³.

Possiamo, quindi, individuare come il *capability approach*, con Ellerani, restituisce alla persona «il valore di percorrere sentieri differenti e propriamente intessuti sulle personali attese e visioni del mondo, in una prospettiva trasformativa, evolutiva e relazionale piuttosto che funzionalistica»⁵⁴.

1. Modalità della ricerca, metodologia e determinazione del campione

Il *focus group* come metodo di ricerca educativa coinvolge un gruppo di persone, che variano da un minimo di quattro ad un massimo di dodici/quindici che si organizzano per poter affrontare una discussione su un tema prestabilito. La sua caratteristica principale consiste nella possibilità di ricreare una situazione simile al processo ordinario di formazione delle opinioni, permettendo ai partecipanti di esprimersi attraverso una forma consueta di comunicazione e una «discussione tra pari»⁵⁵.

⁵¹ Cfr. M. Haq, *Reflections on Human Development*, Oxford University Press, Delhi 1999.

⁵² La scuola ha il dovere di promuovere quattro tipi fondamentali di apprendimento tra loro interconnessi e sui quali si dovrebbe basare l'azione educativa e la missione della scuola stessa: *imparare a conoscere*, cioè acquisire gli strumenti della comprensione; *imparare a fare*, in modo tale da essere capaci di agire creativamente nel proprio ambiente; *imparare a vivere insieme*, in modo da partecipare e collaborare attivamente in un contesto fatto di relazioni comunitarie; *imparare ad essere*, un percorso che deriva dall'evoluzione degli altri tre, (cfr. *Rapporto Delors*, in <http://www.worldsocialagenda.org/3.2-Rapporto-Delors/>, consultato il 23/02/2019).

⁵³ Per maggiori approfondimenti sul tema delle capacitazioni cfr. M.C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2011; G. Alessandrini, (a cura di), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Franco Angeli, Milano 2014.

⁵⁴ P. Ellerani, *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*, Lisciani, Teramo 2017, p. 17.

⁵⁵ R.D. Di Nubilia, *Dal gruppo al gruppo di lavoro. La formazione in Team: la conduzione, l'animazione, l'efficacia*, Pensa Multimedia, Lecce 2008, p.

Sulla base di queste indicazioni, sono stati condotti 2 *focus group* (della durata di un'ora ciascuno, realizzati in giorni della settimana differenti) con un totale di 16 studenti (8 studenti a gruppo) frequentanti il laboratorio di *Pedagogia dei gruppi e gestione del conflitto* attivato nel Corso di Laurea Magistrale in *Programmazione e Gestione delle Politiche e dei Servizi Sociali* del Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università degli Studi di Catania, nell'anno accademico 2017/2018. Di tutti gli studenti che hanno partecipato alla ricerca, quindici ragazze e solo uno ragazzo, con un'età compresa fra i 22 e i 25 anni (cfr. grafico 1 – 2).

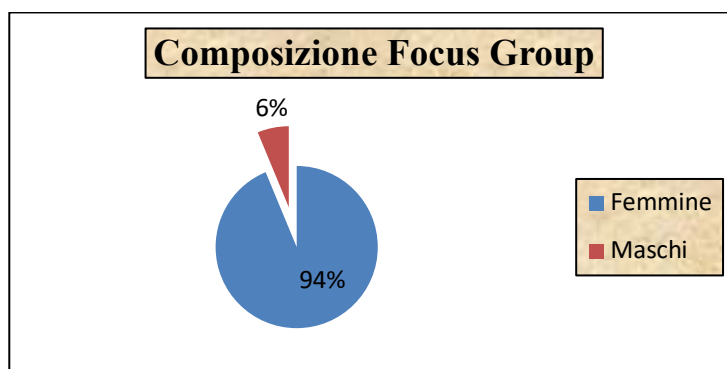


Grafico 1 – (%)

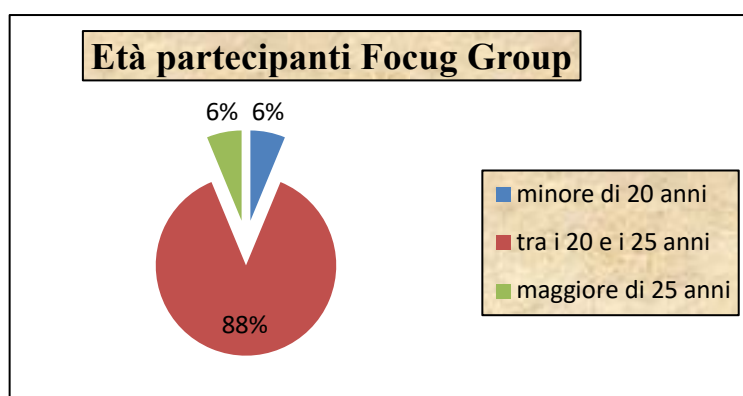


Grafico 2 – (%)

Gli studenti sono stati collocati con metodo casuale in uno dei due gruppi di discussione che si sono realizzati in un'aula del Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali di Catania, debitamente organizzata per l'efficacia del *focus*. A tal fine, evidenziando l'importanza del *setting*, si è preferito far sedere i partecipanti in circolo, senza alcuna gerarchia dettata dalla posizione formale di una classica aula accademica.



Figura 2 - Rappresentazione iconografica e rappresentativa del *setting*

Successivamente alla creazione del *setting* e alla formazione del gruppo, si passa ad analizzare ed enucleare le fasi principali del *focus group* in questione:

Fasi Principali Focus Group	
Introduzione al tema	si spiegano gli obiettivi della discussione;
Enunciazione delle regole base	si indicano alcune buone regole per il successo della discussione (non interrompere, far parlare gli altri, ascoltare);
Presentazione dei partecipanti	i partecipanti in circolo si presentano e si conoscono;
Riscaldamento-facilitazione	si inizia guardando un breve filmato e si chiede di redigere una lista di parole-aggettivi che descrivano l'oggetto della discussione;
Discussione	passaggio da una tematica all'altra in maniera graduata e funzionale;
Conclusioni e ringraziamenti	riassunto dei principali punti emersi ed eventuali chiarimenti.

Tabella 1 – Fasi principale *Focus Group*

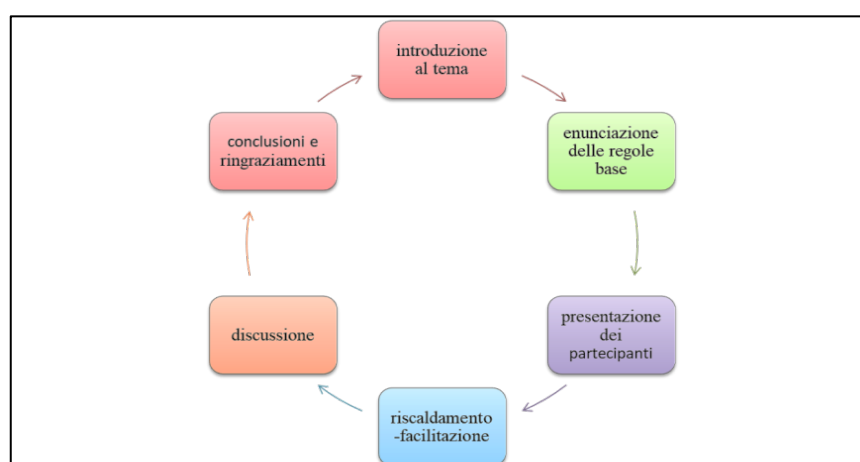


Figura 3 - Schema architettura *Focus Group*

Per quanto riguarda la fase di discussione, il moderatore può richiedere la modalità di «risposta verbale pura» o utilizzare la tecnica scritta o «metodo dei foglietti»⁵⁶. In questa determinata circostanza, la scrivente (in qualità di moderatrice-ricercatrice), ha deciso di utilizzare la seconda tecnica o *metodo dei foglietti* in quanto si è ritenuto più efficace permettere alle persone più timide di esprimersi liberamente e senza «timori di giudizio», in quanto le opinioni vengono trascritte su fogli e successivamente lette e discusse in maniera anonima in gruppo.

Per quanto riguarda la griglia di intervista della nostra ricerca (fig. 3), sono state definite alcune tematiche di approfondimento:

Contenuti	Domande esplicite	Aspetti impliciti da rilevare
<i>Giro di tavolo</i> (10 minuti) Presentazione dei partecipanti	Nome, età, professione attualmente svolta	Dati generali sul campione
<i>Rappresentazione del talento</i> (20 minuti)	Che cosa rappresenta per voi il Talento?	Rilevare la capacità di definire il «Talento» nella propria vita

⁵⁶ A.C. Baldry, *Focus group in azione. L'utilizzo in campo educativo e psicosociale*, Carocci, Roma 2005.

		personale, familiare e professionale
Ricostruzione delle aspettative nei confronti del talento (20 minuti)	Che cosa rappresenta per voi il talento nel processo di “adulità” professionale?	Rilevare la ricaduta in termini di progettualità professionale, familiare e sociale
Sintesi (10 minuti)	Costruire una “mappa” delle 5/6 parole che vi riconducono a una definizione di talento	Sintesi della terminologia utilizzata

Tabella 2 - Griglia di intervista

Terminate le due sezioni di *focus group*, si è proceduto alla codifica dei dati.

A tal fine, sui testi (metodo dei foglietti) è stata svolta un’*analisi del contenuto* seguendo l’approccio *bottom-up* della *Grounded Theory*⁵⁷ in relazione ad un *analisi integrata* dei contenuti interni alle strutture testuali.

Il ricorso alle tecniche di *analisi testuale* è considerato come una delle strategie ponte, terreno di incontro e integrazione per eccellenza tra *metodi quantitativi* e *qualitativi*, grazie alla possibilità di coniugare la necessità di produrre studi di tipo empirico controllabili pubblicamente con la ricchezza interpretativa.

In tal senso, attraverso l’analisi degli aspetti strutturali del *corpus* testuale, si è cercato di individuare gli *elementi chiave* che compongono il testo in ordine al valore dato al talento nel processo di crescita professionale del giovane studente - *millennials*.

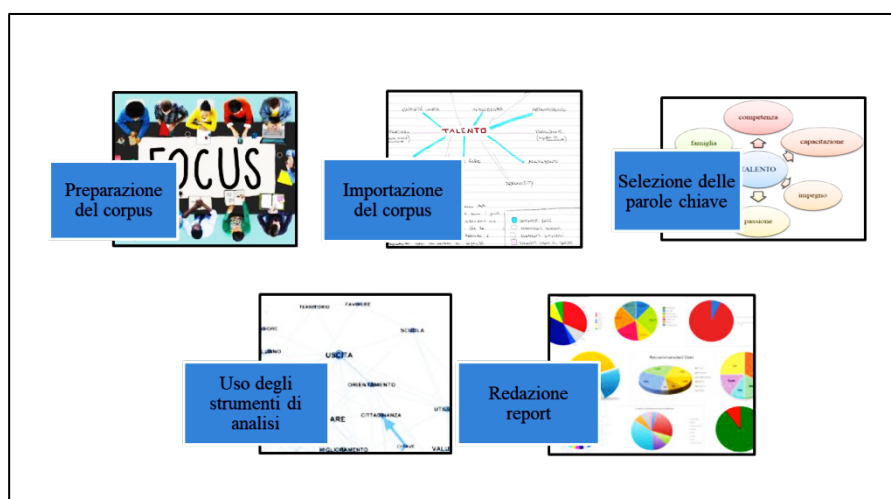


Figura 4 - Aspetti strutturali e analisi del *corpus* testuale

2. Analisi pedagogiche e risultati conseguiti

Nell’introduzione si è precisata la tesi, dalla quale muove la presente ricerca, ovvero il *talento* inteso come *valore*, capace di portare vantaggi unici e significativi al singolo soggetto-persona ed alla collettività.

Il talento si distingue, più che per le doti naturali e innate, per questa sua capacità di raggiungere un obiettivo, qualunque siano le condizioni di partenza. Come afferma Maria Cinque, «non si tratta solo di avere una certa perseveranza – ovvero di insistere con determinati pensieri e

⁵⁷ La *Grounded Theory* è una metodologia di ricerca qualitativa in cui l’osservazione e l’elaborazione teorica procedono di pari passo, in un’interazione continua. L’accento in questa viene posto sui dati (si dice di “*lasciar parlare i dati*”), piuttosto che sulle teorie, le quali derivano direttamente dall’analisi dei dati, che sono locali e contestualizzati (cfr. A. Strati, *La scoperta della Grounded Theory*, Armando, Roma 2009).

azioni fino al raggiungimento di un obiettivo. Il talento è anche la capacità di riprendersi dal fallimento e dagli errori»⁵⁸.

Nei contesti formativi-professionali, in particolare, i talenti non sono più interpretati come geni, ma come persone brave che fanno bene il proprio lavoro⁵⁹.

A tal fine, è bene capire e analizzare, a livello pedagogico, come viene interpretato il talento dalla giovane generazione dei *Millennials* e come, a tal fine, suddetta generazione gestisce il complesso patrimonio di *saperi e competenze* nel lungo percorso di crescita professionale.

Per tali ragioni, nel riportare, di seguito, alcune risposte date dai giovani durante il “giro di tavolo”, si sono scelti alcuni brani, tra i più significativi, emersi dalle interviste. Di fatto, queste si sono rivelate essere molto ricche di spunti per comprendere la realtà dei giovani in relazione alla *progettualità esistenziale, familiare e professionale*, a partire dalla definizione personale del concetto di *talento* quale punto di osservazione.

«Il talento è quel “qualcosa in più” che fa la differenza e che deve essere coltivato e potenziato. [...] La formazione deve far emergere, infatti, i talenti nascosti (intesi come potenziali) della persona per favorirne il suo pieno sviluppo. Anche la famiglia deve valorizzare le competenze e dare spazio al talento (anche nascosto) dei propri figli [...]» (studente 1).

«Il talento, quale caratteristica intrinseca di una persona, ossia capacità, dote innata, è un fattore chiave di crescita in qualsiasi contesto personale, professionale e familiare. Non è sufficiente solo riconoscerlo ma valorizzarlo [...]» (studente 2).

«Ognuno di noi possiede un talento innato solo che a volte non ce ne rendiamo conto o non sappiamo valorizzarlo. Quando sia parla di talento, in genere, ci si riferisce a delle doti particolari che rendono una persona unica e irripetibile. Tramite lo sviluppo del talento di ogni persona è possibile far crescere il “capitale” di un gruppo organizzativo [...] Fondamentale è il ruolo della famiglia» (studente 3).

E, ancora, dall’analisi integrata dei contenuti emersi nei *focus group* si evince un ulteriore richiamo al termine *capacitazione*. A tal fine, di seguito si riportano integralmente due trascrizioni tipo:

«Che cos’è il talento? Il talento può essere definito come la capacità di un individuo di portare a termine, positivamente, un lavoro. Sono tante le domande che potrebbero sorgere quando si parla di talento: se questo appartiene a poche persone o a tutti; se dipende da elementi ambientali che favoriscono il suo sviluppo o solo da fattori soggettivi. Si può affermare che il talento non è solo una dote naturale, di certo dipende dalla volontà di realizzarsi, dallo sforzo, dalla tenacia e motivazione ma sono molto importanti le opportunità che si presentano nella vita e, soprattutto, le competenze che l’individuo acquisisce nel corso della propria formazione e nella carriera lavorativa. Oggi si parla di formazione continua per tutto il corso della vita, vita ricca di significato e scopo» (studente 4).

*«Il talento autenticamente umano, si può definire come insieme di intelligenza, destrezza, disposizioni e motivazioni rispondenti alla persona. Il riconoscimento del talento è una modalità di rispetto e di autorealizzazione della persona. Il termine *capacitazione* (o *capabilities*) chiama in gioco le istanze della persona, delle sue possibilità e potenzialità. Sen indica per *capacitazione*.*

⁵⁸ M. Cinque, *In merito al talento, La valorizzazione dell’eccellenza personale tra ricerca e didattica*, Franco Angeli, Milano 2013, p. 35.

⁵⁹ I. Tinagli, *Talento da svendere*, Einaudi, Torino 2008.

“l’abilità di fare cose” e di “funzionare”, di poter scegliere e determinare in che direzione svolgere il proprio progetto di vita, di formazione, di lavoro» (studente 5).

Il talento, quindi, si rappresenta come quello «schema di azione vincente e tacito che ogni individuo tende a riprodurre in più contesti, utilizzando le competenze di cui dispone e acquisendo in corso d’opera quelle che sono necessarie per ottenere un risultato insolito ed eccellente»⁶⁰.

A dimostrazione di ciò, le *parole chiave* che derivano dall’analisi integrata dei contenuti e delle *mappe concettuali* interne alle strutture testuali presi in esame, vengono ricondotte in maniera sistematica a delle *proiezioni di frequenza* e di *percentuali* e ad una possibile struttura che richiama la terminologia maggiormente utilizzata.

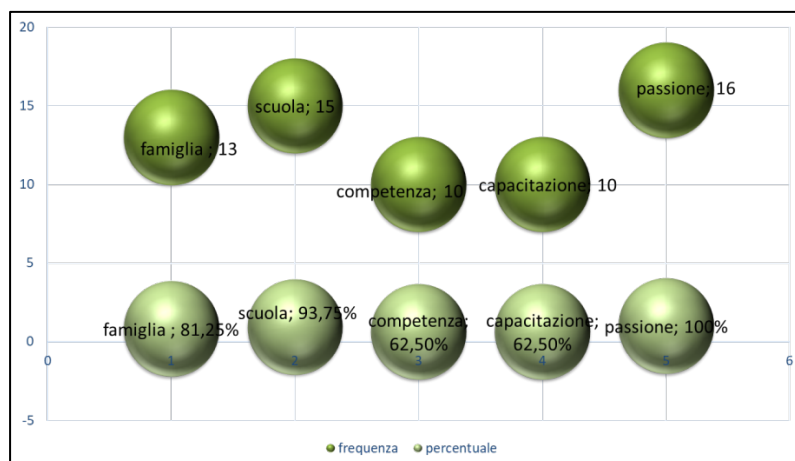


Grafico 3 - Analisi integrata terminologia riscontrata

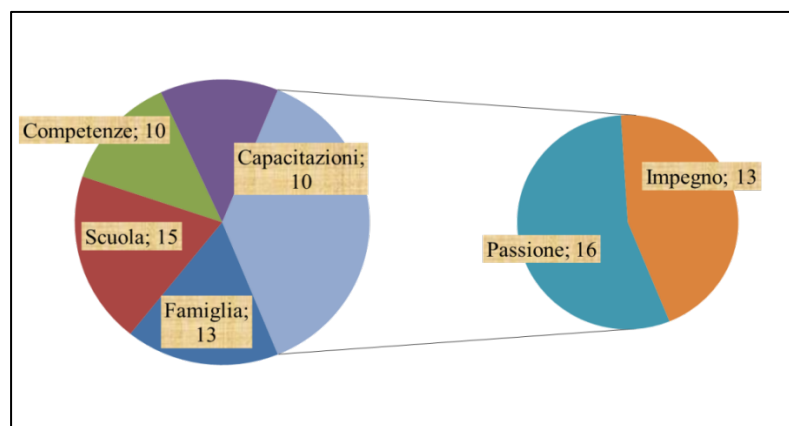


Grafico 4 – Proiezioni di frequenza terminologia riscontrata

⁶⁰ U. Margiotta, *Per valorizzare il talento*, in G. Alessandrini (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, Franco Angeli, Milano 2018, p. 131.

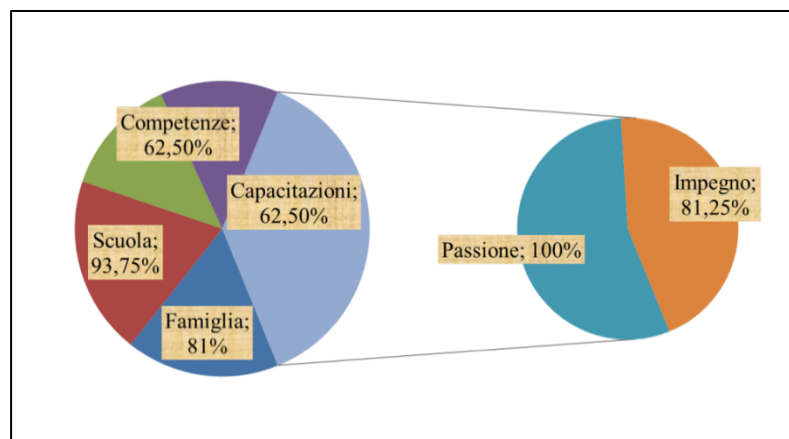


Grafico 5 - Proiezioni in percentuali terminologia riscontrata

Dal grafico n. 3 e succ. si evince come la terminologia maggiormente utilizzata per dare una *possibile definizione di "talento"*, tenendo in considerazione la giovane età dei partecipanti al gruppo, è la seguente: *competenze; capacitazioni; impegno; passione; scuola; famiglia* (in quanto il talento può svilupparsi all'interno di un contesto formativo e familiare attento allo sviluppo personale e professionale del giovane).

Inoltre, nella fraseologia degli studenti, emerge l'aspetto liberatorio del *focus group* e della condivisione tra pari in quanto tecnica capace di focalizzare le opinioni dei partecipanti e restituire un importante *feed back* orientativo.

3. Conclusioni e possibili sviluppi

Fare ricerca nell'ambito delle scienze dell'educazione e della formazione significa poter studiare concetti e processi spesso difficili da definire e da misurare. La ricerca quantitativa, in tal senso, ha lo scopo di misurare atteggiamenti, opinioni su un numero elevato di persone per poter fare delle statistiche e generalizzare, ove possibile, i risultati emersi. La ricerca qualitativa, invece, ha come vantaggio quello di usare un approccio più flessibile e rendere protagonisti i partecipanti di uno studio. Si analizzano, infatti, i concetti così come vengono espressi dagli stessi protagonisti, attraverso i loro resoconti senza imporre categorie prestabilite.

In questo senso, i *focus group* costituiscono un metodo efficace nelle scienze pedagogiche, da utilizzare con giovani e adulti perché permettono di studiare le loro opinioni o atteggiamenti facendo uso di un approccio non intrusivo che rispetti i linguaggi e i pensieri dei protagonisti.

A tal fine, nell'indagine esplorativa proposta, l'analisi testuale dei contenuti, ha evidenziato l'esistenza di un significato tendenzialmente ambivalente del concetto di *talento* in cui la componente della *capacità* viene associata e collegata a quella predominante della *scuola* e della *famiglia*.

A tal fine, alla luce degli attuali dati empirici e delle riflessioni teoriche, quali suggerimenti fornire per educare in una famiglia in trasformazione?

- la famiglia come luogo primario ma non esaustivo dell'educazione;
- la famiglia come luogo di filtro delle sollecitazioni ambientali;
- la famiglia come luogo di proposta valoriale;
- la famiglia come luogo di elaborazione culturale.

Il quesito fondamentale che emerge è: *"è possibile identificare un elemento fondamentale per affrontare in maniera conveniente il tema della corresponsabilità educativa scuola-famiglia in un quadro in continuo cambiamento?"*

Deriva da ciò l'urgenza di mirare al potenziamento (*empowerment*) della *capacità* (*agency*) dei genitori da una parte, e dei docenti dall'altro, di potenziare il rapporto scuola-famiglia.

L'oggetto del rapporto famiglie-scuola, la formazione delle nuove generazioni, convoca gli adulti alla condivisione delle responsabilità, tanto che «chi rifiuta di assumersi la responsabilità in solido, non dovrebbe avere figli né costituirsi parte attiva nell'educare i giovani»⁶¹.

Con l'espressione co-responsabilità educativa «le famiglie e la scuola sono chiamate a rispondere insieme ai bisogni di crescita e formazione [...]». Si tratta di saper osservare l'educando per coglierne i bisogni, le attitudini e le potenzialità [...]»⁶².

In conclusione, nella prospettiva delineata, *studenti, genitori e docenti* collaborano tra loro e reciprocamente si sostengono, uscendo così dall'autoreferenzialità tradizionale reciproca per aprirsi ad un orizzonte di senso che li porta a costruire *reti* insieme, ponendo al centro sempre il figlio/studente con i suoi *talenti* e le sue *capacità-azioni*.

Bibliografia

- Alessandrini, G. (a cura di), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Franco Angeli, Milano 2014.
- Baldry, A.C. *Focus group in azione. L'utilizzo in campo educativo e psicosociale*, Carocci Roma 2005.
- Castoldi, M. *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2011.
- Cinque, M. *In merito al talento. La valorizzazione dell'eccellenza personale tra ricerca e didattica*, Franco Angeli, Milano 2013.
- Delors, J. *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Armando, Roma 1997.
- Di Nubilia, R.D. *Dal gruppo al gruppo di lavoro. La formazione in Team: la conduzione, l'animazione, l'efficacia*, Pensa Multimedia, Lecce 2008.
- Ellerani, P. *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*, Lisciani, Teramo 2017. .
- Ellerani, P. *Metodi e tecniche attive per l'insegnamento. Creare contesti per imparare ad apprendere*, Anicia, Roma 2013.
- Margiotta, U. *Per valorizzare il talento*. In Alessandrini, G. (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, Franco Angeli, Milano 2018.
- Mulè, P. *I processi formativi, le nuove frontiere dell'educazione e la democrazia*, Pensa Multimedia, Lecce 2015.
- Mulè, P. (a cura di), *La didattica per competenze. Presupposti epistemologici e ambientali di apprendimento*, Pensa Multimedia, Lecce 2017.
- Nussbaum, M.C. *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2011.
- Nussbaum, M.C. *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna 2012.
- Sen, A. *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2001.
- Tinagli, I. *Talento da svendere*, Einaudi, Torino 2008.

⁶¹ H. Arendt, *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 1999, p. 247.

⁶² P. Dusi, *La corresponsabilità educativa tra famiglia e scuola*, in L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia 2014, p. 396.

Marco Ius

L'accompagnamento come cura generativa. Una lettura del Programma Nazionale P.I.P.P.I.

1. Il costrutto di generatività

Il termine generatività è stato utilizzato a partire dalla metà del secolo scorso da Erik Erikson⁶³ per definire un complesso costrutto psicologico riguardante l'interesse, la preoccupazione e l'impegno da parte degli adulti nei confronti delle generazioni future, attraverso la genitorialità, l'insegnamento, l'accompagnamento, la leadership e il coinvolgimento in attività finalizzate al benessere dei più giovani e del loro mondo⁶⁴, azioni che richiedono «capacità di cura e di investimento per ciò che è stato generato per amore, necessità o caso e che supera l'adesione ambivalente ad un obbligo irrevocabile»⁶⁵.

La proposta di Erikson sembra particolarmente adatta per una riflessione sul tema della "generatività" all'interno di una cornice pedagogica in quanto, pur muovendosi da una prospettiva clinica, è intrisa di aspetti e contenuti prettamente sociali, storici e antropologici che ben si intrecciano con le questioni proprie dell'educazione. Va ricordato che Erikson individua otto stadi del ciclo di vita individuale (primi anni di vita, prima infanzia, età dei giochi, età scolare, adolescenza, giovinezza, maturità, vecchiaia) caratterizzati da altrettante "crisi psicosociali", le quali consistono nella risoluzione dinamica tra le due forze contrastanti, intese come qualità dell'io predominanti in ciascun stadio evolutivo, che vengono rappresentate ed espresse in termini di polarità, concetto di fondamentale rilevanza nel lessico pedagogico⁶⁶. La risoluzione dinamica di ciascuna polarità viene infine associata all'esercizio di una virtù. Nei primi quattro stadi corrispondenti all'infanzia, il percorso di crescita chiama la persona ad affrontare crisi corrispondenti alle polarità fiducia/sfiducia, autonomia/vergogna, iniziativa/colpa, industriosità/inferiorità, che sono accompagnate dalla realizzazione delle virtù, rispettivamente, della speranza, della volontà, della fermezza dei propri propositi e della competenza. A seguito di questi stadi, la preadolescenza e adolescenza aprono alla crisi tra identità/confusione di identità/ruolo (virtù della fedeltà), la cui risoluzione porta all'inizio dell'età adulta connotata inizialmente dalla componente relazionale della polarità intimità/isolamento a cui corrisponde la virtù dell'amore e successivamente dalla componente generativa della polarità generatività/stagnazione che apre alla virtù della cura⁶⁷. L'ultimo stadio, quello della vecchiaia, interpella il conflitto tra integrità dell'io e disperazione da cui scaturisce la virtù della saggezza⁶⁸.

Rispetto alla generatività, più specificamente, Erikson afferma di attribuire all'età adulta, corrispondente al settimo stadio: l'antitesi critica della generatività vs stagnazione e preoccupazione esclusiva di sé. La generatività assorbe in sé anche i caratteri della procreatività, della produttività e della creazione, e quindi la capacità di generare nuovi individui, nuovi prodotti e nuove idee inclusa una sorta di potere auto-generativo relativo all'ulteriore sviluppo dell'identità. Un senso di stagnazione può avere un completo sopravvento su chi si trovi del tutto impreparato a comportarsi in modo generativo. La nuova virtù emergente da questa antitesi, e cioè la Cura, è una forma

⁶³ Psicologo tedesco di formazione psicanalitica emigrato negli Stati Uniti per sfuggire alla minaccia nazista e successivamente naturalizzato americano.

⁶⁴ D.P. McAdams – E. de St. Aubin – R.L. Logan, *Generativity among young, midlife, and older adults*, «Psychology and Aging», 8/2 (1993), pp. 221-230; D. P. McAdams, *The positive psychology of adult generativity: caring for the next generation and constructing a redemptive life: Advances in Understanding Adult Motivation*, in J. D. Sinnott (Ed.), *Positive Psychology: Advances in Understanding Adult Motivation*, Springer, New York, pp. 191-205.

⁶⁵ E. H. Erikson, *Introspezione e responsabilità: saggi sulle implicazioni etiche dell'introspezione psicoanalitica*, tr. it. Armando, Roma 1968, p. 133.

⁶⁶ D. Orlando Cian, *Le polarità pedagogiche nei grandi modelli del passato*, «Studium Educationis», 2 (1999), pp. 232-249.

⁶⁷ M. Conte, *Ad altra cura*. Pensa Multimedia, Lecce 2006.

⁶⁸ E. H. Erikson, *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, tr. it. Armando, Roma 1999.

d'impegno in costante espansione che si esprime nel prendersi cura delle persone, dei prodotti e delle idee che ci siamo impegnati a curare. Tutte le forze che dai primi sviluppi nell'ordine ascendente che va dall'infanzia alla giovinezza (speranza e volontà, finalità e competenza, speranza e amore) si dimostrano ora e ad un esame più attento come elementi essenziali alla realizzazione del compito generazionale: quello di saper accrescere la forza della nuova generazione⁶⁹.

La definizione riporta tre verbi che consentono di attuare la generatività con il relativo *soggetto/oggetto* generato: procreare nuovi individui, produrre nuovi prodotti e creare nuove idee.

Il primo riferimento al termine generatività rimane senza dubbio, anche nel linguaggio comune, quello rivolto alla procreazione e all'esperienza della nascita⁷⁰ con la relativa cura attraverso l'educazione della creatura generata. È noto, però, che il dato biologico non è condizione necessaria all'esperienza genitoriale di cura, consistente nell'esercizio delle funzioni genitoriali di risposta ai bisogni di crescita e di sviluppo dei bambini. Basti pensare alle diverse tipologie di forme familiari nelle quali i bambini crescono nella nostra contemporaneità⁷¹. Nel considerare la cornice dell'esperienza familiare, qualunque sia la tipologia familiare e il percorso che porta al vissuto di appartenenza alla propria famiglia, sembra interessante guardare a "generatività e generazione" come a un binomio. Tale binomio, infatti, consente di considerare la nuova generazione (i bambini e la loro appartenenza familiare) non solamente in quanto "frutto" dei genitori (un "frutto" biologicamente procreato, normativamente definito e/o educativamente promosso) ma anche in quanto soggetti di una continuità relazionale che, pensando all'albero genealogico, si connota in modo sia cronologicamente verticale con i maggiori d'età (ad esempio i nonni⁷² e gli altri anziani della famiglia allargata) e successivamente con la generazione che seguirà, sia orizzontale con i pari (fratelli, cugini e altri coetanei della famiglia allargata). Ciascuno, infatti, grazie all'esperienza di essere collegato (o scollegato) alla storia generazionale del proprio contesto familiare, eredita un patrimonio (biologico, valoriale, sociologico, psicologico, pedagogico, culturale ecc.) che è chiamato a preservare, proseguire o modificare attraverso il proprio contributo trasformativo⁷³ in quanto soggetto attivo.

Gli altri due verbi riguardano azioni creative o produttive che sono legate al desiderio e/o obiettivo di lasciare una traccia di sé alle generazioni future attraverso beni materiali o immateriali utili ad accrescere il potenziale di chi viene dopo. Sono azioni che richiamano l'adulto, nel proprio percorso di crescita, ad un impegno intenzionalmente auto-educativo che consente di "tirar fuori da sé" qualcosa di nuovo come antidoto alla tendenza, o tentazione, della stagnazione intesa come quel progressivo e "sterile" ripiegamento di sé in una dinamica di introflessione.

Generare diventa dunque un'azione ponte che congiunge sia lo spazio più prossimo della vita intima e familiare con quello della propria comunità e società in genere, sia il proprio tempo con il tempo di chi vivrà oltre. Propone infatti di scavalcare i confini spaziali e quelli temporali per lanciare una parte di sé in un oltre riferito ad un dove e un quando di cui non necessariamente si farà esperienza. Ne consegue che distinguere tra generatività familiare e parentale e generatività sociale, per poterle considerare nel loro specifico e contemporaneamente lasciarne la possibilità di integrazione, apre ad una prospettiva spazialmente ampia e temporalmente a lungo termine caratterizzata da relazioni, connessioni e interdipendenze, piuttosto che da eventi e interazioni. Queste ultime considerazioni trovano conferma nella ripresa del pensiero di Erikson, a partire dagli anni Novanta, da parte del gruppo del Foley Center⁷⁴ che, abbandonando un'idea di generatività puramente stadiale, considera

⁶⁹ Ibi, p. 85.

⁷⁰ E. Musi, *Concepire la nascita: l'esperienza generativa in prospettiva pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2007.

⁷¹ P. Milani, *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Carocci, Roma 2018.

⁷² L. Pati, *Il valore educativo delle relazioni tra le generazioni: Coltivare i legami tra nonni, figli, nipoti*, Effatà Editrice, Cantalupa (TO) 2010.

⁷³ E. Marta – E. Scabini, *Famiglia e comunità: promuovere e rigenerare legami, reti e generatività sociale*, «Psicologia di Comunità», 1/3 (2007), pp. 9-20; E. Scabini – G. Rossi, *Promuovere famiglia nella comunità*, Milano, Vita e Pensiero 2007.

⁷⁴ Mc Adams e collaboratori (Foley Center del Northwestern University Chicago) da più di 20 anni hanno dedicato la loro ricerca all'interno del progetto *The Foley Longitudinal Study of Adulthood* (FLSA) al fine di studiare il costrutto di

la generatività come un compito allargato dell'esistenza umana presentandola⁷⁵ come preoccupazione e impegno per il benessere delle future generazioni, come sfida evolutiva dell'età adulta scaturita sia da desideri altruistici sia egoistici, come fattore di promozione del benessere psicologico, come aspetto culturalmente modellato e come dinamica complessa presente tra le persone in modi diversi e connessa strettamente alla qualità dell'educazione a cui le persone hanno accesso. I ricercatori del gruppo evidenziano, inoltre, la componente narrativa della generatività, in quanto essa si esprime nelle storie che le persone costruiscono per dare senso alla loro vita e sottolineano come le biografie di adulti altamente generativi mostrano quanto possa essere potente la forza del riscatto e del rinnovamento-ripresa umano⁷⁶, come dimostrano gli studi sulla resilienza⁷⁷.

All'interno del costrutto di generatività troviamo, dunque, da un lato, la spinta pro-creativa, pro-mozionale, pro-gettuale e pro-sociale che i singoli possono mettere in atto verso i componenti della propria famiglia e verso le persone della propria comunità e società⁷⁸ e, dall'altro, il prodotto collettivo che prende vita a partire dalla relazione tra diverse generazioni, dagli incontri e scambi di queste ultime. In entrambi i lati, ciò che sembra fare la differenza è la responsabilità⁷⁹ adulta, utilizzando le parole di Buber di «cominciare da se stessi, ma non finire con se stessi; prendersi come punto di partenza, ma non come mete; conoscersi, ma non preoccuparsi di sé»⁸⁰ e dunque di tralasciare l'errore che l'essere umano compie quando «si considera solo come un individuo di fronte al quale stanno altri individui» (la stagnazione), per rispondere all'altro «come una persona autentica la cui trasformazione contribuisce alla trasformazione del mondo»⁸¹.

Leggendo pedagogicamente tale "responsabilità", ritroviamo, in modo particolare, quella di chi, occupandosi di educazione, si trova costantemente a "rispondere" del proprio essere generativo e ad accompagnare chi, nel proprio percorso, si trova in una situazione di «stagnazione». La proposta eriksoniana sembra particolarmente in linea con il pensiero pedagogico in quanto si riscontrano nella nozione di «crisi», «risoluzione dinamica», «esercizio di virtù» quegli elementi riconducibili alla finalità pratico prescrittiva della pedagogia. Accompagnare chi si trova in situazione di «stagnazione» ribadisce, pertanto, la necessità di considerare la persona nella sua unicità ed educabilità, dunque possibilità di divenire e di cambiamento, e di guardare alla «crisi» che la stagnazione porta in modo dinamico come occasione per fare emergere, risignificare e intrecciare le disposizioni personali con il piano assiologico al fine di elaborare un nuovo progetto pedagogico⁸².

2. Generatività tra prospettiva ecologica, capitale e ricerca

generatività per comprenderlo in profondità, coglierne le espressioni sociali e le implicazioni scientifiche. Il gruppo utilizza prevalentemente un metodo narrativo e autobiografico e narrativo per quanto riguarda lo studio longitudinale e ha ideato sia strumenti qualitativi per la raccolta di interviste focalizzati sulla generatività, sia strumenti quantitativi volti alla valutazione della rappresentazione personale della generatività a partire da una checklist list di azioni, obiettivi personali e progetti. Si veda ad esempio la griglia di intervista *The life story interview* e il questionario *Loyola Generativity Scale* (LGS), la checklist sul comportamento generativo *Generative Behavior Checklist* (GBC). www.sesp.northwestern.edu/foley/instruments/ (28.04.2019).

⁷⁵ D.P. Mc Adams – E. De St. Aubin – T.C. Kim, *The generative society: caring for future generations*, American Psychological Association, Washington DC. 2004.

⁷⁶ D.P. McAdams – P.J. Bowman, *Narrating life's turning points: Redemption and contamination*, in D.P. McAdams – R. Josselson – A. Liwbligh (Eds.), *Turns in the road: narrative studies of lives in transition* American Psychological Association, Washington DC 2001, pp. 3-34.

⁷⁷ P. Milani – M. Ius, *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*, Raffaello Cortina, Milano 2010.

⁷⁸ R.J. Chaskin (2008), *Resilience, Community, and Resilient Communities: Conditioning Contexts and Collective Action*, «Child Care in Practice», 14/1 (2008), pp. 65-74; Id., *Theories of Community*, in M. Wail – M. Reisch – M. L. Ohmer (Eds.), *The handbook of Community Practice*, Sage, Washington (DC), 2013, pp. 105-121; Dalle Fratte G., *Comunità*, «Studium Educationis», 1, 2012, pp.119-130.

⁷⁹ M. G. Riva, *Responsabilità*, «Pedagogia oggi», 1-2 (2011), pp. 157-175.

⁸⁰ M. Buber, *Il cammino dell'uomo*, tr. it., Edizioni Qiqajon, Comunità di Bose 1990, pp. 44.

⁸¹ *Ibi*, pp. 50.

⁸² G. Dalle Fratte (Ed.), *Teoria e modello in pedagogia*, Armando, Roma 1986.

La riflessione sul concetto di generatività nello spazio e nel tempo e sul ruolo dell'adulto all'interno di essi, porta in evidenza i nessi con la teoria bioecologica dello sviluppo umano di Bronfenbrenner⁸³. Attraverso esso, infatti, è possibile visualizzare come le relazioni che avvengono nei diversi sistemi (micro, meso, eso, macro e crono) e che contribuiscono alla crescita dei bambini e delle bambine, *in primis*, e di tutte le persone nel loro continuo divenire, siano intrise e influenzate dalle diverse azioni di "cura" (procreare, produrre e creare) che gli adulti possono realizzare all'interno dei diversi sistemi. Si può pertanto comprendere la generatività:

- nel microsistema, all'interno delle azioni di cura educativa che gli adulti responsabili della crescita dei bambini rivolgono loro in modo diretto e nella disponibilità degli adulti a "lasciarsi educare" dai bambini nella reciprocità (genitori, insegnanti, educatori, operatori sociali, pediatri ecc.);
- nel mesosistema, nello scambio di sguardi, saperi, riflessività, culture e aiuti concreti che avvengono tra gli adulti che hanno una relazione diretta con il bambino (genitori, insegnanti, educatori, operatori sociali, pediatri ecc. quando relazionandosi tra loro individuano accordi/disaccordi sul co-educare e agiscono per sostenere l'altro);
- nell'esosistema, nello scambio di sguardi, saperi, riflessività, culture e aiuti concreti che avvengono tra gli adulti che hanno una relazione diretta con il bambino e altre persone (genitori, insegnanti, educatori, operatori sociali, pediatri ecc. impegnati nell'educazione del bambino si relazionano con altri soggetti in merito alla cura educativa. Si pensi, ad esempio, ai contesti di sostegno ai genitori, di formazione per educatori, insegnanti e operatori sociali, o di promozione di opportunità sociali o di lotta agli svantaggi sociali), oppure sono in relazione con coloro che hanno un impatto indiretto sulla loro relazione con i bambini (ad esempio il luogo di lavoro dei genitori), sono coinvolti in azioni di ricerca educativa i cui risultati hanno poi un impatto sull'offerta relazionale e di cura dei bambini in termini di contenuti, pratiche, organizzazioni ecc., oppure a come l'organizzazione delle regole dei servizi, degli orari, dei trasporti pubblici che le persone del territorio operano hanno un impatto sulla vita dei bambini;
- nel macrosistema, nel contributo in termini culturali, normativi, di scoperta scientifica, di messa a disposizione di nuovi dispositivi utili alla vita delle persone ecc. che avvengono nel contesto socioculturale e politico-istituzionale più ampio (le leggi a favore dell'infanzia e delle famiglie, le rappresentazioni di "bambino, genitorialità, comunità, società, scuola, servizi ecc.);
- nel cronosistema, si comprende la temporalità dei bambini, delle famiglie, delle altre persone che si relazionano con i bambini, della comunità e società in cui vivono, dei tempi storici e degli avvenimenti che coinvolgono la collettività. Si pensi, a titolo esemplificativo, a come i diversi sistemi relazionali sono stati chiamati, o lo sono tuttora, a riorganizzarsi e a "nuove produzioni" generative a seguito di un evento catastrofico come può essere quello del terremoto che ha recentemente colpito molte famiglie del territorio nazionale italiano. Oppure si consideri come l'azione generativa proveniente dal contributo della ricerca nei diversi campi, della diffusione di "nuove culture" e dell'organizzazione delle politiche in funzione di tali "novità" possa portare a distinzioni temporali nelle traiettorie delle persone e contribuire a "fare la differenza".

Si propone di proseguire la riflessione ponendo l'attenzione su come l'illustrazione all'interno del modello bioecologico lasci emergere un possibile plesso tra il costrutto di generatività, la prospettiva bourdieuiana di capitale e il rapporto tra generatività e ricerca.

A partire dalla propria matrice sociologica, Bourdieu⁸⁴ propone diverse distinzioni di «capitale». Il *capitale economico* riguarda il denaro e i mezzi di produzione con la relativa accumulazione

⁸³ U. Bronfenbrenner, U., *L'ecologia dello sviluppo umano*, tr. it. Il Mulino, Bologna 1986; Id., *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*, tr. it. Erickson, Trento 2010.

⁸⁴ P. Bourdieu, *The forms of capital*, in J.G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood, New York, 1986, pp. 241-258.

capitalistica e il controllo sociale dei significati del potere sociale. Il *capitale sociale* consiste nelle reti sociali e le risorse che tali reti mettono a disposizione di una persona, famiglia, comunità. Vi è poi il *capitale culturale* che concerne le lingue, l'educazione, gli stili di vita ecc. e ciò che contribuisce a conferire significato alle attitudini delle persone, famiglie e comunità. Esso viene distinto in *capitale culturale incarnato* nelle persone (ovvero quelle disposizioni del corpo e della mente che permangono a lungo nelle persone come ad esempio i valori e i comportamenti attesi), in *capitale culturale oggettivato* (i beni culturali come libri, strumenti, macchine, manufatti e opere d'arte) e in *capitale culturale istituzionalizzato* (atto a disporre le credenziali legali e qualifiche come per esempio i titoli di studio). Infine, il *capitale simbolico* si riferisce alle risorse rese disponibili sulla base di onore, prestigio e riconoscimenti e che scaturiscono da come il contesto conferisce valore ad altre forme di capitale (es. gli eroi di guerra, una persona con una disabilità che ottiene ottimi risultati nello sport ecc.). I diversi capitali si manifestano in maniera più micro o più macro all'interno delle relazioni nei diversi sistemi della prospettiva bioecologica presentata. Inoltre, alcune forme di capitale sembrano poter essere considerate come l'esito di azioni generative e, allo stesso modo, si osserva come esse possano influire negli stessi processi generativi. Si pensi ad esempio come gli aspetti economici, le reti sociali, la rappresentazione personale della propria situazione in relazione con quella della propria famiglia e della comunità e gli aspetti culturali possano essere pro-motori di sviluppo e crescita, o al contrario divenirne ostacolo. Ponendo l'accento sul contributo *in primis* della pedagogia, che è costitutivamente sapere della trasformazione e orientato al futuro⁸⁵, e poi delle scienze dell'educazione, tra le forme di capitale sopra proposte si possono intravedere e posizionare svariati elementi riconducibili al *capitale educativo*⁸⁶ o comprendere come l'educazione sia un aspetto cruciale nel contribuire alla creazione dei diversi capitali.

Il legame tra generatività e ricerca, da un lato, propone di considerare la ricerca come esito della generatività di adulti impegnati in tale attività (in linea con la visione stadiale di Erikson), dall'altro pone l'accento sulla "capacità generativa" della ricerca stessa in grado di giocare ruoli vitali come quelli di «provocare dibattito e trasformare la realtà sociale» grazie ad azioni che riguardano «lo sfidare gli assunti che guidano la cultura, il sollevare domande fondamentali riguardo la vita sociale contemporanea, il riconsiderare ciò che è dato per scontato, e dunque di offrire nuove alternative per l'azione sociale»⁸⁷. Se dal punto di vista del contenuto la finalità della ricerca è quella di *produrre e creare* teorie, comprensioni, pratiche e strumenti per migliorare la vita dell'uomo, dal punto di vista metodologico si evidenzia la necessità che il *capitale culturale* e il macrosistema (qui inteso come promotore e organizzatore di azioni di ricerca quale, ad esempio, il mondo accademico), agiscano intenzionalmente in una cornice di interdisciplinarietà e di integrazione dei saperi, in quanto la generatività impone alla conoscenza e quindi alle scienze l'integrazione di biologico, psicologico e sociale, culturale e storico, riconoscendo una non separabilità di tutti i piani ma sottolineando come dalle interazioni reciproche, sinergiche e co-agenti si sviluppi la chiave interpretativa per spiegare la complessità [...]; comporta la combinazione e contaminazione di idee provenienti da diversi campi del sapere e dell'attività umana. Indica una conversazione tra una generazione e l'altra perché viviamo in un mondo di soggettività⁸⁸.

3. Il programma nazionale P.I.P.P.I.

Il programma di ricerca-formazione-intervento P.I.P.P.I. nasce dalla collaborazione tra il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, che lo ha finanziato e promosso, il LabRIEF dell'Università di Padova che ne ha curato gli aspetti di accompagnamento con azioni di

⁸⁵ F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 2000.

⁸⁶ P. Milani, *Educazione e famiglie*. Cit.; S. Scanagatta – A. Maccarini, *L'educazione come capitale sociale. Culture civili e percorsi educativi in Italia*, FrancoAngeli, Milano 2012.

⁸⁷ K.J. Gergen, *Toward Generative Theory*, «Journal of Personality and Social Psychology», 36/11 (1978), p. 1346.

⁸⁸ N. Daria, *Sul concetto di generatività*, «Formazione & Insegnamento», 12/4 (2014), pp. 83-94.

formazione, coordinamento e ricerca⁸⁹ e le Regioni e gli Ambiti Territoriali che a partire dalla prima edizione nel 2011 vi hanno preso parte⁹⁰.

L'acronimo P.I.P.P.I. (Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione)⁹¹ trae ispirazione dal personaggio di Pippi Calzelunghe come metafora della resilienza dei bambini e della capacità di far fronte a contesti di vulnerabilità. Nell'acronimo, con «istituzionalizzazione» si fa riferimento sia alle situazioni di negligenza in cui vengono attivati interventi di collocamento fuori famiglia a discapito di interventi che come dimostrato in ricerca risultano maggiormente appropriati per contrastare le situazioni di negligenza⁹², sia alle pratiche di *institutional capture*⁹³ in cui si riscontrano, all'interno dell'operatività dei servizi, una scarsa progettazione, l'assenza o debolezza di coinvolgimento delle persone nell'analisi della loro situazione, la debolezza o mancanza della valutazione degli esiti, la vaghezza sui tempi, obiettivi e processi di lavoro.

P.I.P.P.I. guarda alle pratiche di lavoro con le famiglie con bambini 0-11 anni che, a partire dalla propria situazione di vulnerabilità, si trovano a vivere fenomeni di negligenza parentale, la quale consiste in «una carenza significativa o una mancata risposta ai bisogni di un bambino, riconosciuti come fondamentale sulla base delle attuali conoscenze scientifiche»⁹⁴. Essendo due gli ordini di perturbazione presenti nella sfera relazionale del bambino che sono considerati all'origine di tale difficoltà, il primo relativo alle relazioni tra genitore, o altra figura di riferimento, e bambino, e il secondo riferito alla relazione tra nucleo familiare e comunità sociale nella quale il nucleo vive, il programma mira a innovare le pratiche di intervento assumendo la prospettiva bioecologica dello sviluppo umano di Bronfenbrenner e quella della resilienza, e mettendo in atto interventi di tipo partecipativo, multiprofessionali e intensivi secondo il metodo della Valutazione Partecipativa e Trasformativa (VPT)⁹⁵. Tale metodo, in linea con il considerare il coinvolgimento della famiglia il miglior predittore di successo⁹⁶, evidenzia l'importanza di istituire per ogni nucleo familiare un'equipe multiprofessionale composta da professionisti e dai componenti della famiglia che vengono intesi come pieni protagonisti, insieme agli operatori, lungo tutto il percorso di accompagnamento (analisi, progettazione, intervento, monitoraggio e valutazione)⁹⁷.

Per condurre e gestire il percorso della VPT, è stata scelta la cornice teorica del modello multidimensionale *Il Mondo del Bambino*, il quale consiste nell'adattamento italiano dell'*Assessment Framework* ideato e utilizzato nel programma governativo inglese *Looking After*

⁸⁹ Il gruppo di ricerca e coordinamento responsabile dell'implementazione è composto per LabRIEF (Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare) da Sara Colombini, Diego Di Masi, Marco Ius, Paola Milani, Verdiana Morandi, Andrea Petrella, Francesca Santello, Chiara Sità, Marco Tuggia e Ombretta Zanon, per il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali da Adriana Ciampa, Cristina Calvanelli, Giovanna Marciano, Valentina Rossi e Raffaele Tangorra. Non essendo possibile in questa sede riportare i risultati dell'implementazione si segnalano i recenti rapporti di ricerca: P. Milani et al. P.I.P.P.I. Programma di intervento per la prevenzione dell'istituzionalizzazione, Rapporto di Valutazione 2015-2016. Sintesi, «Quaderni della Ricerca Sociale», 39 (2017), pp. 1-55; P. Milani et al. P.I.P.P.I. Programma di intervento per la prevenzione dell'istituzionalizzazione, Rapporto Conclusivo, Quinta Implementazione, 2016-2017, «Quaderni della Ricerca Sociale», 43 (2018), pp. 1-247.

⁹⁰ Dal 2011 ad oggi, nelle 8 edizioni del Programma, hanno preso parte circa 350 Ambiti Territoriali di tutto il territorio nazionale che hanno implementato il programma con circa 4.000 famiglie coinvolgendo circa 10.000 professionisti.

⁹¹ P. Milani et al., *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, Metodi e strumenti per l'implementazione del programma*. (Versione aggiornata e riveduta), BeccoGiallo, Padova 2015.

⁹² C. Sellenet, *La parentalité décryptée: pertinence et dérive d'un concept*, L'Harmattan, Paris 2007.

⁹³ C. Lacharité, *Les familles et la vulnérabilité: captation institutionnelle de la parole de l'enfant et du parent*, in C. Lacharité – C. Sellenet – C. Chamberland (Eds.), *La protection de l'enfance. La parole des enfants et des parents*, Presses de l'Université du Québec, Québec 2015, pp. 37-49.

⁹⁴ C. Lacharité – L.S. Éthier – P. Nolin, *Vers une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants*, «Bulletin de psychologie», 59 (2006), p. 387.

⁹⁵ S. Serbati – P. Milani, *La tutela dei bambini: teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*, Carocci, Roma 2013.

⁹⁶ M. Berry, *Inside the intervention: evidence-based building blocks of effective services*, in E.J. Knorth et al. (Eds.), *InsideOut. How interventions in child and family care work*, Garant, Antwerpen-Apeldoorn 2010, pp. 44-47.

⁹⁷ P. Milani – S. Serbati – M. Ius, *La parole vivante et la parole morte*, in C. Lacharité – C. Sellenet – C. Chamberland (Eds.), *La protection de l'enfance*, pp. 125-142.

*Children*⁹⁸ e successivamente adottato in altri contesti⁹⁹. La sua struttura triangolare rappresenta i sistemi che compongono la vita del bambino in tre dimensioni: i bisogni del bambino, le risposte dei genitori per soddisfare tali bisogni e i fattori ambientali che influenzano/promuovono/ostacolano la genitorialità e la soddisfazione dei bisogni del bambino. *Il Mondo del Bambino*, nella sua duplice identità, da un lato fornisce ai professionisti un quadro teorico comune per analizzare la situazione familiare da una prospettiva multidimensionale che coinvolge tutti gli attori (bambini e genitori / tutori, professionisti, insegnanti, ecc.) lungo tutto il percorso di accompagnamento, dall'altro è uno strumento di mediazione che i professionisti e la famiglia usano per promuovere la partecipazione di tutti e la narrazione intersoggettiva a proposito del bambino e della situazione della sua famiglia. Coerentemente con le prospettive teoriche di riferimento, al fine di accompagnare bambini e famiglie nel loro percorso mirato al contrasto della negligenza e alla riqualificazione delle risposte ai bisogni dei bambini, vengono utilizzati quattro dispositivi: l'educativa domiciliare (*home visiting*), i gruppi con i genitori e con i bambini; la collaborazione tra i servizi educativi per la prima infanzia o le scuole (in base all'età dei bambini), famiglie, servizi sociali e servizi sanitari; la «vicinanza solidale».

Il modello logico su cui P.I.P.P.I. si fonda, sostiene che per comprendere e valutare anche il successo di un'implementazione sia necessario considerare l'interazione e l'interdipendenza tra gli aspetti relativi agli Esiti (i miglioramenti di vita degli attori coinvolti in modo coerente con la situazione di partenza), i Contesti (culturali, sociali, organizzativi, familiari in cui l'implementazione si sviluppa) e i Processi (le orchestrazioni delle risorse umane e materiali messe in atto per raggiungere gli obiettivi)¹⁰⁰. Lo sguardo ai contesti richiama al sistema di supporto e ai relativi attori che sono coinvolti i quali, andando dal macrosistema al microsistema nei vari elementi di natura culturale, normativa, organizzativa e relazionale, coinvolgono i soggetti che operano presso il Ministero e l'Università, le Regioni e le Province Autonome, le Municipalità e le Aziende Sanitarie dei diversi territori definiti Ambiti Territoriali¹⁰¹ con i relativi servizi socio-sanitari ed educativi e con il privato sociale e le associazioni, e le equipe multiprofessionali per giungere alla relazione diretta con i bambini e le famiglie nei vari contesti corrispondenti ai dispositivi. Lo sguardo ai processi si focalizza sul come gli attori agiscono nei diversi contesti e su quanto viene predisposto al fine di accompagnare le famiglie seguendo i principi del programma. Ciò riguarda principalmente le pratiche di intervento con le famiglie e le proposte di formazione iniziale e continua rivolte ai vari attori coinvolti: i referenti regionali e di ambito territoriale nella loro funzione di responsabilità e coordinamento; i coach individuati dai referenti per facilitare e accompagnare i colleghi all'interno dell'ambito¹⁰²; i professionisti delle equipe multiprofessionali impegnati nell'intervento con le famiglie¹⁰³.

4. Una lettura del programma P.I.P.P.I. alla luce del costrutto di generatività

Nel presente paragrafo si intende proporre una lettura degli elementi essenziali del programma P.I.P.P.I. sopra presentato alla luce del contributo proposto attorno al plesso generatività, capitale culturale e ricerca.

⁹⁸ J. Gray, National Policy on the Assessment of Children in Need and Their Families, in H. Ward – W. Rose (Eds.), *Approaches to Needs Assessment in Children's Services*, Jessica Kingsley Publisher, London 2002, pp. 169-193.

⁹⁹ M. Ius, *Gli strumenti di P.I.P.P.I.: orchestrare l'incontro per trasformare la realtà*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2 (2017), pp. 95-109.

¹⁰⁰ T. Ogden et al., *Measurement of implementation components ten years after a nationwide introduction of empirically supported programs. A pilot study*, «Implementation Science» (2012), 7, pp. 49-65.

¹⁰¹ L'Ambito Territoriale sociale ha il compito di gestire il programma a livello locale, nella realizzazione di tutte le sue fasi e azioni, assicurando il rispetto dei contenuti indicati nel piano di lavoro e nel Quaderno di P.I.P.P.I. e della relativa tempistica, grazie anche alle azioni di programmazione e facilitazione volte alla costituzione e al funzionamento delle equipe multidisciplinari.

¹⁰² O. Zanon et al., *Il taccuino del coach*, BeccoGiallo, Padova 2015.

¹⁰³ O. Zanon, *La formazione dei professionisti nel programma P.I.P.P.I.*, «Studium Educationis», 1 (2019), pp. 53-74.

In riferimento al fenomeno della negligenza e alle considerazioni attorno al termine istituzionalizzazione (vd. par. precedente), il binomio generatività/stagnazione sembra portare ad interessanti considerazioni.

La prima consiste nel comprendere il concetto di negligenza, ovvero la difficoltà da parte dell'adulto di rispondere ai bisogni dei bambini, come una situazione di stagnazione che riguarda proprio la complessità vissuta dagli adulti che si prendono cura dei bambini di non sapere come o non riuscire a generare autonomamente risposte coerenti con il contesto familiare, la cultura e i bisogni di protezione, cura ed educazione dei bambini nelle varie età. Una complessità che può essere riferita ad una condizione propria dell'adulto (ad es. una patologia psichiatrica che impatta alcune funzioni genitoriali), alla situazione di vulnerabilità che amplifica gli svantaggi sociali, al non disporre di un *capitale culturale* a partire dalla propria storia familiare da poter utilizzare per rispondere ai bisogni del bambino o alla difficoltà di non sapere come adattare o modificare il proprio *capitale culturale* in funzione dei cambiamenti accorsi negli ultimi decenni in riferimento all'idea di bambino, vita familiare ed educazione. Dal punto vista relazionale, la stagnazione riscontrabile all'interno della negligenza è riferibile *in primis* alle relazioni di microsistema (genitore-bambino) e a quelle di mesosistema del bambino (famiglia e comunità, famiglia e famiglia allargata), e successivamente a quelle relazioni che i genitori intrattengono nell'esosistema le quali, al posto di facilitare, ostacolano l'esercizio delle funzioni genitoriali. Accompagnare genitori e chi si prende cura del bambino può significare, dunque, guardare in modo resiliente alla crisi vissuta nella dinamica generatività-stagnazione, riconoscendo le disposizioni e risorse presenti, apprendendo nuove possibilità di risposta, e accedendo alla dimensione valoriale e di senso che può consentire agli adulti di trovarsi insieme e concordi nel porre il bambino e la sua crescita.

Secondariamente, si nota che il termine istituzionalizzazione volge l'attenzione verso la realtà dei servizi, sugli adulti professionisti e su come questi, in funzione del loro ruolo, possano trovarsi, talvolta, a vivere una sorta di stagnazione riferibile a diversi ambiti del lavoro, la quale sembra connessa con la *institutional capture* sopra presentata.

Il primo ambito, riguardante le relazioni di microsistema e mesosistema, può essere riconducibile alla difficoltà di essere generativi nelle pratiche con le famiglie. Si pensi alle situazioni in cui il partenariato¹⁰⁴ tra professionista e famiglia è debole e non promuove la partecipazione dell'altro ponendolo piuttosto in una postura di esecutore di decisioni altrui. O si pensi alle situazioni in cui si fatica a credere e a vedere le possibilità di cambiamento dell'altro che è il fondamento su cui poggia ogni azione di tipo progettuale, e dunque costitutivamente educativa.

Il secondo ambito riguarda il mesosistema nelle relazioni con i colleghi dell'equipe multiprofessionale e fa riferimento: alle pratiche di lavoro come gruppo, alla difficoltà di riconoscere il contributo dell'altro e il lavoro insieme come elementi generativi, e all'impegno ad organizzare tempi, spazi, azioni al fine di "produrre" il cambiamento atteso e a valutarlo in modo trasparente per definire come procedere. Nel livello di esosistema, la stagnazione può avvenire tra professionisti e responsabili del servizio e in termini di gestione organizzativa. Nel macrosistema si riscontrano, gli elementi riconducibili alle criticità riguardanti la complessa organizzazione dei servizi dal livello nazionale, a quello regionale e locale, comprendendo anche gli aspetti riguardanti i contratti di lavoro, i carichi professionali, il turnover dei professionisti ecc. Si aggiungano inoltre gli aspetti prettamente culturali, relativi alle teorie e al contributo di ricerca che, anche se riconosciuti nella loro validità, faticano a trovare realizzazione nel piano operativo¹⁰⁵.

Guardare a P.I.P.P.I. dal punto di vista della generatività porta a focalizzarsi sugli elementi e sulle azioni che consentono alle persone coinvolte di generare o di avviare processi generativi. Gli interventi rivolti ai genitori si possono configurare, infatti, come una forma di accompagnamento

¹⁰⁴ J.M. Bouchard, *Partenariat et agir communicationnel*, in V. Guerdan – J.M. Bouchard – M. Mercier (Eds.), *Partenariat: chercheurs, praticiens, familles*. Les Editions Logiques, Outremont Québec 2002, pp. 115-130.

¹⁰⁵ P. Milani et. al., «Je suis Michel et je suis beau comme le soleil...» Ressources des familles négligentes enregistrées par les professionnels dans le programme PIPPI en Italie, «La revue internationale de l'éducation familiale», 39, 2017, 107-133.

per riprendere la postura generativa che ogni relazione educativa, *in primis* quella genitoriale, custodisce e promuove. Accompagnare i professionisti nelle loro pratiche consiste in un'azione di cura, e dunque generativa, a sostegno dalla loro generatività professionale come attivatore di cambiamento e trasformazione che avvengono all'interno del loro contesto sociale, con le persone che incontrano, e all'interno del loro servizio relativamente agli aspetti che riguardano la cultura professionale, la rappresentazione sociale dei servizi e la complessa organizzazione dei servizi che continuerà e/o verrà modificata dopo di loro.

A partire da queste considerazioni, è possibile intravedere molteplici elementi riconducibili a processi generativi all'interno del percorso di P.I.P.P.I. Tali processi, alcuni già avvenuti, altri ancora in atto, sono frutto del coinvolgimento e del contributo delle persone coinvolte nei vari livelli dell'ecologia (famiglie, operatori, referenti, ricercatori, decisori politici). Ti tale contributo, riconducibile, a partire da quanto presentato, come contributo generativo, si descrivono di seguito gli elementi essenziali.

Il programma ha portato, innanzitutto, alla generazione di un referenziale teorico (*Il Mondo del Bambino*) e strumenti¹⁰⁶ ad esso coerenti in funzione del metodo della VPT che promuovono, lungo tutto il percorso di accompagnamento, lo scambio dei diversi saperi e la costante creazione e negoziazione di significati condivisi¹⁰⁷, guardare alla progettazione come promozione dell'inedito che si compie ponendo il professionista e l'equipe nel compito di cogliere ciascuna persona nella sua unicità e identità e di agire la propria professionalità con un approccio sempre volto al divenire, proprio e dell'altro, agendo con quella creatività realizzabile in ogni momento della relazione educativa con l'altro¹⁰⁸.

Oltre agli strumenti che “danno la parola” all'altro e la mettono insieme a quella degli altri, si evidenzia quello informatico denominato RPMonline che è stato creato dal Gruppo Scientifico in collaborazione con il Centro Servizi Informatici di Ateneo dell'Università di Padova ed è finalizzato ad accompagnare, facilitare e documentare le fasi di Rilevazione o analisi, di Progettazione e Monitoraggio o valutazione dei percorsi a favore delle famiglie. RPMonline traduce in strumento operativo e informatizzato l'approccio ecosistemico de *Il Mondo del Bambino*, in quanto supporta gli operatori in tutto il percorso di accompagnamento delle famiglie nelle azioni di Rilevare, Progettare e Monitorare l'insieme del sistema familiare, della rete sociale, della scuola frequentata dai bambini e dai ragazzi, dell'ambiente in generale, delle esigenze e della dimensione intrapsichica di ciascun membro della famiglia e delle loro possibilità di cambiamento e quindi di resilienza. Lo strumento inoltre consente la raccolta dei dati in un database a cui gli ambiti coinvolti hanno accesso in riferimento ai bambini del proprio territorio, e che viene utilizzato dal gruppo scientifico che coordina il programma per l'analisi su scala nazionale¹⁰⁹.

Il referenziale teorico ha, inoltre, facilitato la creazione di un linguaggio comune tra tutti gli attori coinvolti, perché esso diventa “tavolo comune” in cui comunicare in modo a tutti comprensibile il proprio sapere e un linguaggio che “ri-genera” le persone coinvolte e il senso del lavoro con le famiglie, passando ad esempio dal parlare di casi, minori e presa in carico al riferirsi rispettivamente alle situazioni delle famiglie, ai bambini e all'accompagnamento.

La visione “co” di P.I.P.P.I. ha promosso e promuove azioni di generatività collettiva volte a co-educare, co-costruire, co-esistere, co-partecipare, co-operare, co-valutare, co-ricercare tra i diversi attori. Tale visione si è esplicitata nella creazione di un contesto che ha permesso, da una parte, di sperimentare un modello di intervento rivolto alle famiglie finalizzato al miglioramento della loro situazione e a generare risposte ai bisogni dei bambini e, dall'altra, ha creato una comunità di

¹⁰⁶ M. Ius, *Gli strumenti di P.I.P.P.I. Orchestrare l'incontro per trasformare la realtà*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2, 2017, pp. 95-109.

¹⁰⁷ S. Serbati, “You won't take away my children!” Families' participation in Child Protection. Lessons since best practice. «Children and Youth Services Review», 82 (2017), pp. 214-221.

¹⁰⁸ D. Orlando Cian, *Il problema pedagogico della creatività*, «Studium Educationis», 26/2 (2015), p. 100.

¹⁰⁹ E. Vaquero Tió – M. Ius – P. Milani – M.A. Balsells Bailó, Una revisión de la literatura sobre el uso de las TIC en el ámbito de la intervención sociofamiliar, in R. Roig-Vila (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*, Octaedro, Barcelona 2016, pp. 1920-1928.

pratiche e di ricerca all'interno degli stessi servizi e tra università e servizi. Tale comunità di pratiche ha permesso di sperimentare una modalità di lavoro capace di rivisitare l'agire professionale, innovarlo e integrarlo in un modo flessibile e integrato, considerando P.I.P.P.I. una forma o *opera aperta*¹¹⁰ capace di offrire contemporaneamente una struttura e l'autonomia di implementazione in funzione del contesto. Ciò è frutto anche della sperimentazione e successiva messa a sistema di dispositivi storicamente meno diffusi nell'ambito dei servizi sociali come ad esempio i gruppi con i genitori e con i bambini e il coinvolgimento della vicinanza solidale¹¹¹. A questo si aggiunga la sperimentazione, all'interno delle prassi professionali, di azioni messe in atto in contesti informali che hanno promosso nei destinatari dell'accompagnamento la partecipazione e la possibilità di dare il proprio contributo in situazioni sia informali, sia formali¹¹². Trattasi di azioni e approcci che richiamano il tema delle pratiche di *welfare generativo*¹¹³ e che confermano, a chi si occupa di educazione, la promozione di *welfare generativo* come compito di ogni relazione educativa¹¹⁴.

Elemento essenziale consiste nell'offerta da parte del gruppo scientifico dell'Università di un contesto formativo che sia generativo rispetto ai processi professionali e che sia capace di apprendere dall'esperienza e dalla ricerca dentro una prospettiva di formazione iniziale e continua¹¹⁵, che trasforma e contribuisce alla realizzazione del soggetto non limitandosi a generare nuove conoscenze e nuove idee, ma mirando alla promozione delle persone e delle opportunità per la loro esistenza grazie alla possibilità di immaginare e progettare stralci di futuro prossimo da attuare a partire dalle relazioni con gli altri¹¹⁶.

Sul fronte maggiormente eso e macrosistemico, la generatività di P.I.P.P.I. si evince nell'approccio alla ricerca e nell'attuazione di una coerenza tra metodo e contenuto che ha portato ad osservare e a prendersi cura del parallelismo e isomorfismo che si riscontrano tra le relazioni genitori-bambini, professionisti-genitori e ricercatori-professionisti, al fine di ribadire l'urgenza e la possibilità di "curare" e promuovere la crescita di ciascun attore coinvolto a seconda del suo ruolo e della sua personale/professionale situazione. La creazione di tale contesto e approccio di ricerca partecipativa e trasformativa, intesa come un modello per la prassi e come bene comune», vede l'università promuovere uno scambio reciproco con i servizi nella lettura dei risultati e grazie agli interventi formativi al fine di incrementare il *capitale culturale* (il sapere, il metodo e gli strumenti) e accompagnare i servizi stessi ad appropriarsene in un percorso di sempre maggiore autonomia.

Tale scambio ha generato un'integrazione nella proposta di implementazione del programma all'interno dell'esperienza dei Laboratori Territoriali (LabT)¹¹⁷ che hanno visto, a partire dal 2017, circa 30 Ambiti Territoriali coinvolti nella co-costruzione di uno spazio riflessivo di co-ricerca e co-valutazione delle pratiche dei servizi. I LabT sono finalizzati, all'interno della cornice Ministeriale del programma, ad accompagnare i referenti e professionisti degli Ambiti Territoriali in coordinamento con le Regioni e le Province Autonome nel lavoro di organizzazione delle pratiche rivolte alle famiglie affinché ciascun ambito possa diventare autonomo del promuovere e innovare la proposta di P.I.P.P.I. L'intento consiste, dunque, nel passare da un'implementazione volta alla sperimentazione, in senso stretto, del programma volta principalmente al *lavoro con le famiglie*, ad un processo capace di capitalizzare l'esperienza con i relativi apprendimenti ed essere incisivo

¹¹⁰ U. Eco, *Opera aperta*, Bompiani, Milano 1962.

¹¹¹ M. Tuggia, *La vicinanza solidale*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2 (2017), pp. 77-93.

¹¹² M. Ius, *Movimenti resilienti con le famiglie nell'ecologia sociale tra casa, servizi, scuola e comunità*, «Studium Educationis», 1 (2019), pp. 135-154.

¹¹³ Fondazione E. Zancan, *Welfare generativo. Responsabilizzare, rendere, rigenerare*. Il Mulino, Bologna 2014; Fondazione E. Zancan, *Cittadinanza generativa*. Il Mulino, Bologna 2015.

¹¹⁴ V. Iori, *Le professioni educative e la formazione pedagogica*, in V. Iori (Ed.), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Erickson, Trento 2018, pp. 15-38.

¹¹⁵ O. Zanon, *Le pratiche formative nei servizi alla persona. Teorie e innovazioni*, Carocci, Roma 2016.

¹¹⁶ N. Daria, *Sul concetto di generatività*, «Formazione & Insegnamento», 12/4 (2014), pp. 83-94.

¹¹⁷ D. Di Masi – S. Serbati – C. Sità, *La collaborazione tra ricerca e pratiche professionali per l'innovazione sociale: i laboratori territoriali nella prospettiva della Teoria dell'Attività*, «Studium Educationis», 1 (2019), pp. 93-113.

anche sulla componente contestuale, e sulle sue criticità, relativa al *lavoro dei servizi* che operano con le famiglie. Trattasi dunque della creazione di un gruppo di lavoro, multiprofessionale e multiruolo come nelle equipe multidisciplinari, che fa proprio il metodo della VPT per orientare la crescita del lavoro con le famiglie e che viene promosso attraverso due principali azioni integrate tra loro dentro al moto di circolarità fra azione, formazione, ricerca. La prima consiste nell'accompagnare il LabT nel "ricercare" tra i dati di esito, processo e contesto per generare nuove domande e progettare e implementare azioni di innovazione delle pratiche professionali e dell'organizzazione e dell'offerta dei servizi a favore delle famiglie. La seconda è rivolta ad un sottogruppo di componenti del LabT che a partire da un percorso di formazione per formatori viene accompagnato alla progettazione e allo svolgimento di attività di formazione nel proprio ambito territoriale, coerentemente con l'analisi compiuta dal LabT.

L'approvazione nel dicembre 2017 delle *Linee di indirizzo nazionale per l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva*¹¹⁸ da parte della Conferenza Unificata Stato-Regioni evidenzia l'azione generativa di un gruppo coinvolto in un lavoro pluriennale avviato a partire dai risultati dell'implementazione del programma P.I.P.P.I. e volto alla produzione, in un processo di scrittura collettiva, di Linee di indirizzo finalizzate a seguire le Raccomandazioni segnalate dal IV Piano Nazionale di azione per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva, approvato dal Consiglio dei Ministri il 31 agosto 2016. Secondariamente, va evidenziato il passaggio

5. Conclusioni

Alla luce di quanto proposto, sembra coerente il confermare che essere generativi nella famiglia, nella comunità, nei servizi, nella ricerca e nella politica richieda la disponibilità alla collaborazione, al pensare, fare ed essere insieme. Ne deriva, dunque, la necessità di collocarsi in una dimensione relazionale (con sé e con gli altri) in quanto le *azioni generative* pure partendo dai singoli e richiamandone le responsabilità e la portata, coinvolgono ed esigono una risposta verso la collettività, la partecipazione, il lavoro insieme, la co-educazione, la fiducia nell'altro, l'ascolto e la comprensione del suo sapere da integrare e contaminare con il proprio. Sono molteplici gli interrogativi che, nei diversi contesti e sistemi, P.I.P.P.I. continua a generare, ai quali non è stata ancora trovata risposta e che costituiscono un ulteriore appello generativo per il futuro. In tal senso P.I.P.P.I., nella sua identità pedagogica, va inteso come programma, ovvero azione di una collettività intenzionalmente riunita in un percorso di lavoro, crescita, ricerca, sperimentazione, autonomia, che si connota nel suo continuo divenire e nel suo essere chiamato alla cura e alla responsabilità generativa di rispondere alle sfide attuali e a quelle che sorgeranno in futuro.

¹¹⁸ Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *Linee di indirizzo nazionale per l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva*, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Roma 2017.

Fabrizio Pizzi

Le famiglie immigrate come risorsa nei processi di integrazione

1. Un tema “strategico”

I migranti che si muovono per motivi familiari costituiscono il gruppo più ampio nei flussi migratori all'interno dell'area Ocse e, in alcuni Paesi, rappresentano i tre-quarti dei flussi annuali. Oltre 1,6 milioni di famiglie migranti hanno ricevuto un permesso di soggiorno nel 2015. In Europa, in particolare, circa il 30% dei movimenti migratori ‘interni’ sono connessi con ragioni di tipo familiare. Si tratta di un gruppo eterogeneo, costituito, per es., da persone che accompagnano lavoratori migranti o rifugiati, che si ricongiungono con membri della propria famiglia emigrati precedentemente o che formano nuove famiglie nel Paese di destinazione¹¹⁹. Nonostante la rilevanza del tema, risultano poco analizzate sia le recenti dinamiche della migrazione familiare sia l'impatto delle politiche migratorie su di essa¹²⁰.

Anche in Italia, il tema delle famiglie immigrate non risulta tra i più indagati da parte delle ricerche di ambito sociale, per lo meno fino ad anni recenti. I motivi sono di vario tipo, riconducibili a volte a pregiudizi ideologici che considerano la famiglia come uno strumento patriarcale di oppressione, o che ne prevedono la ‘inesorabile’ perdita di rilievo sociale e culturale. Altre impostazioni sembrano invece privilegiare il singolo individuo come attore cui prestare attenzione. Probabilmente ha inciso anche il fatto che l'immigrazione è stata a lungo considerata come un fenomeno temporaneo, connesso con questioni relative al mercato del lavoro, in cui sembrano contare più le ‘braccia’ che non le persone. «Nel caso italiano, come in altri, ha indubbiamente plasmato l'attività di ricerca la concentrazione dell'attenzione politica, sociale, mediatica, e alla fine anche scientifica, sulla dimensione emergenziale e problematica delle migrazioni: si finanziano molte più ricerche sulle donne immigrate coinvolte nel mercato della prostituzione che sulle madri di famiglia»¹²¹.

Altra questione, che può fornirci un'ulteriore spiegazione, concerne il significato della dimensione familiare per i processi di integrazione tra persone immigrate e società riceventi. È possibile rilevare, a tal proposito, una duplice prospettiva, che evidenzia un paradosso delle politiche pubbliche. Da un angolo di visuale di tipo sociale, la trasformazione dell'immigrazione da questione riguardante singoli individui (soprattutto se di genere maschile) a questione di tipo familiare può rappresentare un «fattore di normalizzazione» del fenomeno, di contenimento di eventuali possibili modalità comportamentali indesiderabili e quindi di «rassicurazione della maggioranza autoctona»¹²². Da una prospettiva di tipo politico, le famiglie migranti possono ricongiungersi – o formarsi – solo quando l'immigrato ha raggiunto un sufficiente livello di integrazione sociale ed economica¹²³. Tale condizione, che quindi sembrerebbe auspicabile, non

¹¹⁹ Oecd, *International Migration Outlook 2017*, Paris 2017, p.108. L'Ocse, nel suo rapporto annuale sulle migrazioni internazionali, si sofferma per la prima volta sul tema della migrazione familiare, dedicando ad esso un intero capitolo (cfr. *Chapter 3: A portrait of family migration in OECD countries*, pp.107-166).

¹²⁰ Un recente studio a riguardo è stato realizzato da K. Hooper – B. Salant, *It's Relative: A Crosscountry Comparison of Family-Migration Policies and Flows*, Migration Policy Institute, Washington DC, April 2018.

¹²¹ M. Ambrosini, *Prefazione. Perché l'immigrazione familiare è un tema strategico*, in M. Simoni - G. Zucca (a cura di), *Famiglie migranti: primo rapporto nazionale sui processi d'integrazione sociale delle famiglie immigrate in Italia*, Franco Angeli, Milano 2007, p. 16.

¹²² *Ibi*, p.22.

¹²³ Molteplici sono le dimensioni implicate nel concetto di *integrazione*, una nozione non univoca. Da una prospettiva economico-sociale, essa può implicare sia raggiungere uno standard di vita il più simile possibile a quello della maggioranza autoctona, sia conseguire un sentimento di appartenenza alla società di accoglienza. Se ci si riferisce alla dimensione culturale, l'integrazione può implicare tanto l'avvaloramento di un soggetto o gruppo sociale minoritario, quanto la spinta ad aderire a valori e pratiche della popolazione autoctona. In questo caso, da evitare è il rischio di dover rinunciare alla propria identità culturale originaria (altrimenti, l'integrazione diventa *assimilazione*). Da una prospettiva

viene tuttavia sempre favorita. Entrano qui in gioco altre considerazioni: per esempio, l'arrivo di famiglie eventualmente non autosufficienti economicamente, può determinare implicazioni e 'preoccupazioni' in termini di spesa pubblica. Per alcuni, è questo il nodo da sciogliere: se le famiglie immigrate siano più «un onere sociale da contenere, oppure un investimento da promuovere, in quanto realizzatrici di un'immigrazione meno minacciosa per l'ordine sociale»¹²⁴.

Tale *dilemma* ci vede propendere per la seconda opzione, ed è questo l'obiettivo del presente contributo: apportare elementi utili alla riflessione sul tema, mettendo in rilievo gli aspetti che, dal nostro angolo di visuale, spingono a ritenere le famiglie immigrate una risorsa da avvalorare. Analizzare il tema delle famiglie migranti risulta un fattore decisivo, se vogliamo avanzare nella conoscenza del fenomeno migratorio¹²⁵. In questo modo, di là dalle questioni connesse con il primo inserimento, in cui prevale la dimensione emergenziale, è possibile focalizzare l'attenzione sulle dinamiche dell'insediamento stabile e duraturo, allorché gli immigrati diventano per così dire "invisibili", ossia fuoriescono dall'attenzione mediatica. A questo livello, l'immigrazione assume maggiormente le sembianze della "normalità" e le differenze, in termini di problemi quotidiani, aspettative, investimenti sui figli, rispetto alle famiglie italiane, si assottigliano fino a quasi scomparire. L'approfondimento del tema in parola consente di porre in rilievo «un attore intermedio, la famiglia, tra l'individuo migrante e i grandi processi strutturali che mettono in movimento le migrazioni, collocandolo opportunamente in un contesto più esteso di relazioni con i sistemi parentali e le più ampie reti migratorie»¹²⁶.

2. Famiglie e migrazione

Come asserisce P. Donati, non si può comprendere il fenomeno migratorio senza parlare di famiglia. «La famiglia e la relativa rete di relazioni primarie (parenti, amici, vicini) hanno sempre funzionato, e tuttora funzionano, come *relais* per tutto il percorso che qui chiameremo "progetto migratorio". Ignorare la "variabile famiglia" nei processi migratori significa pregiudicare in tutto o in parte la comprensione di ciò che significa e comporta il fatto di emigrare»¹²⁷. La famiglia agisce come attore intermedio tra il soggetto migrante e i grandi processi strutturali di ogni popolazione, e maggiori sono le potenzialità a livello di capitale sociale, inteso come rete di relazioni di fiducia, cooperazione e reciprocità con altre famiglie, maggiori sono le possibilità di realizzazione del progetto migratorio.

Numerosi sono gli studi, anche sulle migrazioni dei secoli scorsi, che mostrano la funzione fondamentale della famiglia e della parentela, quali risorse per far fronte alle difficoltà e ai traumi connessi con i cambiamenti generati dall'esperienza migratoria. Fin dall'avvio della sua fase progettuale, la migrazione umana ha nella famiglia il suo punto di partenza. Anche quando ad emigrare è una singola persona, su di lui o lei confluono le aspettative di tutta una famiglia, a volte persino di un intero villaggio, che investono tempo e denaro per organizzare il viaggio migratorio. «Il/la migrante diventa così il/la rappresentante di tutta una comunità familiare che spera

pedagogica, si predilige un'accezione "interazionista". Cfr., su tali questioni, M. Catarci, *Integrazione. Una nozione multidimensionale e interazionista*, in M. Catarci - E. Macinai (a cura di), *Le parole chiave della pedagogia interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, ETS, Pisa 2015, pp.31-48.

¹²⁴ M. Ambrosini, *Prefazione. Perché l'immigrazione familiare è un tema strategico*, in M. Simoni - G. Zucca (a cura di), *Famiglie migranti*, cit., p.22.

¹²⁵ Per uno sguardo globale sulle dinamiche migratorie connesse con la dimensione familiare, vista attraverso le varie fasi del ciclo di vita, cfr. M. Kilkey - E. Palenga-Mollenbeck (eds.), *Family Life in an Age of Migration and Mobility: Global Perspectives through the Life Course*, Palgrave Macmillan, London 2016.

¹²⁶ M. Ambrosini, *Prefazione. Perché l'immigrazione familiare è un tema strategico*, in M. Simoni - G. Zucca (a cura di), *Famiglie migranti*, cit., p.16.

¹²⁷ P. Donati, *Le famiglie italiane di fronte all'immigrazione: le sfide di una convivenza civile*, in Cifs (a cura di), *Le famiglie di fronte alle sfide dell'immigrazione*, Erickson, Trento 2014, pp. 24-25.

attraverso di lui/lei in un'emancipazione collettiva»¹²⁸. Emigrare significa allora fare un investimento di risorse che vengono puntate sulla partenza di un componente della famiglia, affinché produca benefici per gli altri membri del nucleo, sotto vari aspetti¹²⁹. E' questo il ruolo delle reti migratorie, cioè di quei processi a catena con i quali i primi immigrati richiamano altri familiari nel luogo dove si sono insediati.

Vivere lontano dal proprio Paese di origine può risultare più facile se si ha l'opportunità di trovare congiunti e parenti sul luogo d'arrivo. Per sintetizzare, il ruolo intermediario della famiglia nei processi migratori si può esercitare su due versanti. Sul versante della partenza, «la famiglia è spesso il motore propulsore, spinta all'emigrazione stessa di un suo membro (o più di uno) e nello stesso tempo garantisce sostegno e controllo nei confronti dei congiunti, mogli e figli, rimasti a casa. Sul versante del luogo dell'arrivo, è un altro pezzo della famiglia, quello costituito dai primi arrivati (dai capofila), ad accogliere, aiutare nel trovare lavoro, casa, accesso ai servizi e dunque nell'inserimento complessivo nella nuova società»¹³⁰.

Alcuni studiosi, tra i quali C. Gozzoli e C. Regalia, hanno descritto i principali percorsi attraverso i quali si costituiscono i nuclei familiari dei migranti¹³¹.

- Percorso tradizionale “al maschile”. E' la forma più diffusa in Europa e in Italia. E' l'uomo a partire per primo, lasciando la moglie e gli eventuali figli nel Paese d'origine. Allorché le condizioni lavorative e abitative lo consentano, egli organizza il ricongiungimento dei propri cari. Tale percorso non è privo di criticità. Quando il nucleo domestico si ricongiunge, nessuno è uguale a prima: «è necessario riconoscere il coniuge, il padre, il figlio, come oggetto/soggetto del proprio amore, rispetto, responsabilità nella sua nuova identità»¹³².
- Percorso di ricongiungimento “al femminile”. E' quando ad emigrare per prima è la donna. Da questo percorso si evince come la migrazione abbia un carattere di “genere” (*gendered*), ovvero sia condizionata dai rapporti fra i sessi e modifichi i rapporti di coppia. In tale tipologia di famiglia ricongiunta, spesso diminuisce l'autorità dei mariti e aumenta l'influsso delle mogli. Anche la divisione del lavoro domestico tende ad essere rivista, dal momento che gli uomini si trovano a dover svolgere compiti tradizionalmente femminili.
- Percorso “neo-constitutivo”. Si fa qui riferimento alla creazione di un nuovo nucleo familiare nel Paese di immigrazione. Frequenti sono le unioni tra persone provenienti dallo stesso contesto d'origine. In questo modello, i figli dei migranti nascono nel Paese di accoglienza. Rispetto a tale parametro, gli studi mostrano come a mutare siano spesso i rapporti tra le generazioni, in conseguenza delle molteplici dimensioni, culturali e simboliche, cui i figli sentono di appartenere. Si può altresì verificare una sorta di inversione dei ruoli, allorché sono i genitori stranieri a dover “dipendere” dalle competenze, per esempio linguistiche, dei figli.
- Percorso “simultaneo”. In questo caso, vi è l'arrivo contemporaneo della coppia o dell'intero nucleo familiare. La scelta di emigrare con tutta la famiglia è di solito conseguenza di due motivazioni opposte. Da una parte, vi può essere la necessità di fuggire da situazioni di guerra, di persecuzioni, di pericolo o di fame e ne consegue, di solito, un totale e definitivo abbandono del proprio Paese. Dall'altra, ci sono i lavoratori di grandi compagnie internazionali, che hanno i mezzi economici per muoversi con l'intera famiglia.

¹²⁸ F. Balsamo, *Famiglie di migranti: trasformazioni dei ruoli e mediazione culturale*, Carocci, Roma 2006, p.17. A volte, la famiglia è invece «quel sistema di controllo e di potere da cui una persona fugge, e in questo caso di solito si tratta di una donna» (*Ibidem*).

¹²⁹ Per esempio, sotto forma di rimesse, di riserva di risorse per eventuali emergenze, di reinvestimenti dei risparmi in patria, di appoggio per successive migrazioni.

¹³⁰ F. Balsamo, *Famiglie di migranti: trasformazioni dei ruoli e mediazione culturale*, cit., p.18.

¹³¹ C. Gozzoli - C. Regalia, *Migrazioni e famiglie. Percorsi, legami e interventi psicosociali*, Il Mulino, Bologna 2005, pp.89-92.

¹³² P. Dusi, *Le famiglie “d'altrove”*, in L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia 2014, pp.76-77. Cfr. altresì M. Tognetti, *Famiglie ricongiunte. Esperienze di ricongiungimento di famiglie del Marocco, Pakistan, India, Utet*, Torino 2011.

- Percorso “monoparentale”. E’ un percorso particolarmente critico, che riguarda nella maggior parte dei casi donne sole con figli. Alcune di esse sono già separate o divorziate prima di partire, altre sono madri non sposate. Altre volte, invece, le donne vivono con i figli in un Paese di emigrazione, mentre i mariti, contemporaneamente, sono emigrati in altri.
- Vi è poi una categoria che può sovrapporsi ai modelli precedenti, riguardante famiglie che a livello locale appaiono come aggregati nucleari semplici, le cosiddette *famiglie transnazionali/diasporiche*. Concetti e parole come “transnazionalismo” e “diaspora” rappresentano le principali emergenze terminologiche di un nuovo modo di analizzare le migrazioni, in base al quale i soggetti e i gruppi migranti non sono considerati solamente in rapporto ai contesti di destinazione, ma anche «come inseriti attivamente in più ampi e diversificati spazi fisici e sociali, tra i quali un ruolo privilegiato spetta senz’altro alla società di provenienza. Una parte significativa dei migranti contemporanei continua, in effetti, ad alimentare circuiti di interscambio e di relazione con il paese di origine, attraverso azioni finanziarie e economiche, pratiche sociali e politiche, attività più propriamente culturali, comunicative e simboliche»¹³³. In Italia questo fenomeno è diventato rilevante con il diffondersi dell’arrivo di donne adulte (per es. le assistenti familiari o “badanti”), che ha determinato una maggiore attenzione alle questioni connesse con la gestione di una “genitorialità/maternità a distanza”, allorché «si affidano i figli rimasti nel paese d’origine ad un *caregiver* sostitutivo all’interno della rete parentale», attivando in tal modo delle vere e proprie “catene di accudimento”¹³⁴.

3. Famiglie straniere, tra aspetti “quantitativi” e “qualitativi”

Non sempre si è prestata la dovuta attenzione al ‘contributo’ che le famiglie straniere hanno apportato alla natalità in Italia negli ultimi anni. Nel 2017 hanno determinato il 14,8% del totale delle nascite.

Sulla base degli ultimi dati Istat al momento disponibili, prosegue la tendenza alla diminuzione della fecondità in atto ormai da diversi anni. Il numero medio di figli per donna scende a 1,32 (1,46 nel 2010). Le donne italiane hanno in media 1,24 figli (1,34 nel 2010), le cittadine straniere residenti 1,98 (2,43 nel 2010). La riduzione del numero medio di primi figli per donna tra il 2010 e il 2017 è responsabile per il 68% del calo complessivo della fecondità delle donne italiane e per l’81% di quello delle donne straniere. Oltre alla diminuzione dei tassi di fecondità, le analisi dell’Istat evidenziano anche per le straniere l’effetto della posticipazione dell’esperienza riproduttiva in Italia. Le donne “d’altrove”, «che finora hanno parzialmente riempito i “vuoti” di popolazione femminile ravvisabili nella struttura per età delle donne italiane, stanno a loro volta “invecchiando”: la quota di 35-49enni sul totale delle cittadine straniere in età feconda passa dal 41% al 1° gennaio 2005 al 52,4% al 1° gennaio 2018»¹³⁵.

Come spiega l’Istat, ciò è conseguenza anche delle dinamiche migratorie dell’ultimo decennio. Le grandi “regolarizzazioni” del 2002 avevano dato origine, nel biennio successivo, alla concessione di circa 650 mila permessi di soggiorno. Le donne straniere entrate in Italia o “emerse” in seguito a tali misure, hanno così potuto realizzare, nei dieci anni successivi, i loro progetti riproduttivi nel nostro Paese, contribuendo in modo significativo all’aumento delle nascite e della fecondità di periodo. A

¹³³ S. Ceschi - B. Riccio, “Transnazionalismo” e “Diaspora”. *Dalla ricerca sociale alle politiche globali?*, in Fondazione Ismu (a cura di), *Dodicesimo Rapporto sulle Migrazioni*, Franco Angeli, Milano 2007, p.305. Cfr. anche B. Ghiringhelli - S. Marelli, *La famiglia transnazionale. Dalle Ande agli Appennini: contesti di partenza e migrazioni*, Carocci, Roma 2011; L. Zanfrini, *Dai “lavoratori ospiti” alle famiglie transnazionali. Com’è cambiato il posto della famiglia nei “migration studies”*, in E. Scabini - G. Rossi (a cura di), *La migrazione come evento familiare*, Vita e Pensiero, Milano 2008, pp.167-192.

¹³⁴ M. Vinciguerra, *Famiglie migranti. Genitorialità e nuove sfide educative*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2013, p.23. Su tale tema, cfr. anche L. Baldassar - L. Merla (eds.), *Transnational Families, Migration and the Circulation of Care. Understanding Mobility and Absence in Family Life*, Taylor & Francis, New York 2015.

¹³⁵ Istat, *Natalità e fecondità della popolazione residente*, 28 novembre 2018, p.6.

causa della crisi economica e sociale degli ultimi anni, la dinamica migratoria si è attenuata, pur restando positiva, come avviene da oltre venti anni¹³⁶.

Bisogna altresì rilevare come il crescente grado di “maturità” dell’immigrazione nel nostro Paese, testimoniato anche dal notevole aumento nel conseguimento della cittadinanza, renda sempre più complesso misurare i comportamenti familiari delle comunità di origine straniera. Si riscontra, infatti, un numero rilevante di acquisizioni di cittadinanza italiana proprio da parte di quelle collettività immigrate che contribuiscono in modo più cospicuo alla natalità della popolazione residente.

Considerando la cittadinanza delle madri, al primo posto troviamo le donne rumene (circa 19mila nati nel 2017), seguono marocchine e albanesi, che in totale coprono il 43,7% delle nascite da madri straniere residenti in Italia. La propensione a formare una famiglia con figli tra concittadini (omogamia) è alta nelle comunità maghrebine, cinesi e, più in generale, nelle comunità asiatiche e africane. All’opposto, le donne polacche, russe, brasiliane e cubane hanno più frequentemente figli con partner italiani che con connazionali¹³⁷.

Se quindi l’apporto delle nascite da genitori stranieri non può essere considerato di per sé ‘risolutivo’ per la crisi demografica in Italia, è altrettanto vero che senza questo contributo il calo delle nascite sarebbe assai più consistente¹³⁸.

La prospettiva sin qui delineata, incentrata su una analisi per così dire “quantitativa”, ci spinge verso il nostro obiettivo, che è quello di restituire alle famiglie migranti la loro «vera statura»¹³⁹, ad iniziare proprio dalla coppia genitoriale, rilevando come esse possono contribuire alla dinamiche generative della società ricevente, considerate in senso lato, quindi anche da un angolo di visuale “qualitativo” (parentale, educativo, culturale), oltre che quantitativo (biologico).

In tal senso, è possibile considerare la generatività come caratteristica intrinseca delle relazioni familiari, ma anche, in analogia ad esse, delle relazioni sociali. La dimensione generativa infatti è una estensione/espansione del codice familiare che, essendo primario, sta a fondamento di ogni altra relazione¹⁴⁰.

La composizione di famiglie di origine straniera, per il tramite del ricongiungimento familiare o formatesi nel Paese di accoglienza, ha fatto sì che la presenza dei migranti in Italia sia diventata prevalentemente stanziale, passando da una migrazione temporanea ad una di radicamento. «Con l’arrivo della prole, gli immigrati inclinano a elaborare progetti di vita che hanno come sfondo il Paese accogliente»¹⁴¹.

La presenza dei figli, per i genitori stranieri, costituisce un impulso a stabilire maggiori contatti con la nuova cultura e a interessarsi all’andamento dei servizi territoriali¹⁴². Tra questi, un ruolo particolarmente rilevante è ricoperto dalla scuola. L’istituzione scolastica è chiamata a considerare le famiglie “d’altrove” come portatrici di una cultura educativa, con la quale confrontarsi, se si vogliono promuovere processi d’inclusione e d’integrazione sociali. Come asserisce L. Pati, la famiglia immigrata va riconosciuta come «interlocutore competente, avviando con essa inedite modalità di confronto culturale e di corresponsabilità educativa. Ciò nella consapevolezza che i

¹³⁶ Istat, *Bilancio demografico nazionale*, 13 giugno 2018.

¹³⁷ Istat, *Natalità e fecondità della popolazione residente*, cit., p.7.

¹³⁸ Ciò ha dei riflessi anche a livello scolastico. La presenza degli studenti di origine migratoria rappresenta la componente dinamica della scuola italiana, contribuendo, con la sua crescita, a contenere la flessione della popolazione scolastica complessiva, derivante dal costante calo degli studenti italiani. Cfr. Miur, *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2016/2017*, Marzo 2018, p.8.

¹³⁹ V. Maher, *Restituire ai genitori migranti la loro vera statura*, in Ead. (a cura di), *Genitori migranti*, Rosenberg e Sellier, Torino 2012, p.9.

¹⁴⁰ Centro di Ateneo Studi e Ricerche sulla Famiglia, *La generatività nei legami familiari e sociali. Scritti in onore di Eugenia Scabini*, Vita e Pensiero, Milano 2017.

¹⁴¹ L. Pati, *La corresponsabilità tra scuola e famiglia all’insegna del confronto tra culture diverse*, in P. Dusi - L. Pati (a cura di), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, La Scuola, Brescia 2011, p.33.

¹⁴² A tal riguardo, si veda, tra gli altri, L. Zanetti, *Famiglie straniere e servizi sul territorio*, in A. Marazzi (a cura di), *Voci di famiglie immigrate*, Franco Angeli, Milano 2009, pp.175-192.

processi educativi che in essa si attuano posso essere l'elemento di base sul quale costruire una società educante, che mira a conseguire forme di ordinaria convivenza muovendo dalla pluralità, non già dall'omogeneità»¹⁴³.

Le ricerche mostrano come, nella prassi quotidiana, è rilevabile una tendenza all'inculturazione/inglobamento delle famiglie e degli alunni stranieri nella cultura educativa della scuola del Paese di insediamento. È urgente, secondo Pati, ripensare le modalità di rapporto tra la nostra istituzione scolastica e le famiglie immigrate. Affinché si possano progettare percorsi educativi individualizzati per i singoli alunni, sono preziose le informazioni possedute dai genitori, soprattutto quando c'è bisogno di un'attenzione particolare, come nel caso dei bambini "d'altrove". «Pertanto, al rapporto unidirezionale, che privilegia il ruolo della scuola rispetto a quello della famiglia, va opposto un rapporto di natura dialogico, di scambio reciproco, per avvalorare il reciproco apprendimento tra le due istituzioni»¹⁴⁴.

Le misure messe in campo dalle scuole in favore degli alunni stranieri hanno maggiore efficacia se l'attenzione è rivolta anche alle famiglie d'origine. In questo modo, si passa dal "contatto" culturale al "confronto" culturale. Gli alunni stranieri, al pari di quelli autoctoni, non possono essere considerati indipendentemente dalla loro storia familiare: «ritenere che l'integrazione scolastica sia un fenomeno che coinvolga esclusivamente i bambini/ragazzi è riduttivo e addirittura fuorviante. Il compito di accogliere e di educare è rivolto ai bambini, ma non riguarda soltanto questi. I figli non possono essere considerati 'avulsi' dal loro contesto familiare»¹⁴⁵.

Il processo di crescita dei minori e l'azione educativa di scuola e famiglia possono trarre un notevole beneficio dal rapporto di collaborazione tra le due istituzioni. Si tratta pertanto di promuovere e valorizzare «la capacità della dimensione familiare di generare relazioni virtuose di integrazione. In questo senso, la presenza dei figli dei migranti nel sistema scolastico è una grande opportunità di integrazione per i minori e le loro famiglie, pur nelle oggettive difficoltà che la scuola sperimenta»¹⁴⁶. La partecipazione dei genitori alla vita della scuola può funzionare come elemento di *empowerment* per i medesimi, spingendoli altresì ad avere meno timori e paure nei confronti del nuovo Paese.

La diffidenza nei confronti dell'altro da sé non è, in effetti, una 'prerogativa' delle comunità autoctone, anche i cittadini stranieri possono esprimere gli stessi timori nei confronti degli autoctoni che, dal loro angolo di visuale, sono altrettanto "stranieri". Questa prospettiva finisce con l'accomunare famiglie italiane e famiglie "d'altrove", le quali tendono spesso a favorire nei figli scelte e atteggiamenti omologanti, che non trasmettono il valore della diversità. Risulta pertanto necessario affrontare questi aspetti all'interno delle attività scolastiche¹⁴⁷.

A tal riguardo, di un certo interesse risulta il Rapporto Cisf 2014, che ha raccolto per la prima volta le opinioni di 4.000 famiglie italiane, descrivendone i diversi atteggiamenti, le paure e le rappresentazioni nell'immaginario sociale rispetto al fenomeno migratorio. In generale, questa indagine conferma come su tale tema ci sia una certa divisione. Su una serie di questioni, coloro che si possono definire gli *aperti* si distinguono chiaramente da quelli definibili *ostili* o *problematici*, che hanno invece posizioni abbastanza simili. Quando, tuttavia, il tema è l'immigrazione familiare, le posizioni diventano più sfumate e le distanze diminuiscono. Il Rapporto rileva come la maggior parte degli intervistati si dichiara favorevole ai ricongiungimenti familiari e veda nella possibilità

¹⁴³ L. Pati, *La corresponsabilità tra scuola e famiglia all'insegna del confronto tra culture diverse*, in P. Dusi - L. Pati (a cura di), *Corresponsabilità educativa*, cit., p.34. Sul tema della corresponsabilità, cfr. anche L. Pati, *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Scholè, Brescia 2019.

¹⁴⁴ *Ibi*, p.35.

¹⁴⁵ V. Iori, *Famiglie migranti e integrazione scolastica*, in E. Scabini - G. Rossi (a cura di), *La migrazione come evento familiare*, cit., p.218.

¹⁴⁶ F. Belletti, *Conclusioni. Il valore aggiunto della famiglia. Per costruire la nuova società del pluralismo relazionale*, in Cisf (a cura di), *Le famiglie di fronte alle sfide dell'immigrazione*, cit., p.250.

¹⁴⁷ Cfr. M. R. Vittori, *Famiglia e intercultura*, EMI, Bologna 2003, pp.47-71.

che l'immigrato possa vivere con la propria famiglia un fattore decisivo per promuovere l'integrazione sociale e culturale¹⁴⁸.

Emerge, da quanto detto, tutto il valore della dimensione familiare, sia nella realizzazione del progetto migratorio sia nella «corresponsabilità nel generare (o nel rendere più difficile) la cultura dell'accoglienza del diverso, della solidarietà, della capacità di dialogo, confronto e “scontro pacifico”»¹⁴⁹.

4. Riflessioni conclusive

L'esperienza migratoria porta con sé molteplici cambiamenti nei soggetti che intraprendono tale progetto di vita, sia a livello di identità personale sia a livello di relazioni interpersonali, comprese le relazioni educative-genitoriali-familiari¹⁵⁰. Per la buona riuscita di tale percorso sono necessarie idonee modalità di accoglienza che riguardano il Paese di arrivo e le normative con cui si regola l'inserimento dei migranti nel nuovo contesto¹⁵¹, ma anche le capacità degli stessi di superare le difficoltà culturali e psicologiche connesse con la migrazione, utilizzando le proprie risorse personali e quelle del gruppo di appartenenza. Da tale angolo di visuale, la famiglia può rappresentare, per il migrante, la dimensione dove meglio realizzare il processo di inserimento/inclusione, facilitando il 'movimento' tra orizzonti culturali diversi, senza rinunciare alla propria storia, alle proprie radici, ma, nello stesso tempo, senza rifiutare 'a priori' di aprirsi ai parametri culturali e sociali del Paese di insediamento. Alla famiglia migrante spetta pertanto il compito di conciliare entrambi gli apporti. Essa, secondo C. Silva, può essere una doppia risorsa, sia per la società d'arrivo sia per sé medesima, a patto che venga sostenuta nei suoi bisogni materiali e in quelli psico-educativi, per esempio attraverso la realizzazione di percorsi di educazione familiare e di sostegno alla genitorialità. «L'integrazione della famiglia viene così a configurarsi come la nozione chiave che si realizza grazie a un continuo dialogo e a una costante negoziazione che essa intrattiene con la società d'arrivo, in primo luogo con i suoi interlocutori istituzionali»¹⁵². Rispetto a tale processo, assumono rilevanza gli interventi formativi finalizzati a sostenere la famiglia immigrata nel suo stabilire relazioni con il nuovo contesto sociale.

Nessuna famiglia umana, senza distinzione alcuna, basta a se stessa. È la relazione educativa, secondo A. Bellingeri, a mostrarci come, nell'assunzione e nella presa in carico di quel bisogno fondamentale di ciascuna persona che è il bisogno di riconoscimento, sia sempre necessario il supporto di molteplici fattori. Ponendoci in tale prospettiva, è possibile asserire che tutte le forme familiari, quindi anche quelle di cui sono portatrici le comunità straniere, hanno «diritto ad una tutela educativa, a motivo di un diritto fondamentale della persona ad una relazionalità riconoscente, termine primo ed ultimo dell'impegno, teoretico pratico e poietico, della pedagogia come scienza umanistica»¹⁵³.

¹⁴⁸ F. Belletti - P. Boffi - M. Ambrosini, *Gli italiani di fronte all'immigrazione: l'indagine Cisf del 2014*, in Cisf (a cura di), *Le famiglie di fronte alle sfide dell'immigrazione*, cit., pp. 91-152. La dimensione familiare per i migranti è ritenuta un fattore di integrazione soprattutto da parte delle classi medio-alte, che hanno un atteggiamento di maggior apertura. E' da rilevare, invece, una visione più pessimistica e di chiusura da parte delle persone anziane, soprattutto ultra 75enni.

¹⁴⁹ F. Belletti - F. Soddu, *Presentazione. Un fenomeno nuovo che sfida in maniera paradossale il Paese*, in Cisf (a cura di), *Le famiglie di fronte alle sfide dell'immigrazione*, cit., p.15.

¹⁵⁰ Cfr. M. Gennari, *Coppie immigrate e nuove sfide familiari*, in «La Famiglia», 255 (2011), pp. 125-146.

¹⁵¹ Si veda, a tal proposito, A. Annoni - P. Mori (a cura di), *I diritti delle famiglie migranti fra integrazione e tutela della diversità. Atti della Tavola rotonda (Catanzaro, 21 maggio 2013)*, Giappichelli, Torino 2015.

¹⁵² C. Silva, *Famiglie immigrate e educazione dei figli*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 1 (2006), p.35.

¹⁵³ A. Bellingeri, *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, Mondadori, Milano 2015, p.115.

Dalila Raccagni

Perdersi per ritrovarsi: il racconto di un viaggio generativo

Introduzione

La figura archetipica del viaggio costituisce una metafora potente sia del processo educativo della persona sia della trasformazione propria dell'uomo verso la vita adulta.

La mente dell'uomo, che è aperta al mutamento, vede nel viaggio un agente e un modello di trasformazione¹⁵⁴ e quindi lo rende un terreno comune di metafore, in quanto luogo privilegiato dell'esperienza, del fare-esperienza; mente che accoglie del viaggio anche l'elemento di apertura fantastica e di rigenerazione, di comunanza con altri (i compagni e coloro che si incontrano) di trasformazione del senso di tempo. Il viaggio pertanto produce particolari strutture sociali e psicologiche di cui l'uomo occidentale ha, da millenni, incorporato gli effetti¹⁵⁵.

Infatti, il viaggio costituisce un'esperienza di cambiamento individuale e collettiva, un'esperienza fondatrice¹⁵⁶ e creatrice di una condizione umana¹⁵⁷ nella quale è possibile inoltre sperimentare un sentimento di appartenenza all'umanità.

Esso può essere pertanto concepito come una occasione di apprendimento, di scoperta, di generatività come una metafora del processo di formazione che punta sulla capacità di sviluppo e progettualità esistenziale dell'uomo.

Il viaggio, come esperienza che il soggetto vive da protagonista, è dunque trasformativo, in quanto apre alla generatività e nascita di esperienze, relazioni e contesti.

Il viaggio così inteso si identifica in quello narrato da E. E. Schmitt¹⁵⁸ nell'opera intitolata "*La notte di fuoco*". Questa esperienza è stata per il filosofo e narratore un momento di generatività, tale da dichiarare di essere nato due volte: la prima a Lione, nel 1960, e la seconda nel Sahara, nel 1989¹⁵⁹. Come ogni testimone dell'Infinito, egli afferma che questo viaggio è stato solo un punto di partenza, ed è per questo che in particolare le ultime due parole del libro sono «tutto comincia». Da allora si sono susseguiti romanzi, opere teatrali, novelle e racconti tracciati dalla sua penna sotto un cielo sereno, a volte con difficoltà, spesso con facilità, sempre con passione.

La presenza e l'apertura alla potenziale generatività

Da qualche mese Charles de Foucauld era entrato nella vita di E. E. Schmitt grazie al regista Gérard Vergez, il quale desiderava produrre un film su questa figura emblematica. In particolare, egli riteneva fosse necessario fare una spedizione presso i luoghi in cui il religioso aveva trascorso la maggior parte della sua vita per comprendere meglio la sua esistenza.

¹⁵⁴ E.J. Leed, *La mente del viaggiatore*, Il Mulino, Bologna 1992.

¹⁵⁵ F. Cambi, *Il viaggio come esperienza di formazione. Tra diacronia e sincronia*, «Studi sulla formazione», n. 2, 2011.

¹⁵⁶ G. Pineau, *Temporalités en formation: Vers de nouveaux synchroniseurs*, Anthropos, Parigi 2000.

¹⁵⁷ E.J. Leed, *La mente del viaggiatore*, Il Mulino, Bologna 1992.

¹⁵⁸ Eric-Emmanuel Schmitt è nato a Sainte-Foy-lès-Lyon, nei pressi di Lione, il 28 marzo del 1960. Di origini franco-irlandesi fin da bambino ha dimostrato un forte interesse per la letteratura. Si è diplomato al conservatorio di Lione, dove ha avuto modo di coltivare le sue due grandi passioni: la filosofia e la musica. In seguito, ha proseguito gli studi presso l'École Normale Supérieure de la rue d'Ulm, dove si è laureato in filosofia con una tesi su Diderot e la metafisica. A partire dal 1991, con il suo primo lavoro "*La Nuit des Valognes*" incontra un successo immediato ed in particolare inizia a dedicarsi alla drammaturgia, attività che lo vede coinvolto fino ai nostri giorni. L'ultimo suo romanzo è appunto "*La nuit de feu*". Al lavoro come drammaturgo, nel corso degli anni, ha affiancato anche quello di romanziere e saggista. Eric-Emmanuel Schmitt ha vinto numerosi premi e riconoscimenti, tra cui tre premi Molière nel 1994 per la sua commedia "Il visitatore" ed è stato inoltre premiato dall'Académie Française nel luglio 2001 con il Grand Prix du théâtre per l'insieme del suo lavoro.

¹⁵⁹ E.E. Schmitt, *La notte di fuoco*, Edizioni e/o, Roma 2016, p. 196.

Fin dal primo giorno in Algeria egli aveva rappresentato l'alfa e l'omega degli spostamenti, visto che erano partiti a piedi dal suo *bordj* di Tamanrasset proprio per raggiungere il suo eremo dell'Assekrem. Ed ecco che il destino di E. E. Schmitt e quello del santo si incontrano intimamente proprio presso il monte That.

L'esperienza dei due si intreccia. Uno dei cambiamenti più imprevedibili per frère Charles avverrà nel marzo 1903: egli è invitato dal generale Henry Laperrine ad accompagnarlo nel viaggio nell'Hoggar, come Eric con Gérard, *pour apprivoiser* (per addomesticare) i tuareg che erano stati sottomessi alla Francia¹⁶⁰. Proprio in questa occasione egli tesserà rapporti di amicizia con questi abitanti del deserto, dissipando ogni forma di pregiudizio e sospetti. Entrambi nel deserto conoscono momenti di pace profonda, così pure la bellezza della solitudine come tempo di riflessione. Egli rappresenta una figura atipica nella Francia coloniale¹⁶¹. Anzitutto erano pieni di ammirazione per questa vita di coraggio: un missionario che non ha vissuto la missione in maniera imperialista bensì è andato in mezzo ai tuareg, una popolazione a quel tempo sconosciuta, non per cambiarla ma per farsi cambiare da loro. Infatti, ha tradotto la cultura tuareg in francese e ha reso accessibile in Francia le opere dei loro poeti. Non ha cercato di cristianizzare a forza quei popoli, ma di testimoniare il Vangelo con l'esempio della vita.

In una insolita consapevolezza E. E. Schmitt, ripieno di meraviglia per la figura del beato Foucault¹⁶², sin dai primi momenti in Algeria, quando ancora era nelle condizioni di comodità di un albergo, afferma di sapere che avrebbe avuto appuntamento con l'infinito. Addirittura, era impaziente di ritrovare il mondo ogni volta che si sarebbe addormentato: era chiaro fin da allora per lui che non era sbarcato in un paese sconosciuto, ma si sentiva atterrato in una promessa¹⁶³ frutto della generatività del viaggio. In questo scenario si colloca la prospettiva della reintegrazione come promessa.

La stessa formazione presenta un carattere promettente, proprio alla luce della riflessione fenomenologica sull'esperienza e al suo agire significativo. Il riconoscimento simbolico della promessa fa emergere la molteplicità di senso nell'agire pedagogico; il soggetto costituisce un singolo irreperibile la cui possibilità esistenziale aperta al futuro risulta, fenomenologicamente, gravida della medesima promessa¹⁶⁴. La sua possibilità di svolgersi sarà garantita dall'esperienza storica coesistente dell'individuo mediante l'irreversibilità del tempo. Il carattere promettente di questo viaggio che il soggetto percepisce si esprime senz'altro come anticipante la capacità e la volontà di formazione, generazione e trasformazione del soggetto. Egli, proprio grazie a questa promessa che lo precede, può riconoscersi come una persona in grado di costruire la propria storia¹⁶⁵.

La storia si dilata nell'apertura al possibile. Lo spazio vuoto del deserto è così l'orizzonte della prova, del rischio ultimo e della ricostruzione della stessa integrità del soggetto¹⁶⁶.

In effetti la stessa figura del viaggio esprime una metafora del processo educativo in maniera inseparabile dalla più ampia metafora della vita umana, e proprio in questo risiede la sua potenza simbolica¹⁶⁷. Questa esigenza ha permesso ad E. E. Schmitt di incontrarsi con Qualcuno che aveva escluso dalla sua vita, ma che ora lo richiamava alla riflessione, ad un mutamento generativo e al ripensamento.

¹⁶⁰ M. Marcocchi, *De Foucauld, nel deserto con amore*, La Scuola, Brescia 2012, p. 24.

¹⁶¹ P. Sourisseau, *Charles de Foucauld 1858-1916*, Effatà, Cantalupa (TO) 2018; M. Castillon du Perron, *Charles de Foucauld*, Grasset & Fagquelle, Parigi 1982.

¹⁶² L. Fazzini, *Schmitt, io convertito come Charles de Foucauld*, «Avvenire», 6 ottobre 2015.

¹⁶³ E. E. Schmitt, *La notte di fuoco*, cit., p. 15.

¹⁶⁴ P. Malavasi, *Etica e interpretazione pedagogica*, Editrice La Scuola, Brescia 1995, p. 20.

¹⁶⁵ P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1988, pp. 117-160.

¹⁶⁶ G. Vico, *Erranza educativa e bambini di strada: teoria e narrazioni*, Vita e Pensiero, Milano 2007, pp. 42-44; P. Bertolini et al, *Pedagogia al passato prossimo*, La Nuova Italia, Firenze 1991, p. 141.

¹⁶⁷ M. T. Moscato, *Il viaggio come metafora pedagogica*, La Scuola, Brescia 1994, p. 103.

Solo se si muove dalla implicazione o dalla scommessa di sé nell'agire, il singolo può davvero comprendere quanto sta vivendo¹⁶⁸. La persona, attraverso il suo impegno, può così interpretare sia il debito anticipante della promessa che la precede sia l'ulteriorità di essa, la trascendenza di non agire in solitudine ma in relazione ad altri e Altro.

In queste considerazioni è evidente l'immagine del viaggio quale momento antistrutturale, di prossimità alle radici più intime della vita, spazio e tempo privilegiato della morte e rigenerazione simbolica, luogo fecondo dell'indeterminazione, del silenzio, del paradosso, paradigmi profondi dell'esperienza esistenziale nei suoi connotati ultimativi di senso.

In nessun posto al mondo, luogo ideale di espiazione, l'uomo può sentirsi ed essere così solo, in nessun posto come in un deserto l'essere umano viene costretto a fare rapidi e conclusivi bilanci, senza barare, senza ombra di sconti, perché, come diceva Nietzsche, "il deserto cresce e guai a celare i deserti dentro di sé"¹⁶⁹.

Quindi il deserto è la dimensione perfetta per la conoscenza di sé e coefficiente anche di santità per mistici, così come affinamento per il viandante in cerca di risposte al duplice mistero che lega l'uomo al ciclo di vite terrene per renderlo di nuovo libero dalla morte. Perdersi per ritrovarsi, meditare su se stessi, su questioni eterne che son evocate dal contesto in cui il soggetto è immerso, guardare il cielo in un crepuscolo infittito di stelle mentre la notte cala all'improvviso e le accende tutte sino a renderle così vicine da sembrare di poterle sfiorare¹⁷⁰.

Il giovane scrittore, dopo aver attraversato il Sahara fino ai piedi del massiccio dell'Hoggar, decide con altri due compagni di viaggio di scalare il monte Tahat¹⁷¹, ma ben presto in una discesa solitaria e frenetica si ritrova da solo, di notte, nel deserto, senza cibo né acqua, quasi senza vestiti, e si chiede se sopravvivrà.

Il deserto, caratterizzato dal silenzio porta l'uomo a rimanere solo con se stesso; questo contesto permette allo stesso di scoprirsi, porgersi delle domande e confrontarsi con ciò che di più intimo gli appartiene, corpo e spirito. Viaggiare nel deserto significa camminare nella nostra solitudine per imparare a dar valore anche alle più piccole cose, in cui l'immensa distesa di sabbia costringe chiunque a scrollarsi di dosso quella parte di superficialità che è in ciascuno di noi per assumere un atteggiamento di sfida e di cambiamento¹⁷².

La solitudine dunque ci pone su un registro bipolare¹⁷³, da un lato c'è una solitudine illuminante, di coloro che la scelgono, come il nostro filosofo, momento necessario per la presa di coscienza di sé e dell'altro in piena distinzione e autonomia, e una solitudine anche di ombre, dove non c'è spazio di incontro, ma ci si sente esclusi, si è lontani, e ci si allontana.

Meravigliosa è la forza dei deserti d'Oriente fatti di pietre, di sabbia e di sole, dove anche l'uomo più grezzo capisce la propria pochezza di fronte alla vastità del creato e agli abissi dell'eternità¹⁷⁴, in cui lo scrittore sostiene che lo attende il suo vero volto¹⁷⁵.

Grazie proprio al volto il soggetto ha la capacità di riconoscere ed essere riconosciuto, poiché esso costituisce «la parte più indifesa di noi, la più esposta, la più rivelatrice e anche la più deterrente, tanto che è difficile uccidere uno guardandolo in volto»¹⁷⁶. Il volto equivale per antonomasia alla persona. Dare un volto a qualcuno significa nel nostro intimo riconoscerlo come un "tu", una persona determinata, non come un individuo generico.

¹⁶⁸ P. Malavasi, *Etica e interpretazione pedagogica*, cit., p. 22.

¹⁶⁹ F. Nietzsche, *Così parlò Zarathustra*, Casa Editrice Monanni, Milano 1927, p.460.

¹⁷⁰ G. Guidi Guerrera, *Il Deserto e la Rosa: Simbolismo de Il Piccolo Principe di Antonie de Saint-Exupéry*, Verdechiario Edizioni, Baiso (Reggio Emilia) 2015, p. 10.

¹⁷¹ E. E. Schmitt, *La notte di fuoco*, cit., p. 133.

¹⁷² R. Battaglia, *Sabbia*, Rizzoli, Milano 2008.

¹⁷³ V. L. Castellazzi, *Dentro la solitudine*, Città Nuova, Roma 1998.

¹⁷⁴ D. Buzzati, *La boutique del mistero*, Mondadori, Milano 1991, p. 138.

¹⁷⁵ E. E. Schmitt, *La notte di fuoco*, cit., p. 45.

¹⁷⁶ I. Mancini, *Tornino i volti*, Marietti, Genova 1989, p. 49.

È tale parte del corpo il luogo dove la materia del mondo si fa più direttamente trasparente alla persona; a tal proposito il patriarca Athenagoras parlava di “oceano interiore in uno sguardo”¹⁷⁷.

L'identità personale che, allo sguardo altrui e alla momentaneità di un incontro, non può esser scambiata con un'altra, ma trova nella storia di vita la sua distensione temporale, ossia il dinamismo continuo della sua permanenza.

In ogni caso però I. Mancini sottolinea come «il rapporto corretto con il volto, il vero faccia a faccia non è dato dal solo guardare l'altro [...] ma è dato da quell'unica cosa che rende possibile e dignitoso il faccia a faccia, ossia dalla parola e dal linguaggio, che apre alla comunicazione profonda dei volti, e che ancora ci porta alla realtà della pace, perché nel rapporto di parola e comunicazione si attua quella che W. Benjamin¹⁷⁸ chiama la cultura dei sentimenti, l'unica forma di agire non violento tra gli esseri umani»¹⁷⁹. La manifestazione del volto diventa dunque discorso¹⁸⁰ e la stessa epifania del volto¹⁸¹ diviene la forma più espressiva dell'autobiografia del soggetto. L'atteggiamento dell'eccomi è dunque necessario per aprirsi alla reciprocità, alla generatività frutto dell'incontro con altro da noi.

Dal distacco e da questa esperienza il viatore si approssima alla *renovatio* storico-esistenziale attraverso la soglia liminale dello svuotamento, dell'annichilazione, del totale cimento di sé nella costitutiva insicurezza del transito in solitudine. In virtù della sospensione temporanea della validità delle norme, figure e prassi di mediazione sacrale, costituenti di un universo simbolico ultimativo, Schmitt può attingere alle risorse, ai valori umani essenziali entro uno spazio e tempo segnato dalla variabilità e dal rovesciamento simbolico¹⁸². Questo ha permesso al soggetto di rielaborare la sua esperienza e generare questa narrazione autobiografica molto intima e personale.

Dal punto di vista psicologico e pedagogico è da notare come proprio la dinamica di estraniamento e separazione generata dal viaggio costituisca la condizione di vita da attraversare necessariamente, la prova fondamentale da superare per diventare ciò che si è chiamati ad essere. Lungo il trascorrere della storia del soggetto esso è chiamato a determinarsi e tener fede alla scelta o attestazione etica di sé. La figura del dovere, non intesa come obbligo ma come desiderio intimo, nel tempo, della promessa vissuta, implica che con libertà il soggetto presupponga di rimanere fedele alla parola elaborata e alla promessa indipendentemente dal fatto che il suo sentire o atteggiamento mutino; tener fede è avviarsi dunque a scoprire la necessità di testimoniare l'apertura alla disponibilità. Il termine disponibilità si può intendere, come dice G. Marcel¹⁸³, come la «fedeltà della risposta all'altro».

Lentamente l'intelligenza e la memoria tornano e lo stesso E. E. Schmitt non saprà rispondere razionalmente a quanto successo. Si domanderà chi sia stato il suo rapitore, chi lo ha strappato ai burroni per inondarlo di gioia. Non sa dargli un nome. Forse perché neppure Lui si è mai dato un nome. Esiste. Di fronte al *tremendum* testimoniato da coloro che ne hanno fatto esperienza, paura e pensiero della morte arrivano puntualmente. D'altra parte, egli stesso afferma che la morte non avrebbe portato una fine, ma avrebbe generato un cambiamento di forma.

Non molti sono gli uomini disponibili a parlare della morte, argomento tabù della società, in modo franco, con semplicità, aprendo così la porta a un'ampia varietà di conversazioni, permettendo, se necessario, il rifiuto assoluto¹⁸⁴.

N. Elias sostiene che «l'etica dell'*homo clausus*, dell'uomo che si sente solo, decadrà rapidamente se cesseremo di rimuovere la morte accettandola invece come parte integrale della vita»¹⁸⁵.

¹⁷⁷ O. Clément, *Maschio e femmina li creò*, Qiqajon, Magnano 1996, p. 14.

¹⁷⁸ W. Benjamin, *Per la critica della violenza* (1921), tr. it. M. Tromba, Edizioni Alegre, Roma 2010.

¹⁷⁹ I. Mancini, *Tornino i volti*, cit., p. 51.

¹⁸⁰ W. H. Adamczewski, *Il significato del dialogo nell'incontro interumano alla luce della filosofia di Levinas*, Editrice Pontificia Università Gregoriana, Roma 2007, p. 39.

¹⁸¹ E. Lévinas, *L'epifania del volto*, Servitium, Milano 2010.

¹⁸² P. Bertolini et al, *Pedagogia al passato prossimo*, La Nuova Italia, Firenze 1991, p. 142.

¹⁸³ G. Marcel, *Être et avoir*, Aubier, Parigi 1935, p. 70.

¹⁸⁴ E. Kubler-Ross, *La morte e il morire*, Cittadella, Assisi 1979, p. 286.

¹⁸⁵ N. Elias, *La solitudine del morente*, Il Mulino, Bologna 1985, p. 82.

L'integrazione del pensiero della morte nella vita si pone allora come via maestra per spezzare l'incomunicabilità tra speculari solitudini. L'enigma della vita e della morte si presenta come una domanda sulla esistenza di ogni singolo individuo, che non si può eludere evitandola o credendo di «aver fatto tutto secondo le regole»¹⁸⁶.

È interessante sottolineare come, proprio perché e nella misura in cui ne hanno coscienza, la morte diventa per gli uomini un problema: «in realtà non è la morte ma la coscienza della morte a costituire un problema per gli uomini»¹⁸⁷.

Divenuta problema, la morte diviene anche mistero, facendo emergere l'ambivalenza cognitiva dell'uomo stesso, tra razionalità e miti/credenze/finzioni¹⁸⁸. Lo stesso V. Jankélevitch sostiene proprio che «il problema è davanti a me, fuori di me, come un oggetto: trasparente nella piena luce dell'evidenza, senza ombre. Mentre il mistero è qualcosa in cui sono dentro. Ora la morte è al tempo stesso problema e mistero»¹⁸⁹.

Pare necessario porre il tema della morte al centro di una riflessione pedagogica e significa riconoscere alla pedagogia una tensione filosofica intrinseca, rivendicare per essa il diritto e il dovere di confrontarsi con le domande cruciali dell'esistenza. Quelle domande che costringono ad una interrogazione radicale su di sé e sul proprio modo di stare al mondo e vivere la vita. Qui risiede il carattere propriamente ermeneutico della formazione, chiamata a sostenere il soggetto nell'interpretazione degli eventi che lo vedono come protagonista. La costitutiva e ineliminabile limitatezza umana non deve dunque condurre ad una vita rassegnata di sopportazione dell'inevitabile limite, ma deve, grazie all'educazione, essere la fonte della felicità umana, una felicità che parta proprio dalla riabilitazione della fragilità umana¹⁹⁰. Una pedagogia alla morte deve in sintesi condurre ognuno all'«intendimento giudizioso dei limiti dell'uomo»¹⁹¹ e di conseguenza fare scelte di vita volte alla generatività, alla bellezza dello stesso vivere¹⁹².

Al suo risveglio comprende di aver passato la notte dal lato opposto rispetto all'accampamento, che deve dunque risalire. Non è certo di avere energie abbastanza, ma ormai la forza scaturita dall'esperienza della notte gli suggerisce di avere fiducia¹⁹³. Afferma che il suo destino è segnato: o continua a errare, e morirà credente, o raggiunge il gruppo, e vivrà credente. In entrambi i casi si accontenta e si sottomette.

Trovato da Abayghur sarà per lui impossibile narrare quanto vissuto ai suoi compagni di avventura. Sa solo di essere stato schiacciato da una «Luce crescente. Insostenibile» e solo dopo questa narrazione de "La notte di fuoco" comprenderà quando sia stato per lui provvidenziale perdersi, proprio alla luce del fatto che di conseguenza a ciò egli ha ritrovato se stesso. La narrazione è stata dunque per lui lo strumento attraverso il quale, sebbene dopo molti anni, ha espresso la sua conversione, il suo desiderio infinito di conoscere Colui che lo ha salvato.

Il suo concetto di viaggio, alla luce di questa esperienza, era cambiato: la destinazione è meno importante dell'abbandonarsi, ogni viaggio è esperienza generativa e trasformativa. Partire non significa cercare, ma lasciare tutto: parenti, amici, vicini, abitudini, desideri, opinioni, se stessi. Partire non ha altro obiettivo che consegnarsi all'ignoto, all'imprevisto, all'infinità dei possibili, se non addirittura all'impossibile stesso. Partire consiste nel perdere i punti di riferimento per scavare in se stessi una possibilità ospitale che permetta all'eccezionale di manifestarsi. Il vero viaggiatore, afferma Schmitt, è senza bagaglio e senza scopo¹⁹⁴. Per trovare se stesso, e rinascere, è stato necessario perdersi quella notte di febbraio del 1989. Per dividerlo e narrarlo, nominandolo e

¹⁸⁶ L. N. Tolstoj, *La morte di Ivan Il'ic*, Garzanti, Milano 1988, p. 76.

¹⁸⁷ N. Elias, *La solitudine del morente*, cit., p. 23.

¹⁸⁸ D. Mainardi, *L'animale irrazionale. L'uomo, la natura e i limiti della ragione*, Mondadori, Milano 2002.

¹⁸⁹ V. Jankélevitch, *Pensare la morte?*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1994, p. 58.

¹⁹⁰ A. M. Mariani, *Dal punto di vista dell'educazione*, SEI, Torino 2012.

¹⁹¹ H. G. Gadamer, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1960, p. 413.

¹⁹² A. Bellingeri, *L'evento persona*, Scholè, Brescia 2018.

¹⁹³ E. E. Schmitt, *La notte di fuoco*, cit., p. 156.

¹⁹⁴ E. E. Schmitt, *La notte di fuoco*, cit., p. 177.

trovando le parole e la coscienza del suo vero significato, è stato essenziale attendere per circa trent'anni.

Decostruzione, formazione e generazione di una narrazione

Nel deserto molte e evidenti erano le aspettative iniziali di ogni partecipante, d'altra parte sin da subito, all'interno di un dialogo e scambio con gli altri, Eric si rende conto che «la cosa brutta sarebbe non cambiare per niente»¹⁹⁵. Lavorare su di sé, decostruirsi, rileggersi nell'identità, far affiorare il valore della differenza e dell'alterità in una logica di generatività globale permette di comprendere in forma nuova quell'umanità a cui tutti apparteniamo e in cui ognuno è invitato a mostrarsi per quello che di più vero è chiamato ad essere¹⁹⁶.

Lo spazio dell'incontro con se stessi reclama però anche un altro dispositivo per costruirsi e preservarsi, quello dell'alterità. Dal riconoscimento di essa come valore e come obiettivo all'interno dello spazio dell'incontro egli riconosce se stesso e si genera al confronto, al dialogo. Ciò implica il declino di ogni etnocentrismo, di ogni monoculturalismo, di ogni aseità delle culture per lasciarsi sfidare, fecondare e formare, nonché attraversare da altri modelli culturali, da altre forme di vita, da altre gerarchie di valori, capaci di generare, alla luce della narrazione, la revisione dell'identità e l'avvicinamento alle diversità, come occasione di formazione¹⁹⁷. Così la possibilità di esprimersi e di raccontarsi diviene spazio di confronto, di autocritica e di progettazione vissuta, partecipata ed attivata *in interiore homine*. Ogni espressione del vissuto diviene «espressione di un valore unico»¹⁹⁸ come scrive Hannah Arendt in una delle rare pagine che concedono un senso all'autobiografia; resta di fatto che il significato di una storia di vita è sempre affidato ad essa.

Decostruirsi, come nel caso di chi narra esperienze uniche, è difficile. La decostruzione è una pratica che tocca il profondo, rimuove certezze, dispone all'inquietudine verso se stessi, sfida il soggetto stesso. E soprattutto non è indolore: produce sofferenze. Ma è necessaria per conoscersi, lasciarsi conoscere ed essere generativi per se stessi e per la relazione con l'altro¹⁹⁹.

Serve però essere disposti alla formazione, al cambiamento che stupisce e destabilizza.

Un viaggio generativo che è stato momento di trasformazione; un cammino fatto di tempi lunghi, che implica, però, una trasformazione profonda delle nostre menti, segnata da coraggio, pazienza, sforzo, determinazione²⁰⁰.

La bruna e serena astrazione del deserto aveva fin da subito favorito in lui la riflessione, d'altra parte scelse fin da subito di non raccontare quanto vissuto, consapevole che avrebbe colto in futuro il momento opportuno; un processo riflessivo profondo che si genera dall'essere consapevoli di sé, della propria realtà, dello stato della propria consapevolezza stessa, e ciò nel momento in cui tutto questo viene sperimentato, vissuto.

Un percorso spirituale intrinseco di ieraticità, intesa come una capacità umana orientata a specifiche forme di consapevolezza, un'attivazione della capacità umana di autotrascendenza e un movimento diretto ad uno stato di coscienza, nel quale le limitazioni dell'identità umana limitata sono sfidate dall'esercizio della generatività e creatività umana.

Non va sottovalutato il fatto che la generatività assorbe in sé i caratteri della produttività e creatività, e rappresenta quindi non solo la capacità di generare nuovi prodotti, nuove idee, nuovi individui, ma anche una sorta di potere autogenerativo relativo all'ulteriore sviluppo della propria identità²⁰¹.

¹⁹⁵ *Ibi*, p. 42.

¹⁹⁶ F. Cambi, *Incontro e dialogo*, Carocci Editore, Roma 2006, p. 20.

¹⁹⁷ F. Cambi, *Incontro e dialogo*, cit., p. 21.

¹⁹⁸ H. Arendt, *Ebraismo e modernità*, Unicopli, Milano 1986, p. 151.

¹⁹⁹ A. Bellingreri, *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e Pensiero, Milano 2005.

²⁰⁰ D. Demetrio, *Pedagogia della memoria*, Meltemi, Roma 1998.

²⁰¹ P. L. Righetti – L. Sette, *Non c'è due senza tre*, Bollati Boringhieri, Torino 2000, p. 81.

L'apertura al mistero permette di superare la tendenza, propria della razionalità analitico-scientifica, di circoscrivere l'attenzione a ciò che cade sotto la registrazione sensibile, a ciò che è rappresentabile ed elaborabile mediante forme logiche deduttive e induttive formalizzabili²⁰².

Il giovane drammaturgo è consapevole delle sue capacità di pensiero e di scrittura ma si ritrova a narrare solo dopo molti anni, pienamente meravigliato e trasfigurato, facendo memoria di come quella notte lo sguardo era completamente immerso nelle stelle, la sua vita avvolta nel buio della notte nel deserto, nel suo silenzio che non lo avrebbe impaurito più come assenza, bensì nella quale atmosfera trovò la generazione essenziale della sua vita che recava il calore di una presenza, quella di Dio. In quella notte sotto le stelle che costituiscono il panorama luccicante del deserto, vive l'incontro con l'assoluto che lo immette in una ricerca nuova. Nei giorni successivi ha sempre più consapevolezza che la sua vita è cambiata, segnata da un incontro che sarà generativo di cambiamenti.

Schmitt, come afferma ne *“La notte di fuoco”*, a lungo ha tenuto segreta la sua fede. Lo modificava in sordina e generava in lui continua necessità di conversione. Mentre si scavava il suo alveo, la sua percezione del mondo si arricchiva: leggeva libri che spingevano alla spiritualità, sia orientale che occidentale, entrava nel giardino delle religioni dalla porticina di fondo, quella discreta, la porta dei poeti mistici, uomini ritrosi, lontani dai dogmi e dalle istituzioni, che sentono anziché prescrivere. Allo sguardo umanista con cui vedeva le credenze dei popoli si aggiungeva la fiamma interiore, quella che condivideva con individui di tutte le epoche e tutte le latitudini. Si tessevano fratellanze. L'universo si ingrandiva²⁰³. In questo percorso Schmitt è spinto a fare della sua attività di scrittore il luogo in cui lasciar scorrere una parola che lo attraversa, facendogli maturare una fede che lo poneva in rapporto con i cammini dell'umanità. Il viaggio ha generato per lui un cambiamento di vita radicale in cui la narrazione è divenuta la chiara ed efficace espressione di questa esperienza, anche se è quest'ultima opera a divenire per lui strumento chiaro di autoformazione generativa²⁰⁴. In qualche modo anche Schmitt mantiene questa esperienza celata in una ricerca che da quel momento lo conduce a divenire curioso dei percorsi religiosi dell'umanità, fino ad accompagnarlo a leggere e rileggere i vangeli e a riconoscere in quell'esperienza del trascendente la presenza del Dio di Gesù²⁰⁵. Lo stesso afferma «per me la lettura dei Vangeli è stata rivoluzionaria. Nel senso che tutte le mie idee sono state sconvolte, le mie priorità sono risultate rovesciate. Sono stato sconvolto perché questo testo parla solo di amore. Ero stato educato al rispetto e alla compassione, ma mettere l'amore al di sopra di tutto come chiede il Vangelo è stato uno sconvolgimento totale. Questo è quello che mi ha fatto aderire al cristianesimo. Avevo una formazione da ateo, venivo da una famiglia atea. Per me la fede è stata una scoperta nell'età adulta»²⁰⁶. Tra la spedizione nel Sahara e il racconto che ne fa in questo libro sono trascorsi 25 anni²⁰⁷, solo dopo tutto questo tempo Eric decide di narrare l'evento che gli ha cambiato la vita, poiché narrandolo ne esprime piena consapevolezza e estrema gratitudine verso Colui che l'ha incontrato²⁰⁸.

Tornato dallo Hoggar, lo scrittore embrionale che sonnecchia in lui da sempre si è seduto al tavolo ed è divenuto lo scrittore delle storie che lo attraversano. Proprio alla luce di questo evento nel deserto, dato che una sera era stato il destinatario di una rivelazione, a suo modo di vedere, afferma,

²⁰² J. P. Miller, *Education and the soul*, New York, State University of New York 1999.

²⁰³ E. E. Schmitt, *La notte di fuoco*, cit., p. 196.

²⁰⁴ S. Gheno, *La formazione generativa. Un nuovo approccio all'apprendimento e al benessere delle persone e delle organizzazioni*, FrancoAngeli, Milano 2010.

²⁰⁵ A tal proposito si consiglia un approfondimento circa la trilogia sulle tre grandi religioni monoteiste, con cui di fatto è divenuto famoso E.E.Schmitt: *Oscar e la dama in rosa*, Edizioni e/o, Roma 2015; *Monsieur Ibrahim e i fiori del Corano*, Edizioni e/o, Roma 2011; *Il bambino di Noè*, Rizzoli, Milano 2006.

²⁰⁶ L. Fazzini, *Sprigioniamo la gioia del risorto*, «Credere», 27 febbraio 2016, n.13.

²⁰⁷ E. E. Schmitt, *La notte di fuoco*, cit., p. 195.

²⁰⁸ Narrare richiede distanza, sguardo, prospettiva, orizzonte. Questo discorso si lega chiaramente all'interpretazione che A. Cavarero fa del racconto di K. Blixen all'inizio del suo libro *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Feltrinelli, Milano 2001.

egli aveva il diritto di prendere la parola²⁰⁹ e generare cambiamenti per se stesso e per coloro che sarebbero poi diventati suoi lettori; ed è così che sente l'esigenza di condividere attraverso la narrazione di un frammento autobiografico quanto lo aveva cambiato e trasformato.

Questo viaggio nel deserto è stato generativo e ha portato Eric ad una vera e propria metamorfosi. L'elemento caratterizzante, proprio di tutte le varianti del viaggio trasformazione dell'adulto, è la tipica struttura «a spirale», che prevede proprio come luogo del viaggio un ritorno al punto di partenza (o un «ritorno a casa»), in cui però il viaggiatore che ritorna non è più la stessa persona che era partita²¹⁰.

Un viaggio caratterizzato da apprendimento che per J. Mezirow si definisce «come l'utilizzo di un'interpretazione preesistente per costruire un'interpretazione nuova o aggiornata del significato della propria esperienza, che guiderà l'azione futura»²¹¹.

D'altra parte, l'apprendimento deve essere intenzionale e motivato, anche se il fatto stesso che si avveri o meno dipende dal soggetto stesso, che pone il suo interesse verso l'approfondimento della situazione che lo ha visto coinvolto; la persona, seppur non consapevole dell'attenzione che sta ponendo verso l'apprendimento, la generatività, deve essere animata da riflessione²¹². Ciò comporta una trasformazione del soggetto alla luce della riflessività che l'apprendimento implica. È infatti solo il senno critico a produrre apprendimento trasformativo; come è ben noto, una parte rilevante del processo di apprendimento si svolge in ambito irriflessivo²¹³.

Anche per Eric Emmanuel Schmitt l'esito del viaggio è stata una trasformazione sostanziale, interna, e non un'acquisizione materiale o un nuovo *status*. Questa trasformazione è connessa alla dimensione di coinvolgimento entro la quale il soggetto si confronta con il mondo e con se stesso, affrontando e vincendo la sue prove e le peripezie del contesto in cui vive; medesima trasformazione è connessa poi alla capacità del soggetto di confrontarsi con se stesso, rielaborando l'esperienza e provando a narrare quanto l'esperienza del viaggio gli ha donato di unico e inimmaginabile. Allora la spirale si chiude non tornando a casa, ma generando il racconto di questo viaggio. È la narrazione che amplia e verticalizza la spirale. Narrare da respiro, da spazio e altezza a questa spirale, che senza parola resterebbe inevitabilmente schiacciata su di sé senza generare grandi trasformazioni.

Tuttavia, da uomo, egli vive e scrive a partire da un luogo, la sua anima, che ha visto la luce e la vede ancora, anche attraverso le tenebre più buie²¹⁴.

Lo stesso autore afferma che scrivendo queste parole egli ha tremato, esultato, ansimato, trattenuto il respiro e urlato d'entusiasmo, paralizzato da talmente tante emozioni da quasi subirne conseguenze. Inesauribile quella notte di fuoco si protrae ad essere generativa nella misura in cui continua a modellargli il corpo, l'anima e la vita, come un alchimista sovrano che non abbandonerà mai la sua opera²¹⁵.

Come ogni testimone dell'Infinito, Eric-Emmanuel afferma che l'incontro è solo un punto di partenza, addirittura le ultime due parole del libro sono «tutto comincia».

La «notte di fuoco» è così un viaggio generativo, una narrazione che diviene strumento di autoformazione e trasformazione.

Lo scopo della narrazione è proprio quello di fornire senso alle cose, di dare forma ai fenomeni e agli eventi. Le narrazioni sono compagne assidue della nostra esperienza di vita quotidiana, ne scandiscono il tempo e ne ricompongono il senso, alimentano la memoria e tramandano valori e conoscenze. Ma soprattutto esse rappresentano formidabili strumenti per la costruzione identitaria:

²⁰⁹ E. E. Schmitt, *La notte di fuoco*, cit., p. 196.

²¹⁰ M. T. Moscato, *Il viaggio come metafora pedagogia*, Editrice La Scuola, Brescia 1994, p. 121.

²¹¹ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003, p. 16.

²¹² M.L. De Natale - V. J. Marsick - S. Spenanti - C. Simonetti, *Transformative learning e pedagogia degli adulti. Prospettive di sviluppo in Italia*, EDUCatt, Milano 2015.

²¹³ C. Secci, *Apprendimento permanente e educazione. Una lettura pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2013, p. 96.

²¹⁴ E. E. Schmitt, *La notte di fuoco*, cit., p. 197.

²¹⁵ *Ibi*, p. 202.

nel raccontare di noi prendiamo parte a un processo di generazione e mantenimento del nostro senso del Sé²¹⁶. La narrazione, pertanto, innesca e indirizza una ricerca di significati all'interno di uno spettro di significati possibili, permettendo di coniugare la realtà al congiuntivo, di riflettere in termini di passato, presente e futuro esperienze esistenziali come quella di Eric nel deserto. Quest'esperienza narrata poi in opera autobiografica è dunque per l'autore luogo ed esperienza dinamica di generazione, trasformazione e formazione. Gli permette di interrogarsi circa l'essenza, la trascendenza e l'immanenza, perché ovunque è l'uomo, lì esiste anche la sua anima.

Bibliografia

- Adamczewski W. H., *Il significato del dialogo nell'incontro interumano alla luce della filosofia di Levinas*, Editrice Pontificia Università Gregoriana, Roma 2007.
- Arendt H., *Ebraismo e modernità*, Unicopli, Milano 1986.
- Battaglia R., *Sabbia*, Rizzoli, Milano 2008.
- Bellingreri A., *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e Pensiero, Milano 2005.
- Bellingreri A., *L'evento persona*, Scholè, Brescia 2018.
- Benjamin W., *Per la critica della violenza* (1921), tr. it. M. Tromba, Edizioni Alegre, Roma 2010.
- Bertolini P., *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1988.
- Bertolini P. et al, *Pedagogia al passato prossimo*, La Nuova Italia, Firenze 1991.
- Bruner J. S., *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- Buzzati D., *La boutique del mistero*, Mondadori, Milano 1991.
- Cambi F., *Incontro e dialogo*, Carocci Editore, Roma 2006.
- Cambi F., *Il viaggio come esperienza di formazione. Tra diacronia e sincronia*, «Studi sulla formazione», n. 2, 2011.
- Castellazzi V. L., *Dentro la solitudine*, Città Nuova, Roma 1998.
- Castillon du Perron M., *Charles de Foucault*, Grasset & Fadquelle, Parigi 1982.
- Cavarero A., *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Feltrinelli, Milano 2001.
- Clément O., *Maschio e femmina li creò*, Qiqajon, Magnano 1996.
- De Natale M. L.- Marsick V. J. – Spenanti S. – Simonetti C., *Trasformative learning e pedagogia degli adulti. Prospettive di sviluppo in Italia*, EDUCatt, Milano 2015.
- Demetrio D., *Pedagogia della memoria*, Meltemi, Roma 1998.
- Elias N., *La solitudine del morente*, Il Mulino, Bologna 1985.
- Fazzini L., *Schmitt, io convertito come Charles de Foucault*, «Avvenire», 6 ottobre 2015.
- Fazzini L., *Sprigioniamo la gioia del risorto*, «Credere», 27 febbraio 2016, n.13.
- Gadamer H. G., *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1960.
- Gheno S., *La formazione generativa. Un nuovo approccio all'apprendimento e al benessere delle persone e delle organizzazioni*, FrancoAngeli, Milano 2010.
- Guidi Guerrera G., *Il Deserto e la Rosa: Simbolismo de Il Piccolo Principe di Antonie de Saint-Exupéry*, Verdechiaro Edizioni, Baiso (Reggio Emilia) 2015.
- Jankélevitch V., *Pensare la morte?*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1994.
- Kubler-Ross E., *La morte e il morire*, Cittadella, Assisi 1979.
- Leed E. J., *La mente del viaggiatore*, Il Mulino, Bologna 1992.
- Lévinas E., *L'epifania del volto*, Servitium, Milano 2010.
- Mainardi D., *L'animale irrazionale. L'uomo, la natura e i limiti della ragione*, Mondadori, Milano 2002.
- Malavasi P., *Etica e interpretazione pedagogica*, Editrice La Scuola, Brescia 1995.
- Mancini I., *Tornino i volti*, Marietti, Genova 1989.

²¹⁶ J. S. Bruner, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma-Bari 2002.

- Marcel G., *Être et avoir*, Aubier, Parigi 1935.
- Marcocchi M., *De Foucauld, nel deserto con amore*, La Scuola, Brescia 2012.
- Mariani A. M., *Dal punto di vista dell'educazione*, SEI, Torino 2012.
- Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003.
- Miller J. P., *Education and the soul*, New York, State University of New York 1999.
- Moscato M. T., *Il viaggio come metafora pedagogia*, La Scuola, Brescia 1994.
- Nietzsche F., *Così parlò Zarathustra*, Casa Editrice Monanni, Milano 1927.
- Pineau G., *Temporalités en formation: Vers de nouveaux synchroniseurs*, Anthropos, Parigi 2000.
- Righetti P. L. – Sette L., *Non c'è due senza tre*, Bollati Boringhieri, Torino 2000.
- Schmitt E. E., *Il bambino di Noè*, Rizzoli, Milano 2006.
- Schmitt E. E., *Monsieur Ibrahim e i fiori del Corano*, Edizioni e/o, Roma 2011.
- Schmitt E. E., *Oscar e la dama in rosa*, Edizioni e/o, Roma 2015.
- Schmitt E. E., *La notte di fuoco*, Edizioni e/o, Roma 2016.
- Secci C., *Apprendimento permanente e educazione. Una lettura pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- Sourisseau P., *Charles de Foucault 1858-1916*, Effatà, Cantalupa (TO) 2018.
- Tolstoj L. N., *La morte di Ivan Il'ic*, Garzanti, Milano 1988.
- Vico G., *Erranza educativa e bambini di strada: teoria e narrazioni*, Vita e Pensiero, Milano 2007.

Chiara Sirignano

Generare comunità educante: l'esperienza dell'alleanza educativa tra nidi, scuole dell'infanzia, famiglie e Università di Macerata

1. Famiglie, nidi e scuole dell'infanzia

Nella prospettiva offerta dal concetto di sistema formativo integrato, le famiglie, alimentandosi dei contributi provenienti dalle diverse istituzioni presenti nella società e viceversa, incrementano lo spessore culturale dell'ambiente circostante e, sinergicamente, sono chiamate a interagire con tutti quegli ambiti di esperienza che assumono caratteristiche di formazione.

Alla luce di tali considerazioni, attualmente, le famiglie si presentano sulla scena sociale come realtà sistemiche complesse, che in alcune circostanze possono dare luogo a profonde instabilità relazionali con conseguenti povertà educative. Se si parte dal principio che le famiglie sono produttrici di culture educative, mai come oggi, i servizi per l'infanzia, ma anche gli ordini successivi di istruzione, possono avere un importante ruolo strategico di coordinamento. Nello specifico, i nidi e le scuole dell'infanzia²¹⁷, sono luoghi nei quali si intessono relazioni cariche di significati educativi non solo per bambini che le frequentano, ma anche per le loro famiglie, grazie al compito determinante che gli educatori e gli insegnanti hanno nel generare tali rapporti, al fine di creare spazi condivisi di costruzione di percorsi collegati alla crescita: è in tale direzione, dunque, che si intende promuovere e di conseguenza generare il senso e il significato di comunità educante²¹⁸.

La sfida dei servizi per l'infanzia è quella di dare origine a una linea di corresponsabilità educativa con le famiglie, a partire dall'esplicitazione di orientamenti assiologici, nonché dalla loro condivisione, promuovendo la partecipazione attiva dei genitori, il confronto critico ed ermeneutico con gli educatori-insegnanti per giungere alla co-costruzione di un'alleanza educativa²¹⁹.

Così operando, nidi, scuole e famiglie sono chiamati a considerarsi e a riconoscersi reciprocamente come ambienti che favoriscono la crescita di tutti i suoi componenti. Ambienti che generosamente generano relazioni nella prospettiva di una progettazione partecipata per generare una comunità educante che guardi al ben-essere personale, familiare e sociale.

Quando un bambino entra in un nido o in una scuola dell'infanzia, non vi entra solo, vi entrano anche i genitori, carichi di attese, di ansie, di rappresentazioni che hanno bisogno di essere esplicitate. L'incontro con le educatrici e le insegnanti deve diventare un'opportunità per costruire un rapporto dialogico autentico, teso alla fondazione di un patto educativo.

L'incontro tra genitori, educatori, insegnanti e bambini diviene, quindi, l'inizio di un percorso progettuale che guarda alla costruzione di un'alleanza educativa, fondata sui reciproci scambi, sulla generazione di cambiamenti e dunque di trasformazione delle diverse interazioni che andranno a verificarsi all'interno dell'ambiente nido-scuola-famiglia.

Al personale è richiesta non solo una competenza relazionale, tesa all'accoglienza e all'ascolto attivo, ma anche una disposizione auto-riflessiva che li guidi nel rendere ogni incontro un'occasione per porsi delle domande, per divenire sempre più consapevoli delle proprie responsabilità e per dare motivazione del proprio agire educativo.

In pratica, le competenze relazionali e le competenze riflessive sono i due pilastri su cui poggiano la professionalità e la progettualità educativa. Le prime sono funzionali allo sviluppo della socializzazione dei bambini, ai rapporti con le famiglie e alle relazioni tra i componenti del team, mentre le seconde sono utili all'educatore/insegnante per incrementare la consapevolezza delle sue

²¹⁷ Nel presente contributo sono presi in esame i nidi e le scuole dell'infanzia, poiché soggetti partecipanti a progetti di ricerca attivati dall'Università di Macerata e e successivamente con il Comune di Macerata.

²¹⁸ P. Cardinali, L. Migliorini, *Scuola e famiglia. Costruire alleanze*, Carocci, Roma 2013.

²¹⁹ M. Amadini, *Infanzia e famiglia. Significati e forme dell'educare*, Brescia, La Scuola 2011, p. 217.

responsabilità, per ritornare sulle sue azioni, per ristrutturarle e rivederle alla luce dei risultati ottenuti. Sono, dunque, competenze trasversali che caratterizzano poi tutte le altre conoscenze per svolgere tale professione²²⁰.

2. *Il nido e la scuola dell'infanzia come contesti relazionali aperti*

Il nido e la scuola dell'infanzia si configurano come contesti relazionali dove i bambini sviluppano e apprendono modalità di rapporto diverse rispetto a quelle che si verificano nelle loro famiglie e che, allo stesso tempo, riportano nelle medesime.

Sono luoghi di incontro finalizzati alla promozione del ben-essere personale e sociale del bambino e non solo di apprendimento, nei quali chi vi opera è impegnato a realizzare un percorso di accompagnamento e sostegno alla crescita dei bambini, come anche dei loro genitori.

La qualità del servizio è data sia dalla messa in opera di un'attenta procedura di progettazione che vada a toccare tutte le aree interessate a tale obiettivo, sia da tutte quelle attività di formazione che renderanno poi unico l'ambiente educativo.

I servizi per l'infanzia, pertanto, devono essere sensibili ai cambiamenti socio-culturali della società e preparati a fornire risposte adeguate a chi ne usufruisce, proponendo e ponendo pure questioni pedagogiche rinnovate.

In tale cornice, i genitori stessi hanno iniziato a considerare la figura delle educatrici e delle insegnanti come figure significative per la crescita dei loro figli, percependole quali adulti professionali e competenti che pensano ai loro bambini e li aiutano a capirli.

Le complesse trasformazioni sociali influenzano non solo il modo di vivere la genitorialità, ma anche lo stesso ruolo delle educatrici e delle insegnanti. Ruoli che subiscono continue variazioni, dettati dai bisogni delle famiglie che cambiano e dalle istanze della società.

È ormai chiaro che i servizi per l'infanzia non sono rivolti solamente ai bambini ed ai loro genitori, ma anche alla società tutta, per cui possono essere definiti pure come un «progetto sociale che miri ad una politica di crescita culturale, di miglioramento della qualità dell'esperienza di condivisione/scambio/progettualità in ambito urbano»²²¹.

Al fine di chiarire il senso e il significato delle relazioni tra educatori, coordinatrice pedagogica di nido, insegnanti di scuola dell'infanzia e genitori, per poi progettare azioni migliorative, sono state somministrate, nel 2017, delle interviste narrative nelle quali si chiedeva di raccontare come era nato e come si era consolidato il rapporto tra i diversi soggetti²²².

Le interviste sono state poi analizzate con la finalità di individuare le tematiche emergenti rispetto all'argomento trattato, per poi chiedersi successivamente che cosa si sarebbe potuto proporre per sollecitare e accrescere tali relazioni.

Di seguito, i quattro punti ricorsivi:

- il primo contatto tra famiglia ed ambiente educativo: nidi e scuole aperte;
- i momenti di confronto ed il consolidamento della relazione genitori-educatrici-insegnanti;
- il dialogo come momento-cardine della relazione;
- l'accompagnamento della famiglia.

Uno dei momenti più importanti per avviare la relazione tra famiglia e personale educativo è stato individuato, sia dai genitori, sia dagli educatori/insegnanti, nel primo contatto che avviene tra i due gruppi, ossia con gli open-day.

²²⁰ C. Sirignano, *La formazione degli educatori di nido in Italia*, «PedagogiapiùDidattica», n.2, (2014), Centro Studi Erickson, pp.129-145.

²²¹ F.M. Sirignano, *L'asilo nido come comunità educativa. Prospettive e riflessioni pedagogiche*, in Pati L. (a cura di), *Pedagogia e didattica della prima infanzia. L'intervento educativo nell'asilo nido*, Lecce-Rovato (BS), Pensa Multimedia 2012, p. 48.

²²² Le interviste sono state somministrate all'interno del progetto europeo "Eduteach", del quale l'Università è stata partner: vi hanno partecipato cinque educatrici di nido; la coordinatrice pedagogica dei nidi del Comune di Macerata; nove insegnanti di scuola dell'infanzia e diciotto genitori del territorio maceratese.

Con i nidi e le scuole aperte, si intende favorire non solo la conoscenza dello spazio del nido-scuola, che altrimenti rimarrebbe un mondo sconosciuto ai più, ma anche degli educatori e degli insegnanti che vi lavorano, per associare anche dei volti allo stesso servizio²²³.

I momenti di confronto e il consolidamento della relazione sono fondati sulla dimensione della fiducia e su quella del prendersi cura, le quali sono il risultato di un lento processo di conoscenza reciproca, che è resa possibile da tutti quei momenti di incontro non solo collettivo (nidi e scuole aperte, assemblee di inizio d'anno e collegiali, feste, laboratori), ma anche individuale (colloqui pre-inserimento, colloqui in itinere e colloqui quotidiani al momento dell'arrivo e dell'uscita del bambino presso il servizio) e, non da ultimo, dalla documentazione prodotta dalle stesse educatrici e dalle insegnanti.

Tutti gli intervistati convengono che la fiducia non esiste a prescindere, ma si costruisce in un cammino comune, attraverso il quale tutti gli attori se ne devono prendere cura²²⁴.

Secondo gli educatori e gli insegnanti, incontrare i genitori per conoscerli e farsi conoscere è un gesto imprescindibile per attivare la relazione e la continuità educativa tra nido-scuola e famiglia: dagli sguardi si inizia a percepire il loro riconoscimento, la loro approvazione, la loro partecipazione alle attività proposte dal nido-scuola, che diventa un luogo di scoperte continue²²⁵.

«In principio è la relazione», affermava M. Buber: promuovere la relazione significa alimentare l'incontro dialogico di diversi Tu, accogliendo i loro elementi di consenso e di dissenso. In tal modo, i tanti Tu si riconoscono, si svelano, narrando di sé e, dalla narrazione, si generano trasformazioni e cambiamenti. L'essere in consenso e l'essere in dissenso divengono un'occasione, una possibilità trasformativa che può apportare da una parte, risorse e criticità, mediante il confronto e l'incontro tra le differenze e, dall'altra, la ri-fondazione continua di una relazione autentica, basata sul movimento dialogico del ri-volgersi: «quando si guarda qualcuno, gli si rivolge la parola, ci si volge proprio a lui, naturalmente ci si volge a lui fisicamente, ma anche nella misura necessaria, spiritualmente, dal momento che a lui si rivolge attenzione»²²⁶.

I sistemi relazionali delle famiglie, pertanto, si confrontano e si integrano con quelli delle educatrici-insegnanti, affinché si risponda ai bisogni e alle attese sempre più complesse e plurali dell'educazione. In una prospettiva sistemica, le relazioni con i genitori trovano spazi sempre nuovi per una partecipazione e una cooperazione basata non solo sulla dimensione gestionale, ma anche e soprattutto sulla dimensione educativa.

Alla luce delle interviste, emerge che sempre più spesso i genitori assumono come punto di riferimento il team educativo, «cercando in esso un aiuto e un supporto emotivo che li accompagni nel percorso educativo intrapreso con i figli»²²⁷. In altri casi, seppur minimi, i genitori chiedono di avere più informazioni strutturate e più comunicazione, rispetto alle attività e alle dinamiche relazionali che si attuano prevalentemente all'interno delle scuole dell'infanzia. È allora fondamentale, per il personale educativo, acquisire rinnovate competenze relazionali che gli permettano di assumere un atteggiamento basato su accoglienza, decentramento e ascolto, fondato su una sentita condivisione delle responsabilità educative, orientate secondo una prospettiva di progettazione partecipata.

La coordinatrice pedagogica dei nidi ha ribadito, inoltre, che le parole-chiave, dalle quali muove la costruzione delle relazioni tra tutti i soggetti dell'ambiente-nido, sono la corresponsabilità e la progettualità condivisa.

²²³ Parole-chiave prevalenti nelle interviste: aspettative reciproche, timori, dubbi, preparazione ambiente accogliente, percezione, scoperta di un progetto educativo, esperienza diretta.

²²⁴ L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano 2006.

²²⁵ Parole-chiave prevalenti nelle interviste: incontro, conferme, fiducia, cura, costruzione del rapporto, apertura al dialogo, team educativo, cooperazione.

²²⁶ M. Buber, *Il principio dialogico ed altri saggi*, tr. it. di A.M. Pastore, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 1993, p. 208.

²²⁷ Dichiarazione di una mamma con bambino iscritto al nido d'infanzia (Intervista n. 3/GM/nido)

3. Progettare e prendersi cura delle relazioni per una comunità educante

Al fine di valorizzare i servizi educativi del territorio e di promuovere lo sviluppo di un percorso di riflessione dedicato al rapporto tra genitori e istituzioni educative, per favorire una progettazione partecipata per la co-costruzione di una comunità educante, l'Università di Macerata ha intrapreso un rapporto di collaborazione con il Comune di Macerata, nella persona della dott.ssa Marzia Fratini, coordinatrice pedagogica dei nidi d'infanzia, con la quale si è iniziato a sperimentare dal 2014 il Tavolo di coordinamento pedagogico 0-6²²⁸. È significativo segnalare che al Tavolo vi partecipano oltre ai rappresentanti dei nidi comunali e delle scuole dell'infanzia statali, anche quelli dei servizi privati o convenzionati con il pubblico.

Tra le finalità del Tavolo 0-6, vi è l'obiettivo di aumentare la consapevolezza della propria responsabilità educativa e sociale sia per il personale, sia per le famiglie, individuando strategie atte a favorire partecipazione attiva, comunicazione, cooperazione e condivisione degli obiettivi educativi; incrementando la qualità delle relazioni tra educatrici di nido, insegnanti e genitori e assumendo una disposizione riflessiva nei confronti delle dinamiche relazionali che si verificano quotidianamente tra le diverse istituzioni.

In tal modo, si intende promuovere la valorizzazione del concetto di comunità educante e di responsabilità sociale, partendo dall'idea che ogni famiglia può contribuire attivamente all'aumento di dinamiche partecipative e allo sviluppo del senso di appartenenza alla collettività, attraverso la condivisione di scelte educative a tutto vantaggio della promozione di un benessere personale, familiare e sociale. Inoltre, partendo dalla convinzione che chi opera nel settore socio-educativo diviene esso stesso testimone di relazione e di socializzazione, vi è l'intento di elaborare, per ogni nido e scuola dell'infanzia, tenendo conto del contesto di riferimento, le «Linee-guida per favorire una relazione autentica tra educatori/insegnanti e genitori», con la finalità di creare un manifesto dell'istituzione nella quale si opera, pensando e progettando uno stile educativo coerente con le finalità e con gli obiettivi che quotidianamente sono negoziati, mediati e condivisi con le famiglie dei bambini che frequentano tali servizi.

Nel marzo del 2018, a sostegno e integrazione del percorso intrapreso precedentemente, il Comune di Macerata è riuscito ad avviare il progetto «QuisSicresce»²²⁹, finanziato dall'impresa sociale «Con i bambini», del quale è capofila e l'Università di Macerata, partner insieme alla rete 0/6 dei nidi e delle scuole dell'infanzia del territorio e ad altre associazioni. Il progetto, da una parte, punta al contrasto delle povertà educative e, dall'altra, mira a favorire il coinvolgimento attivo delle famiglie, secondo la prospettiva di una progettazione partecipata. Tali finalità derivano da un contesto sociale che rende sempre più evidenti nuovi bisogni educativi da parte dei bambini e delle loro famiglie, che si evincono dai cambiamenti dell'assetto sociale, culturale ed economico del territorio maceratese. In particolare, più del 30% dei bambini ha un genitore straniero, le famiglie indigenti sono aumentate del 20% e, non da ultimo, si stanno evidenziando disagi relazionali, segnalati soprattutto dalle scuole dell'infanzia.

Tra gli intenti del progetto, oltre alla condivisione di pratiche educative orientate al principio di continuità tra famiglie, nidi, scuole dell'infanzia e spazi pubblici (biblioteche, musei, parchi), sono previsti non solo percorsi di formazione per genitori, educatori e insegnanti, ma anche la promozione di servizi identificati nei Centri per le famiglie e negli Sportelli per genitori, aumentando così il ventaglio di opportunità educative, di risposte ai bisogni emergenti, nonché di occasioni di responsabilizzazione e di socializzazione.

Il sostegno alla genitorialità è un tema posto in evidenza dal progetto, al fine di favorire la valorizzazione del concetto di comunità educante e di responsabilità sociale, partendo dal disegno che le famiglie possono collaborare al potenziamento e allo sviluppo di modalità di partecipazione

²²⁸ Rinnovato nell'aprile 2019 con il documento: «Protocollo d'intesa per un sistema integrato di servizi 0-6 anni», Delibera Giunta Comunale, n. 119 del 10/04/2019, Comune di Macerata.

²²⁹ www.percorsiconibambini.it

attiva, attraverso la condivisione di scelte educative a tutto vantaggio della promozione di un benessere collettivo.

L'Università, nel suo ruolo di responsabile del monitoraggio e della valutazione, attraverso la somministrazione di questionari, interviste e focus-group alle famiglie, agli educatori e agli insegnanti, ha tra gli obiettivi quello di verificare quale sarà l'impatto sociale del progetto e di coadiuvare i partner nei processi di miglioramento delle pratiche educative. Nello specifico, si andrà a vedere se i servizi e gli spazi dedicati ai bambini e alle loro famiglie saranno stati incrementati e si andrà a constatare se vi sia stato un aumento significativo del riconoscimento dei bisogni educativi dei bambini, unitamente a una nuova e rinnovata consapevolezza da parte delle famiglie delle loro risorse e del sentirsi parte attiva di una comunità e di una rete territoriale, intesa come presidio educativo.

Altro obiettivo sarà di comprendere come tale esperienza stia coinvolgendo le famiglie nella genesi di un'idea, considerando le stesse non utenti, ma soggetti attivi delle azioni a loro destinate e come si stiano modificando le loro scelte educative, rispetto alla percezione del valore educativo delle istituzioni dedicate all'infanzia, secondo un rinnovato significato di cittadinanza attiva e di comunità educante.

Nel mese di novembre 2018, sono stati somministrati i primi questionari alle famiglie, agli educatori di nido e agli insegnanti delle scuole dell'infanzia coinvolti nel progetto in parola. Gli obiettivi, oltre a quelli di carattere anagrafico e di modalità di organizzazione dei servizi, sono stati di comprendere da una parte, come e in che modo i genitori vivono e percepiscono la partecipazione alla vita del nido o scolastica dei figli e, dall'altra con quali modalità e forme di progettazione gli educatori/insegnanti promuovono e favoriscono la medesima. Altro scopo, funzionale e correlato alle successive azioni del progetto, è stato, infine, quello di sollecitare sia nei genitori, sia nel personale proposte di formazione e/o operative per accrescere le relazioni non solo tra loro, ma anche con altri servizi di cui il territorio dispone (biblioteca, musei, parchi).

I risultati che seguono si riferiscono alla rielaborazione di alcune domande a risposta chiusa e aperta proposte specularmente sia ai genitori, sia agli educatori/insegnanti²³⁰.

Rispetto al tema della costruzione di una relazione fondata sulla condivisione educativa, l'85% dei genitori indica il dialogo, la sincerità, la collaborazione, il confronto, la comprensione e il rispetto come elementi fondanti una buona relazione con il personale educativo, mentre la restante parte, tranne una che parla di buon senso, dichiara di non saperlo. Nonostante un'elevata partecipazione alle attività dei nidi/scuole (riunioni, colloqui, laboratori e feste), è interessante il fatto che i genitori chiedano più scambi quotidiani all'entrata e all'uscita dal servizio e più incontri partecipati che informativi, dove possano essere coinvolti nei processi decisionali, riflettere insieme agli educatori/insegnanti sui progressi dei figli e, non da ultimo, conoscere quale potrebbe essere il loro apporto attivo in termini di partecipazione. Inoltre, anche se il 69,5% delle famiglie non partecipa per diversi motivi agli incontri di formazione dedicati loro, la maggior parte riterrebbe utile approfondire tematiche legate alla progettazione educativa, alla conoscenza reciproca, alla crescita, al rispetto, all'autonomia e alla gestione dei conflitti con i figli e tra il gruppo dei pari. La documentazione ricevuta dal nido e dalla scuola dell'infanzia è molto apprezzata, poiché permettono ai genitori di «vedere che cosa fanno i bambini e i loro progressi», «ci rendono partecipi», «sono da spunto per riproporre altre attività a casa» e, infine, «tranquillizza»²³¹.

Le risposte fornite dalle educatrici e dalle insegnanti delle scuole dell'infanzia hanno trovato la stessa intesa sugli elementi fondanti una relazione autentica con le famiglie, ponendo in evidenza requisiti come la fiducia, la trasparenza, il rispetto reciproco dei propri ruoli e delle proprie responsabilità, la coerenza e una comunicazione costante con i genitori, proponendo, oltre agli incontri istituzionali, dei «momenti nei quali svolgere attività insieme ai genitori e ai bambini, al

²³⁰ Hanno risposto al questionario le educatrici di nido (quindici), gli insegnanti delle scuole dell'infanzia (nove) e i genitori (ottantadue) che stanno partecipando al progetto.

²³¹ Dichiarazioni di alcune mamme con figli frequentanti sia il nido (Questionario n. 5/GM/nido), sia la scuola dell'infanzia (Questionario n. 2-11-13/GM/s.infanzia).

fine di poter crescere nella stima reciproca»²³². Quest'ultima intenzione è derivata dalla presa di consapevolezza dell'importanza di tali incontri, sperimentati con l'inizio del progetto «QuisSicresce». Riguardo ai percorsi di formazione e aggiornamento, si evince che sono ritenuti condizioni indispensabili per riflettere sulle pratiche educative, ampliare gli orizzonti e migliorare le competenze professionali, ma anche per «non cadere nelle abitudini e non appiattirsi nelle proprie certezze»²³³. Metà delle intervistate dichiarano che sarebbe necessario e utile, per migliorare la propria professionalità e la qualità del servizio offerto, approfondire tematiche legate alle relazioni con le famiglie e al loro coinvolgimento consapevole e attivo, mentre otto educatrici/insegnanti vorrebbero soffermarsi sui temi inerenti la progettazione educativa e la documentazione e due sulla gestione della classe e dei conflitti tra i bambini. Il 90% delle educatrici/insegnanti afferma di svolgere regolarmente la documentazione dei percorsi educativi-didattici attuati, per favorire il coinvolgimento delle famiglie e perché lo ritiene «strumento fondamentale in quanto permette di riflettere sul proprio operato, sulle risposte avute dai bambini alle attività proposte e fornisce spunti interessanti su come procedere in base alle esigenze e ai bisogni dei bambini. Inoltre, la documentazione permette uno scambio tra le varie agenzie educative e le famiglie»²³⁴.

Questi primi risultati sollecitano due ordini di riflessione: il primo che la partecipazione attiva delle famiglie, contribuendo alla valorizzazione della comunità educante e delle responsabilità sociali, deve essere potenziata con una progettazione a monte che vede impegnate non solo le istituzioni educative e formative, ma anche quelle politiche; il secondo, che la rappresentazione sociale del valore educativo dei servizi dedicati all'infanzia deve essere consolidata, da una parte, garantendo costantemente lo scambio e la condivisione delle scelte educative e, dall'altra, promuovendo il senso di appartenenza ad un progetto di crescita sociale.

Infine, si auspica che gli interventi avviati e che si attueranno (il progetto terminerà nel 2020) mantengano i loro benefici nel tempo, sperando che le persone tutte saranno in futuro più predisposte a considerare diversamente gli spazi frequentati e, soprattutto, a prendersi cura delle relazioni sociali.

Bibliografia

- Amadini M., *Infanzia e famiglia. Significati e forme dell'educare*, Brescia, La Scuola 2017.
Buber M., *Il principio dialogico ed altri saggi*, tr. it. di A.M. Pastore, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 1993.
Cardinali P., Migliorini L., *Scuola e famiglia. Costruire alleanze*, Carocci, Roma 2013.
Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano 2006.
Pati L. (a cura di), *Pedagogia e didattica della prima infanzia. L'intervento educativo nell'asilo nido*, Lecce-Rovato (BS), Pensa Multimedia 2012.
Sirignano C., *La formazione degli educatori di nido in Italia*, «PedagogiapiùDidattica», n.2, (2014), Centro Studi Erickson, pp.129-145.
Sirignano F.M., *L'asilo nido come comunità educativa. Prospettive e riflessioni pedagogiche*, in Pati L. (a cura di), *Pedagogia e didattica della prima infanzia. L'intervento educativo nell'asilo nido*, Lecce-Rovato (BS), Pensa Multimedia 2012, pp. 37-52.

Sitografia

www.percorsiconibambini.it

²³² Riflessione di una insegnante di scuola dell'infanzia (Questionario n. 8/I/infanzia)

²³³ Riflessione di una insegnante di scuola dell'infanzia (Questionario n. 6/I/infanzia)

²³⁴ Riflessione di un'educatrice di un nido dell'infanzia (Questionario n. 9/E/nido)

Claudia Spina

Cura della parola e generatività

«Non conosco nulla al mondo che abbia tanto potere [quanto la parola] [...]. A volte ne scrivo una, e la guardo, ne fisso la forma, i contorni fino a quando comincia a splendere».

(B. Lanati, *Vita di Emily Dickinson. L'alfabeto dell'estasi*, p. 29)

«L'adulto generativo non è [...] colui che intende come "esclusivamente proprio" ciò cui ha dato vita e che ha curato – sia esso figlio, un'opera d'arte, una conquista sociale o un'azione di volontariato – ma [è colui] che lo riconosce come altro, differente da sé, con una propria identità e specificità».

(M. Lanz - E. Marta, *Cura della generatività sociale*, p. 136)

1. Riscoprire il senso profondo della parola, un dono che rende umani

Con l'intento di indagare il nesso esistente tra *cura della parola* e *generatività*, non si può prescindere dall'interrogarsi sul rapporto che intercorre tra *generazioni familiari* e *sociali*. Nel far ciò, bisogna tener conto del *logos*, quale strumento di interazione umana, nonché principale conquista dell'essere personale. È la *parola*, infatti, a rendere possibile la strutturazione dell'identità e la vita socio-affettiva. Essa si rivela fondamentale anche al fine di sviluppare l'attività intellettuale: permette al pensiero di prendere forma e all'uomo di esistere, di essere al mondo. Il *logos* è quel *dono* che rende *umani*²³⁵. Allora, *all'inizio* è sì *la relazione*²³⁶, ma con essa anche la *parola*²³⁷.

Nell'arco della storia umana, l'elaborazione di un sistema simbolico, l'impiego del *logos* e l'evoluzione dei concetti verbali hanno perfezionato via via il pensiero dell'individuo. La sua capacità di ricorrere alle parole e al ragionamento gli ha permesso sia di sopravvivere, superando le difficoltà incontrate lungo il cammino esperienziale, sia di rivelarsi quale *essere "d'espressione"* ed essere *"per la relazione"*²³⁸.

Ci si rende conto dell'importanza della *parola* (che evoca oggetti concreti così come concetti, immagini e vissuti emotivi) anche riflettendo sulla crescita dell'essere umano e sullo sviluppo del suo pensiero. Dalla gestualità, iniziale strumento di comunicazione, poco per volta l'individuo si dirige verso l'acquisizione della piena capacità espressiva. Egli, prima di acquisire le abilità del leggere e dello scrivere, mediante l'ascolto impara a parlare. Con Françoise Dolto si può asserire che «fin dalla concezione l'essere umano è un essere di linguaggio»²³⁹. A suo dire, il bambino comprende il senso della parola ancor prima di quanto solitamente si pensi, «ancor prima di afferrare la grammatica del linguaggio»²⁴⁰. Questo accade quando egli vive la lingua come *lingua dell'amore* (materno, paterno); è il *linguaggio dell'empatia* (del

²³⁵ Significativo il pensiero di don Milani, che conferisce grande *valore* alla *parola*, da garantire a tutti, anche e soprattutto agli *ultimi*. Ognuno ha il diritto di *prendere la parola*. Cfr. in particolare due lettere di don Milani: *Al direttore del "Giornale del mattino"* – Firenze (Barbiana, 28 marzo 1956) e *Lettera ai giudici* (Barbiana, 18 ottobre 1965), in L. Milani, *Lettere di don Lorenzo Milani* (a cura di M. Gesualdi), Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2007, pp. 77, 270. Cfr. anche Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa. Quarant'anni dopo* (a cura di M. Gesualdi), Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 2007; F. Mattei, *Profezia e cura della parola. Ricordando la lezione di Don Milani*, in Id., *Sfibrata paideia. Bulimia della formazione. Anoressia dell'educazione*, Anicia, Roma 2009, p. 112.

²³⁶ Cfr. M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi* (tr. it.), Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 1997, p. 72.

²³⁷ Al riguardo, non mancano riferimenti autorevoli: «l'uomo si presenta come l'ente che parla» (M. Heidegger, *Essere e tempo* [a cura di P. Chioldi], UTET, Torino 1986, p. 266). Egli è un essere *dotato di parola* e *uditore della parola giusta* (cfr. F. Ebner, *La parola e le realtà spirituali. Frammenti pneumatologici* [a cura di S. Zucal], Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo [MI] 1998, p. 234). Si può individuare, allora, un *nuovo rapporto tra ragione e parola*, considerando il *logos* un autentico *strumento* di espressione, capace di rivelare l'uomo a sé stesso e al prossimo (cfr. M. Zambrano, *Filosofia e poesia* [tr. it.], Edizioni Pendragon, Bologna 2002, p. 75). Fondamentale è il *prendere parola*, ai fini del compimento personale (cfr. H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana* [tr. it.], Bompiani, Milano 2016, pp. 290).

²³⁸ Cfr. L. Cadei, *Animare con l'educazione. Scegliere ed esprimere la vita*, Vita e Pensiero, Milano 2013, pp. 55- 61.

²³⁹ F. Dolto, *I problemi dei bambini* (tr. it.), Mondadori, Milano 1996, p. 129.

²⁴⁰ *Ibi*, p. 128.

contatto fisico, delle carezze, della cura, della presenza di un viso rassicurante) che lo mette in comunicazione con il contesto e che si rivela cruciale, ai fini dello sviluppo psichico.

La capacità di articolare il *logos* permette non solo di veicolare significati ma anche di evocare vissuti emotivi. Nel momento in cui *domina* e impiega le parole, il minore sviluppa l'intelligenza e diviene abile nell'uso del pensiero astratto. Difatti, nominando le cose, esse sono private della loro *materialità* e trasferite su un piano che non è più quello della realtà concreta, tangibile. Essere immerso in un universo simbolico (il cui contenuto espressivo di parole, proposizioni, segni grafici, *etc.*, è costantemente contrattato nell'interazione con gli altri) è senza dubbio una peculiarità dell'uomo.

Molteplici studiosi hanno indagato la stretta connessione tra il linguaggio e il pensiero, e hanno messo in luce la rilevanza della *parola* per lo sviluppo della capacità rappresentativo-simbolica. Basti pensare, nell'ambito delle varie teorie psicologiche elaborate nel corso del Novecento, ai risultati conseguiti da Vygotskij, Piaget e Bruner²⁴¹.

Se «per l'essere umano è impossibile pensare al di fuori di un qualche tipo di contesto verbale»²⁴², allora il riconoscimento di tale innegabile *osmosi* tra la *parola* e il *pensiero* invita a riflettere sulla necessità di garantire la *qualità* del linguaggio, soprattutto di quello appreso nel corso dell'infanzia. Difatti, tali modelli linguistici (e di pensiero) eserciteranno il loro influsso anche durante le successive età della vita. Pertanto, non può venir meno l'attenzione pedagogica da rivolgere all'insieme di *linguaggi* e *pensieri* propri del bambino, affinché si promuova un loro pieno sviluppo²⁴³. Ciò non va sottovalutato anche perché, come nota Gennari, «tra il pensiero e il discorso si dispone la libertà. Non c'è libertà nel discorso se prima non si è data la condizione della libertà nel pensiero. La libertà nel discorso necessita della libertà nella parola, che ha bisogno della libertà nel pensiero. Dunque [...] la libertà è la condizione fondamentale affinché l'uomo possa sentirsi libero di pensare, parlare, ascoltare e discorrere»²⁴⁴.

La *parola*, allora, è rilevante dal punto di vista cognitivo ed emotivo non soltanto quando è liberamente *pronunciata* ma anche nel momento in cui è *ascoltata*. Interessa sottolineare che senza la *parola ascoltata* (oltre che *proferita*), senza il *saper ascoltare la parola*, non c'è apprendimento né tanto meno sviluppo delle strutture cognitive²⁴⁵. «Occupandosi di parole, l'uomo si è sempre trovato profondamente coinvolto in domande sul tempo, sull'eternità, sulla sua stesa identità. La povertà linguistica è una cosa pericolosa»²⁴⁶.

Le società umane sono rette da un sistema di comunicazioni. La parola, se ben impiegata, oltre a veicolare informazioni, può essere anche e soprattutto un'efficace possibilità di interazione umana, un valido *mezzo* sia di condivisione e collaborazione all'interno di una comunità sia di comprensione del reale²⁴⁷. Le parole sono *avvinse* alla vita quotidiana e senza dubbio alla cultura di appartenenza; «sono inevitabilmente legate al tempo. E questo avviene perché sono vive, forti, potenti: sono delle azioni»²⁴⁸.

La persona, ricorrendo e intervenendo sull'universo segnico e simbolico, ha la capacità di conferire nuovo significato al cosmo, per renderlo visibile e tangibile, e liberarlo così dal suo *essere puramente dato*,

²⁴¹ Senza parola non c'è pensiero (cfr. L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio* [tr. it.], Giunti Editore, Firenze 2007, pp. 151-245). Il linguaggio è rilevante in riferimento alla dimensione sia intellettuale sia affettiva. Con l'affermazione del pensiero logico-formale si pone in essere il più alto grado di *unione* tra la parola e il pensiero (cfr. J. Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia* [tr. it.], Einaudi, Torino 2000, pp. 92-103). Al riguardo, rilevante anche la teorizzazione bruneriana, contraddistinta dalla dimensione narrativa, a cui lo psicologo statunitense giunge in seguito all'interesse rivolto alla cultura e al linguaggio (cfr. J. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale* [tr. it.], Bollati Boringhieri, Torino 1992, pp. 99-131; Id., *La cultura dell'educazione* [tr. it.], Feltrinelli, Milano 1997, pp. 145-164).

²⁴² W.J. Ong, *Conversazione sul linguaggio* (tr. it.), Armando Editore, Roma 1993, p. 35.

²⁴³ Cfr. H. Gardner, *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento* (prefazione di U. Galimberti), Erickson, Trento 2005, pp. 29-32.

²⁴⁴ M. Gennari, *Filosofia del discorso*, il nuovo melangolo, Genova 2018, p. 48.

²⁴⁵ Proprio per questo, suscita perplessità e preoccupazione la cosiddetta *generazione 20 parole*. Con tale espressione, comparsa in seguito a una ricerca condotta da linguisti inglesi, ci si riferisce al linguaggio davvero molto limitato, a cui sembrerebbero ricorrere i ragazzi durante l'utilizzo del cellulare e del web (*Facebook, Twitter, etc.*). Nell'attuale società mediatica, pare quindi affermarsi un vuoto lessicale allarmante. Cfr. <http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2010/01/12/la-generazione-venti-parole.html>

²⁴⁶ W.J. Ong, *Conversazione sul linguaggio*, cit., p. 75.

²⁴⁷ Cfr. S. Chase, *Il potere delle parole* (tr. it.), Bompiani, Milano 1966, p. 5. Come precisa Chase, è il *cattivo uso* della parola che conduce a incomprensioni, conflitti e guerre.

²⁴⁸ W.J. Ong, *Conversazione sul linguaggio*, cit., p. 39. «Omero parla di "parole alate"; questo significa che le parole volano via, sono evanescenti, ma significa anche che sono potenti: bisogna essere potenti per volare» (*ibidem*).

ai fini della conoscenza. Si tratta del *potere creativo* del linguaggio, in grado di determinare la nascita di nuove realtà oppure di risemantizzare quelle già esistenti²⁴⁹. Esso dà senso reale e simbolico al mondo, ordinandolo, interpretandolo e rendendolo così *umano* e *comunicabile*²⁵⁰. È dal linguaggio appreso che l'essere umano, in gran parte, ricava la propria visione esistenziale e cosmica. Tale facoltà di esprimere contenuti tramite un sistema di segni (vocali o grafici) rappresenta, come rileva Ong, una *finestra sulla realtà*²⁵¹, nonché una *ricerca tipicamente umana di significato*²⁵²; una ricerca che «spinge l'uomo oltre sé stesso, e lo rende capace di trascendere le cose che lo circondano»²⁵³.

Alla luce di tali consapevolezze, ogni individuo, e ancor di più l'educatore, è chiamato a *curare* il proprio sistema di comunicazione, a migliorare l'apparato della lingua impiegata. Difatti, «delle parole abbiamo bisogno tutti, ma noi pedagogisti ancor di più»²⁵⁴. Occorre impiegare bene il potere del *logos* ed evitare errori comunicativi. Se colui che è di fronte non presta ascolto alle parole pronunciate, sarebbe opportuno che il parlante riflettesse anche su di sé, per rimodulare, se necessario, il proprio modo di porsi al cospetto dell'uditorio. Inoltre, dovrebbe comprendere ciò che l'altro sente: «Le parole corrono nei sentimenti i sentimenti nelle parole»²⁵⁵. Quando si desidera farsi ascoltare, soprattutto se il fine è quello di educare al *logos ascoltante*, non possono essere sottostimati i bisogni dell'interlocutore.

Con il rivolgere lo sguardo all'epoca contemporanea, si può constatare che le *parole* sono sempre più amplificate dai *media*, superando ogni vincolo spazio-temporale: non raggiungono più semplicemente una persona o un gruppo sparuto ma l'intera comunità mondiale²⁵⁶. Sovente, però, esse vengono logorate, *manomesse*²⁵⁷, divenendo *mute*, svuotate di senso, deprivate della loro risonanza, vane. La motivazione di ciò va ricercata nel *dominio* esercitato, giorno dopo giorno, dal linguaggio mediatico, che ha la forza di *comandare, manipolare e consumare* determinati significati, per sostituirli abilmente con altri²⁵⁸.

Di qui l'impegno pedagogico avvertito, al fine di porre in essere idonee pratiche educative, volte a fronteggiare e ostacolare quotidianamente il processo che conduce al logorio del *logos*. Si tratta allora di attivare una sorta di *resistenza* etico-formativa, che miri a *educare alla parola*, intendendo quest'ultima nella duplice accezione di *parola ascoltata e proferita*²⁵⁹.

Di fronte al logoramento del significato delle parole, anche di quelle pedagogicamente significative, ridotte spesso a *chiacchiera* e divulgate mediante espressioni di senso comune, si esige non solo di porre *resistenza* ma pure di riscoprire il senso profondo.

2. Generatività: dare vita in senso reale e simbolico

Come è noto, il concetto di *generatività* è stato elaborato e introdotto in ambito psicologico da Erikson. In realtà, esso fa parte della tradizione del pensiero filosofico occidentale da oltre duemila anni. Basti pensare al *Convito* (o *Simposio*) di Platone, in particolare al dialogo di Diotima con Socrate: «– [...] perché l'amore non è, o Socrate, desiderio del bello, come tu dici. – L'amore di che è dunque amore? – Di generare e partorire in seno della bellezza. – E sia, – io dissi. – È, – rispose ella. – Ma perché di generare? – Perché la generazione è quello che ci può essere di non generato e d'immortale in un mortale. Or l'immortalità si ama necessariamente, secondo che s'è convenuto, da poi che il bene si ama di possederlo;

²⁴⁹ Le «parole modificano una situazione non solo verbale» (Id., *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola* [tr. it.], il Mulino, Bologna 2019, p. 240).

²⁵⁰ Cfr. U. Volli, *Lezioni di filosofia della comunicazione*, Laterza, Roma-Bari 2008, p. 42.

²⁵¹ Cfr. W.J. Ong, *Conversazione sul linguaggio*, cit., p. 60.

²⁵² Cfr. *ibi.*, p. 24.

²⁵³ *Ibi.*, p. 19.

²⁵⁴ M. Contini, *Gli adulti e la cura educativa*, «Pedagogia oggi», 1-2 (2011), p. 27.

²⁵⁵ S. Chase, *op. cit.*, p. 317.

²⁵⁶ Cfr. F. Falcinelli, *I giovani e i media*, «Education Sciences & Society», 1 (gennaio-giugno 2012), p. 81. Di qui la crescente attenzione alla *media education*. Cfr. L. Santelli Beccegato, *Educazione mass-mediatica e percorsi educativi*, in Ead., *Educare non è una cosa semplice. Considerazioni e proposte neo-personalistiche*, Editrice La Scuola, Brescia 2009, pp. 143-156.

²⁵⁷ Cfr. G. Carofiglio, *La manomissione delle parole* (a cura di M. Losacco), BUR, Milano 2010, pp. 188.

²⁵⁸ Maffei mette in luce che «la possibilità di comunicare con tutti via strumentazione digitale ha penalizzato la parola, la conversazione e paradossalmente anche il colloquio con sé stessi, la riflessione [...], l'eleganza del pensiero e la dialettica costruttiva con l'interlocutore» (L. Maffei, *Elogio della parola*, il Mulino, Bologna 2018, p. 88).

²⁵⁹ «Sudditi muti, non educati alla parola e al pensiero, sono cittadini funzionali a una democrazia solo di facciata» (*ibi.*, p. 70).

sempre dunque si ama necessariamente di generare; e però ne segue che l'Amore è anco Amore di generazione, ossia d'immortalità»²⁶⁰.

Platone, senza ricorrere esplicitamente al termine *generatività*, esprime quelle nozioni che poi saranno riprese e ampliate da Erikson²⁶¹ e da McAdams²⁶², nella formulazione dell'attuale *psicologia della generatività*.

Come messo in luce dal pensiero platonico, il concetto di generatività indica il *desiderio* sia di *mettersi in relazione con gli altri* sia di *lasciare una traccia immortale di sé nelle generazioni a venire*.

Alla radice della parola generatività è *generare* (persone e idee). Si rinvia allora alla possibilità di rivelarsi produttivi e creativi. Essere generativi significa generare un prodotto *bello*; bello nel senso di utile, *buono*. L'essere umano si aspetta che il *prodotto*, al quale ha dato vita, sopravviva a sé stesso, divenendo in un certo senso *immortale* (non a caso Platone parla di *bellezza e immortalità*).

Già dalle riflessioni platoniche si può dedurre quindi che non è possibile essere generativi da soli e per sé stessi. *Essere generativi* vuol dire porsi in relazione con gli altri, legare insieme generazioni differenti, sviluppare legami di cura tra le generazioni.

Premesso ciò, per comprendere il nesso rilevabile tra *cura della parola* e *generatività*, si rivela utile far riferimento al concetto di generatività elaborato da Erikson, così come emerge da alcune delle sue principali opere. Egli asserisce: «L'uomo maturo ha bisogno che si abbia bisogno di lui»²⁶³ e «la generatività [...] consiste soprattutto nella preoccupazione di creare e guidare la prossima generazione. [...] Il concetto di generatività, in effetti, comprende anche produttività e creatività»²⁶⁴. E ancora: «La nuova "virtù" emergente da questa antitesi [generatività vs. stagnazione], e cioè la Cura, è una forma d'impegno in costante espansione che si esprime nel prendersi cura delle persone, dei prodotti e delle idee che ci siamo impegnati di curare»²⁶⁵.

Come si evince dai passi citati, con il termine *generatività* Erikson indica una qualità psicologica, una *tendenza fondamentale* che segna l'età adulta: la capacità di uscire dalla propria chiusura narcisistica, per prendersi cura delle nuove generazioni²⁶⁶. *Prendersi cura* qui è inteso non necessariamente nei termini della procreatività biologica. Il concetto di *generatività* racchiude in sé il significato di *dare vita* in senso sia reale sia simbolico. La *generatività* ha un *compito generazionale*, finalizzato a curare e far crescere i nuovi nati. Essa può allora essere considerata come un costrutto relazionale, poiché volto ad avvalorare il senso dello *stare insieme*, a cominciare dalla famiglia.

2.a. La famiglia: luogo della generatività

La famiglia è il *luogo* della *generatività* per eccellenza, in quanto le scelte maturate dai partner sono segnate dalla generatività, intesa appunto quale tensione, che si manifesta nell'accogliere il nuovo nato, nel prendersi cura²⁶⁷ dell'essere in formazione e quindi anche *della sua parola*.

La relazione che si esperisce (pure attraverso il *logos*) in ambito familiare è generativa, perché è in grado di *dar vita* a qualcosa, anche in senso simbolico: come precisa Donati, la famiglia genera virtù sociali²⁶⁸. Basti pensare alle piccole virtù della vita quotidiana: l'attenzione nei confronti dell'altro, la disponibilità all'ascolto e alla parola, *etc.* Tale relazione ha infatti la capacità di rispondere al bisogno di

²⁶⁰ Platone, *Il Convito*, in Id., *Dialoghi* (a cura di C. Carena), Einaudi, Torino 2007, cap. xxv.

²⁶¹ Cfr. E.H. Erikson, *Infanzia e società* (tr. it.), Armando Editore, Roma 1973; Id., *Gioventù e crisi d'identità* (tr. it.), Armando Editore, Roma 1974; Id., *I cicli della vita. Continuità e mutamenti* (tr. it.), Armando Editore, Roma 1984.

²⁶² Cfr. D.P. McAdams - E. de St. Aubin, *A Theory of Generativity and Its Assessment Through Self-Report, Behavioural Acts, and Narrative Themes in Autobiography*, «*Journal of Personality and Social Psychology*», 62 (6) (1992), pp. 1003-1015; D.P. McAdams - H.M. Hart, S. Maruna, *The Anatomy of Generativity*, in D.P. McAdams - E. de St. Aubin (eds.), *Generativity and Adult Development. How and Why We Care for the Next Generation*, American Psychological Association Press, Washington 1998, pp. 7-43; D.P. McAdams - R.L. Logan, *What Is Generativity?*, in E. de St. Aubin - D.P. McAdams - T.C. Kim (eds.), *The Generative Society. Caring for Future Generations*, American Psychological Association Press, Washington 2004, pp. 15-31.

²⁶³ E.H. Erikson, *Infanzia e società* (tr. it.), cit., p. 249.

²⁶⁴ Id., *Gioventù e crisi d'identità* (tr. it.), cit., p. 160.

²⁶⁵ Id., *I cicli della vita. Continuità e mutamenti* (tr. it.), cit., p. 64.

²⁶⁶ Capacità definita anche come *polo positivo* del conflitto evolutivo tipico dell'adulthood.

²⁶⁷ Cfr. L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano 2006, pp. 212; Ead., *Aver cura di sé*, Mondadori, Milano 2009, pp. 168.

²⁶⁸ Cfr. P. Donati, *La famiglia. Il genoma che fa vivere la società*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli (CZ) 2013, pp. 183-190.

riconoscimento insito in ciascun essere umano, al desiderio di essere amato, sostenuto nel vivere e *ascoltato*. Il riferimento perciò è anche e soprattutto alla cura della *parola ascoltante*.

La famiglia (realmente) generativa²⁶⁹ produce beni, legami, coesione sociale, sviluppo, benessere, e quindi pure parola, ascolto, interazione dialogica. Al riguardo, va precisato che non deve venir meno l'apertura della famiglia verso l'esterno, così da porre le premesse per un'autentica generatività sociale. È così che la *generatività familiare* diviene *generatività sociale*, affinché il codice familiare riesca ad espandersi, per garantire una *caring society*²⁷⁰. Si evince allora una doppia circolarità tra *generatività familiare* e *sociale*: lo scambio tra le generazioni della famiglia può facilitare lo scambio tra le generazioni nella società, e viceversa.

2.b. La dimensione generativa della parola

Con l'assumere una prospettiva pedagogico-educativa, la domanda da porsi è questa: *come rendere i giovani degli adulti generativi?*

Si è detto che la generatività (tratto peculiare dell'essere adulto) non si esplica solo nel generare individui, cioè nella procreazione e nella genitorialità, ma anche nel generare nuovi prodotti e nuove idee. Ne deriva il riconoscimento del ruolo fondamentale della *parola*, non di quella vuota e assordante, che sembra contraddistinguere la contemporaneità, ma della *parola autentica, ascoltante e narrante*²⁷¹.

Senza dubbio, una dimensione da non sottovalutare è proprio la *cura del logos dialogico*. Esso è in grado di dare forma al *dialogo pedagogico* in famiglia così come nella società, per concretare relazioni capaci di rigenerarsi nel tempo e nello spazio familiare e sociale, al fine di avvalorare un pensare finalizzato all'agire.

La *parola dialogica* è generativa sia di conoscenze, esperienze e saperi sia di un sentire. È quella *forza* che genera le persone e le collettività. È un agente creativo, uno strumento di creazione nel senso che edifica la realtà²⁷². Lo scambio comunicativo in sé viene a delinarsi come un ambiente generativo. A questo punto si comprende il *perché* curare la parola, il *perché* educare all'ascolto del *logos* e, quindi, il *perché* orientare la comunicazione educativa.

L'*attenzione*²⁷³ alla *persona* e alla *parola*, cioè la *cura del logos dialogico e narrante*, è fondamentale all'essere umano anche per vivere il cambiamento. La *parola che narra* favorisce il riesame del vissuto della coscienza e permette di fronteggiare le fasi critiche dell'esistenza, essendo in grado di raccontare pure temi forti come la malattia e la morte²⁷⁴. «Rivolgersi ad altre persone [...] è partecipare alla loro e alla nostra interiorità»²⁷⁵. Vuol dire percorrere, tramite il *logos* ascoltante, quel cammino che conduce alla comprensione profonda della realtà personale, verso cui si dimostra interesse, nel senso del latino *interesse*²⁷⁶: sostare *presso/dentro* una cosa, una dimensione, una persona. «Chi ascolta è al centro del proprio mondo uditivo, che lo avvolge facendolo sentire immerso nelle sensazioni e nell'esistenza stessa»²⁷⁷.

Curare la parola dialogica e narrante nello spazio familiare (da intendere quale *dimora*) e nel *tempo familiare* (da considerare come il *tempo vissuto*) significa garantire e, al contempo, nutrire la *memoria familiare*, l'eredità ricevuta in dono: ciascun essere umano è *erede*, giacché eredita innanzitutto una *mente*²⁷⁸.

²⁶⁹ Cfr. AA.VV., *La generatività nei legami familiari e sociali. Scritti in onore di Eugenia Scabini*, Vita e Pensiero, Milano 2017, pp. 330.

²⁷⁰ Cfr. E. Scabini - V. Cigoli, *Il familiare. Legami, simboli e transizioni*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000, pp. 143-145.

²⁷¹ Cfr. L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, Editrice La Scuola, Brescia 2008 (rist. con nuova prefazione; 1 ed. 1984); A. Bellingeri, *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e Pensiero, Milano 2005; D. Demetrio (a cura di), *Educare è narrare*, Mimesis, Milano 2012.

²⁷² Cfr. L. Toschi, *La comunicazione generativa*, Apogeo, Milano 2011, pp. 424.

²⁷³ Cfr. S. Weil, *Quaderni I* (tr. it.), Adelphi, Milano 1982, pp. 403; A. Bellingeri, *Pedagogia dell'attenzione*, Editrice La Scuola, Brescia 2011, pp. 288.

²⁷⁴ La *parola narrante* impone all'Io di *ri-pensarsi* tramite un lavoro di connessione tra il passato (*ciò che si era*) e il presente (*ciò che si è*), mediante un'attività di proiezione di bisogni rimossi e attese non realizzatesi, di *travaglio interpretativo* e costruzione di senso (cfr. F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2002, p. 116).

²⁷⁵ W.J. Ong, *La presenza della parola* (tr. it.), il Mulino, Bologna 1970, p. 142.

²⁷⁶ Cfr. M. Cortelazzo - P. Zolli, *Dizionario etimologico della Lingua italiana*, Zanichelli, Bologna 1985, vol. III (I-N), p. 610.

²⁷⁷ W.J. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, cit., p. 118.

²⁷⁸ Cfr. A. Bellingeri, *Narrare la generatività familiare*, «La Famiglia», 261 (Annuario 2017), pp. 55-62.

E la memoria familiare, a sua volta, è necessaria per assicurare generatività, ovvero legami, radici. Ai nuovi nati è trasmesso un patrimonio narrativo. Va detto, comunque, che la memoria familiare si costruisce continuamente ed è co-costruita dalle memorie individuali interagenti fra loro. La memoria familiare è di per sé trasformativa e generativa²⁷⁹. Anche in questo caso si viene allora a cogliere una sorta di circolarità tra *parola dialogica/narrante, memoria familiare e generatività*.

3. Dalla cura della parola alla cura universale

Essere generativi implica aspetti di *cura*, da intendere come *dono* per le nuove generazioni. Difatti la *generatività* (che è parola chiave per definire la relazione familiare e che deriva dall'incontro/scontro di differenze) si basa su tre processi: *dar vita, curare, lasciar andare*. In virtù di quest'ultimo concetto, diviene possibile parlare di *dono*: ciò a cui si è dato vita, ciò che è stato curato non va inteso come un *possesso*, un *prodotto* proprio (per esempio un figlio, che non va "trattenuto" ma reso autonomo)²⁸⁰.

Negli aspetti di cura rientra a pieno titolo la *cura della parola dialogica e narrante*, da concretare attraverso la *metodologia dell'ascolto umanizzante*²⁸¹. «In una società logorroica, affetta e afflitta dal rumore»²⁸², occorre *educare* sia ad *ascoltarsi* e *ascoltare* (anche mediante l'acquisizione di competenze prosodiche)²⁸³ sia al *perché ascoltare* (interessanti suggestioni al riguardo sono già in Aristotele)²⁸⁴. Il *discorso ascoltante* «è inseparabile dalla coscienza umana, esso ha affascinato l'umanità e l'ha fatta riflettere su di sé fin dai suoi primissimi stadi, molto prima che esistesse la scrittura»²⁸⁵.

Va rilevato non solo che l'educazione è interpretata mediante il linguaggio (di qui il forte nesso tra *pedagogia e linguaggio ermeneutico*)²⁸⁶, ma anche che si educa ricorrendo alla *parola educativa*. Innegabile è il legame originario tra l'educazione e il *dire*²⁸⁷. È attraverso il *logos* che i rapporti interumani possono essere nutriti e vivificati. Va avvalorata, allora, la «*solidarietà comunicativa* (che apre alla "trasparenza di cuori") che attiva nell'io le ragioni e l'identità dell'altro, fa dell'io un tu e di un tu un "momento" dell'io»²⁸⁸. *Educare* vuol dire riscoprire il valore della relazione e ciò avviene attraverso la riscoperta della parola, dell'ascolto, della narrazione. Narrare sé stessi, la propria esistenza, l'esistenza della famiglia e della società nella quale si vive, significa condividere valori e visioni esistenziali. Ne deriva che la *generatività* (non riducibile alla mera sfera biologica ma riferibile all'intera esperienza intrapersonale e interpersonale) si traduce sia nella *cura delle nuove generazioni* (e quindi anche delle loro *parole*) sia, in prospettiva futura, nella *cura universale*²⁸⁹. Ciò in quanto la *generatività* è vitale per la sopravvivenza stessa dell'umanità e per il suo sviluppo.

²⁷⁹ Cfr. L. Pati, *La memoria familiare come dispositivo pedagogico educativo*, «La Famiglia», 260 (Annuario 2016), pp. 5-10.

²⁸⁰ Cfr. E. Scabini - G. Rossi (a cura di), *Le parole della famiglia*, Vita e Pensiero, Milano 2006, p. 136.

²⁸¹ Cfr. C. Spina, *Ascoltare l'educazione*, ELS - La Scuola, Brescia 2018, pp. 192.

²⁸² M. Gennari, *Filosofia del discorso*, cit., p. 9.

²⁸³ Cfr. Id., *Trattatello di prosòdica. Che cosa è, com'è e chi è la nostra voce?*, il nuovo melangolo, Genova 2019, p. 29. Interessante la speculazione di Gennari, soprattutto nel momento in cui si chiede: «ci siamo *formati* nel prendere in cura la nostra voce? ... nell'ascoltare la voce degli altri? ... nell'udire i silenzi che si inframmezzano alle parole?» (*ibi*, p. 45).

²⁸⁴ «Infatti la buona deliberazione è una correttezza della deliberazione tale da pervenire a un bene, ma è possibile anche pervenire al bene mediante una deduzione errata, e comprendere quello che si deve fare senza comprenderne il perché, con un termine medio sbagliato. Cosicché, quella con la quale si arriva a cogliere *che cosa* ci si addice fare, ma non *perché* ci si addice, non sarà ancora una buona deliberazione» (Aristotele, *Etica Nicomachea* [tr. it.], Laterza, Roma-Bari 2018, VI 10, 1142 b 21-25).

²⁸⁵ W.J. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, cit., p. 49.

²⁸⁶ Cfr. M. Gennari, *Interpretare l'educazione. Pedagogia, semiotica, ermeneutica*, Editrice La Scuola, Brescia 2003, pp. 205-208.

²⁸⁷ Cfr. A. Broccoli, *La parola che educa. Profili paideutici del mondo greco*, Monolite Editrice, Roma 2012, pp. 176.

²⁸⁸ F. Cambi, *Comunicazione e utopia: riflessioni*, in F. Cambi - L. Toschi, *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, Apogeo, Milano 2006, p. 102.

²⁸⁹ Cfr. E. Scabini - G. Rossi (a cura di), *op. cit.*, pp. 129-140.

Bibliografia

- AA.VV., *La generatività nei legami familiari e sociali. Scritti in onore di Eugenia Scabini*, Vita e Pensiero, Milano 2017.
- Arendt H., *Vita activa. La condizione umana* (tr. it.), Bompiani, Milano 2016.
- Aristotele, *Etica Nicomachea* (tr. it.), Laterza, Roma-Bari 2018.
- Bellingreri A., *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e Pensiero, Milano 2005.
- Id., *Pedagogia dell'attenzione*, Editrice La Scuola, Brescia 2011.
- Id., *Narrare la generatività familiare*, «La Famiglia», 261 (Annuario 2017), pp. 55-62.
- Broccoli A., *La parola che educa. Profili paideutici del mondo greco*, Monolite Editrice, Roma 2012.
- Bruner J., *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale* (tr. it.), Bollati Boringhieri, Torino 1992.
- Id., *La cultura dell'educazione* (tr. it.), Feltrinelli, Milano 1997.
- Buber M., *Il principio dialogico e altri saggi* (tr. it.), Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 1997.
- Cadei L., *Animare con l'educazione. Scegliere ed esprimere la vita*, Vita e Pensiero, Milano 2013.
- Cambi F., *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- Cambi F. - Toschi L., *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, Apogeo, Milano 2006.
- Carofiglio G., *La manomissione delle parole* (a cura di M. Losacco), BUR, Milano 2010.
- Chase S., *Il potere delle parole* (tr. it.), Bompiani, Milano 1966.
- Contini M., *Gli adulti e la cura educativa*, «Pedagogia oggi», 1-2 (2011), pp. 27-38.
- Cortelazzo M. - Zolli P., *Dizionario etimologico della Lingua italiana*, Zanichelli, Bologna 1985, vol. III (I-N).
- Demetrio D. (a cura di), *Educare è narrare*, Mimesis, Milano 2012.
- Dolto F., *I problemi dei bambini* (tr. it.), Mondadori, Milano 1996.
- Donati P., *La famiglia. Il genoma che fa vivere la società*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli (cz) 2013.
- Ebner F., *La parola e le realtà spirituali. Frammenti pneumatologici* (a cura di S. Zucal), Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 1998.
- Erikson E.H., *Infanzia e società* (tr. it.), Armando Editore, Roma 1973.
- Id., *Gioventù e crisi d'identità* (tr. it.), Armando Editore, Roma 1974.
- Id., *I cicli della vita. Continuità e mutamenti* (tr. it.), Armando Editore, Roma 1984.
- Falcinelli F., *I giovani e i media*, «Education Sciences & Society», 1 (gennaio-giugno 2012), pp. 74-85.
- Gardner H., *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento* (prefazione di U. Galimberti), Erickson, Trento 2005.
- Gennari M., *Interpretare l'educazione. Pedagogia, semiotica, ermeneutica*, Editrice La Scuola, Brescia 2003.
- Id., *Filosofia del discorso, il nuovo melangolo*, Genova 2018.
- Id., *Trattatello di prosòdica. Che cosa è, com'è e chi è la nostra voce?*, Il Nuovo Melangolo, Genova 2019.
- Heidegger M., *Essere e tempo* (a cura di P. Chiodi), UTET, Torino 1986.
- Lanati B., *Vita di Emily Dickinson. L'alfabeto dell'estasi*, Feltrinelli, Milano 2000.
- Lanz M. - Marta E., *Cura della generatività sociale*, in E. Scabini - G. Rossi (a cura di), *Le parole della famiglia*, Vita e Pensiero, Milano 2006.
- Maffei L., *Elogio della parola*, il Mulino, Bologna 2018.
- Mattei F., *Profezia e cura della parola. Ricordando la lezione di Don Milani*, in Id., *Sfibrata paideia. Bulimia della formazione. Anoressia dell'educazione*, Anicia, Roma 2009.

- McAdams D.P. - de St. Aubin E., *A Theory of Generativity and Its Assessment Through Self-Report, Behavioural Acts, and Narrative Themes in Autobiography*, «*Journal of Personality and Social Psychology*», 62 (6) (1992), pp. 1003-1015.
- McAdams D.P. - Hart H.M., Maruna S., *The Anatomy of Generativity*, in D.P. McAdams - E. de St. Aubin (eds.), *Generativity and Adult Development. How and Why We Care for the Next Generation*, American Psychological Association Press, Washington 1998, pp. 7-43.
- McAdams D.P. - Logan R.L., *What Is Generativity?*, in E. de St. Aubin - D.P. McAdams - T.C. Kim (eds.), *The Generative Society. Caring for Future Generations*, American Psychological Association Press, Washington 2004, pp. 15-31.
- Milani L., *Al direttore del "Giornale del mattino"* – Firenze (Barbiana, 28 marzo 1956), in Id., *Lettere di don Lorenzo Milani* (a cura di M. Gesualdi), Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2007.
- Id., *Lettera ai giudici* (Barbiana, 18 ottobre 1965), in Id., *Lettere di don Lorenzo Milani* (a cura di M. Gesualdi), Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2007.
- Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano 2006.
- Ead., *Aver cura di sé*, Mondadori, Milano 2009.
- Ong W.J., *La presenza della parola* (tr. it.), il Mulino, Bologna 1970.
- Id., *Conversazione sul linguaggio* (tr. it.), Armando Editore, Roma 1993.
- Id., *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola* (tr. it.), il Mulino, Bologna 2019.
- Pati L., *Pedagogia della comunicazione educativa*, Editrice La Scuola, Brescia 2008 (rist. con nuova prefazione; I ed. 1984).
- Id., *La memoria familiare come dispositivo pedagogico educativo*, «La Famiglia», 260 (Annuario 2016), pp. 5-10.
- Piaget J., *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia* (tr. it.), Einaudi, Torino 2000.
- Platone, *Il Convito*, in Id., *Dialoghi* (a cura di C. Carena), Einaudi, Torino 2007, cap. xxv.
- Santelli Beccegato L., *Educazione mass-mediatica e percorsi educativi*, in Ead., *Educare non è una cosa semplice. Considerazioni e proposte neo-personalistiche*, Editrice La Scuola, Brescia 2009, pp. 143-156.
- Scabini E. - Cigoli V., *Il familiare. Legami, simboli e transizioni*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.
- Scabini E. - Rossi G. (a cura di), *Le parole della famiglia*, Vita e Pensiero, Milano 2006.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa. Quarant'anni dopo* (a cura di M. Gesualdi), Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 2007.
- Spina C., *Ascoltare l'educazione*, ELS - La Scuola, Brescia 2018.
- Toschi L., *La comunicazione generativa*, Apogeo, Milano 2011.
- Volli U., *Lezioni di filosofia della comunicazione*, Laterza, Roma-Bari 2008.
- Vygotskij L.S., *Pensiero e linguaggio* (tr. it.), Giunti Editore, Firenze 2007.
- Weil S., *Quaderni I* (tr. it.), Adelphi, Milano 1982.
- Zambrano M., *Filosofia e poesia* (tr. it.), Edizioni Pendragon, Bologna 2002.

Sitografia

<http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2010/01/12/la-generazione-venti-parole.html>

Alessia Tabacchi

Educare alla generatività nell'adozione
Percorsi di accompagnamento pedagogico alla genitorialità adottiva

1. Adozione e complessità nella realtà odierna.

Nel corso dell'ultimo decennio, pur rilevando un oggettivo calo di disponibilità all'adozione, si è registrato il desiderio in un significativo numero di coppie di disporsi all'accoglienza di minori in stato di adottabilità²⁹⁰. Data la poliedricità della realtà in esame, risulta difficile delineare con chiarezza le motivazioni sottese ai cambiamenti intercorsi nel fenomeno adottivo e si denota una carenza di studi condotti in questo ambito²⁹¹. La questione è stata affrontata di recente dal dibattito scientifico, che ha messo in luce alcuni fattori riconducibili all'aumento della complessità non solo rispetto all'iter procedurale ma anche in merito alle caratteristiche dei minori adottabili²⁹². A nostro dire, si rende opportuna un'ulteriore riflessione sulla situazione dei coniugi che si accostano all'adozione.

a) Le *coppie* che presentano la disponibilità all'adozione, in prevalenza, sono accomunate da una condizione di infertilità. Una prima considerazione è quindi da svolgere in riferimento all'eventuale legame tra il calo delle adozioni e le opportunità offerte dalla procreazione medicalmente assistita. Si può pertanto presumere che un accresciuto numero di coppie ricorra alla tecnica, qualora si ravvisino problemi di fertilità, come mezzo per cercare di coronare il desiderio di genitorialità. Tuttavia, la realtà appare alquanto variegata, e risulta difficile definire univocamente gli indicatori di riuscita dei trattamenti²⁹³. Non è da trascurare come l'iter medico si riveli di frequente estenuante sul piano psico-fisico, sia rispetto alle cure, a cui in particolare la donna è sottoposta, sia per la dilatazione dei tempi. Emerge un quadro di solitudine e sofferenza, in cui le coppie non ricevono un adeguato sostegno nelle questioni connesse con il senso, i significati e le emozioni in gioco²⁹⁴.

In seguito all'esito negativo dei tentativi di PMA, con un elevato carico emotivo alle spalle e ormai avanti negli anni, alcune coppie decidono di accostarsi al progetto adottivo. È opportuno riflettere su come l'adozione non possa essere considerata "sostitutiva" rispetto al percorso di genitorialità biologica o un "diritto" della coppia al figlio. È necessaria un'approfondita riflessione e

290 Per approfondimenti cfr. Ministero della giustizia – Dipartimento Giustizia minorile e di comunità, *Dati statistici relativi all'adozione. Anni 2001-2018*, Estratto da: http://www.centrostudinisida.it/Statistica/Analisi/adozione_serie_storiche.pdf. Il numero dei minori dichiarati adottabili sul territorio nazionale tra il 2001 e il 2018 si aggira attorno a una media di 1246 minori all'anno. Circa l'adozione internazionale, i dati mostrano come si passi da 3915 minori adottati nel 2001 a 1153 nel 2018, con un calo significativo avviato dal 2012. Nonostante la contrazione delle adozioni internazionali, l'Italia si attesta come primo Paese accogliente in Europa e secondo al mondo dopo gli USA.

291 Cfr. Centro Regionale di Documentazione per l'infanzia e l'adolescenza, *2005-2014. Dieci anni di adozioni in Toscana: analisi e prospettive sul fenomeno adottivo in Toscana, a partire dai dati del Tribunale per i minorenni di Firenze*, Istituto degli Innocenti, Firenze 2015, p. 13. Per ulteriori approfondimenti cfr. D. Bianchi – L. Fagnini, *I bambini fuori dalla famiglia d'origine e l'adozione in Italia: le dimensioni del fenomeno*, in E. Scabini – G. Rossi, *Allargare lo spazio familiare: adozione e affidamento*, Vita e Pensiero, Milano 2014, pp. 43-72. Le autrici mettono in luce come sulla carenza delle ricerche influisca anche la difficoltà di accedere a "informazioni sistematiche" sul territorio nazionale circa l'assistenza e la tutela dei minori e delle loro famiglie.

292 Il riferimento è alla *Conferenza Internazionale EuroAdopt 2018*, promossa dall'omonimo network fondato nel 1993 all'Aja, tenutasi a Milano nel Maggio 2018. Si veda anche Presidenza del Consiglio dei Ministri - Commissione Adozione Internazionale, *Coppie e bambini nelle adozioni internazionali*, Marzo 2018, http://www.commissioneadozioni.it/media/1442/report-cai-marzo-2018_03.pdf.

293 È stato istituito un Registro Nazionale PMA dove sono pubblicati i report del Ministero della Salute sullo stato di applicazione della L. 40 del 2004.

294 E. Scabini – V. Cigoli, *Generatività ed ethos familiare*, in E. Scabini – G. Rossi, *Famiglia "generativa" o famiglia "riproduttiva"? Il dilemma etico nelle tecnologie di fecondazione assistita*, Vita e Pensiero, Milano 1999, pp. 215-236.

un adeguato tempo di rielaborazione della sofferenza legata alla mancata procreazione, affinché i partner si avvicinino all'adozione come via inedita di accoglienza, abbandonando l'immagine di figlio coltivata per anni e aprendosi a nuovi orizzonti. Per questa ragione, non tutte le coppie con problemi di fertilità optano per l'istituto adottivo.

b) Per quanto concerne *l'aspetto procedurale*, si individua una dilatazione dei tempi tra l'avvio dell'iter e l'eventuale adozione. Il periodo dell'attesa non è quantificabile. Nell'adozione nazionale, terminato il percorso di valutazione con i Servizi, la coppia attende un eventuale colloquio con un giudice. Tuttavia, nel periodo di validità della domanda potrebbe non concretizzarsi alcun abbinamento con un minore. Nell'adozione internazionale, i tempi sono condizionati dalla documentazione da produrre in conformità a quanto richiesto dagli Stati esteri, dalle liste di attesa degli Enti autorizzati nei singoli Paesi, dai procedimenti di abbinamento e di verifica disposti dalle autorità locali competenti. Inoltre, le precarie condizioni socio-politiche dei governi dei Paesi Esteri possono comportare rallentamenti e momenti di sosta. A ciò si aggiungono gli elevati costi e la necessità di un periodo di permanenza nel paese di origine del minore. L'incertezza circa il buon esito del percorso, i timori legati al procrastinarsi dell'attesa, le condizioni di crisi economica e di precarietà lavorativa hanno portato un accresciuto numero di coppie a desistere dal progetto adottivo o ad optare solo per l'adozione nazionale.

c) Rispetto ai *minori adottabili*, si parla sempre più di adozioni di "*special needs*", ossia minori con incapacità fisiche e/o mentali, con problemi di comportamento, con gravi esperienze traumatiche pregresse, con più di sette anni o inseriti in una fratria²⁹⁵. In questi casi, le famiglie adottive abbisognano di ulteriori sostegni e preparazione per far fronte ai bisogni dei figli, mentre nei fatti si assiste ad una carenza di supporto economico e/o psico-sociale. Il timore di accogliere un figlio con una situazione eccessivamente compromessa può pertanto allontanare i coniugi dal progetto adottivo.

2. Adozione tra abbandono e dono

Nell'adozione al centro c'è il minore, la cui accoglienza si gioca, in primis, sul riconoscimento della sua umanità, dei suoi bisogni e delle sue potenzialità, di là dal fatto che lo si abbia concepito e messo al mondo. Al riguardo, J.P. Pierron ritiene che l'adozione sia «il modello grazie al quale pensare qualsiasi legame parentale», sollevando la questione circa la legittimità di porre "il riferimento alla natura" a fondamento della genitorialità²⁹⁶. È proprio dell'adozione, così come dell'affido, mostrare il compito che soggiace a ogni fecondità 'naturale': prendersi cura di quanto è generato²⁹⁷. Ciò chiama in causa l'accudimento, l'affetto, la dedizione accanto ad un impegno etico dei genitori, affinché sia garantito il diritto alla famiglia.

L'adozione, non inserendosi nell'ordine delle cose, si presenta come una soluzione residuale. Si ricorre a tale istituto per rispondere alla fragilità umana o al fallimento di un progetto di vita familiare, allorquando i genitori non hanno potuto o saputo offrire un ambiente idoneo alla crescita del figlio. Al contempo, essa apre a un orizzonte di speranza e di riprogettazione esistenziale²⁹⁸.

Uno dei termini maggiormente associati all'esperienza adottiva è quello di *abbandono*. Tale realtà, dirompente e irreversibile, implica un'interruzione definitiva del legame. Riletto in prospettiva educativa, l'abbandono può disvelare volti nascosti. Un neonato non riconosciuto alla nascita, per esempio, è stato custodito nel grembo materno per il tempo della gravidanza. La donna,

²⁹⁵ Commissione Adozione Internazionale, *Coppie e bambini nelle adozioni internazionali*, Marzo 2018, <http://www.commissioneadozioni.it>. I dati CAI sul primo trimestre 2018 mostrano come il 66% dei minori adottati internazionalmente (181 minori su 273) siano considerati *special needs*.

²⁹⁶ J.P. Pierron, *I genitori non si scelgono: come ripensare l'adozione e la filiazione* (2003), tr. it. di L. Cortese, Città Aperta, Troina 2006, p. 14. Al riguardo cfr. F. Dolto - S. Gerard, *Psicanalisi del Vangelo* (1977), tr. it. di D. Formentin, Rizzoli, Milano 1978, p. 25.

²⁹⁷ D. Scaiola - M. Chiodi, *Il tema nella riflessione biblica e teologica*, in W. Nanni (ed.), *Adozione, adozione internazionale, affidamento*, Piemme, Casale Monferrato (Vc) 1995, p. 103.

²⁹⁸ L. Pati, *La famiglia di fronte alle sofferenze*, in Id., *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 251-270.

consapevole delle proprie difficoltà e dell'impossibilità di assumersi la responsabilità genitoriale, opta per l'adozione come scelta per la vita. Dopo il parto, il bambino interrompe definitivamente i rapporti con chi lo ha messo al mondo ed è affidato a qualcuno che se ne prenda cura. È un affidare che va oltre il contatto diretto, che implica un'assunzione di fiducia nel genere umano, in vista di un futuro migliore per la prole. Anche il periodo che ha preceduto l'ingresso nella famiglia adottiva può essere costellato da esperienze positive, da persone che hanno offerto accudimento e affetto.

Tutto ciò non elimina la "ferita primaria", il senso di perdita e la sofferenza causata dalla lacerazione con le radici familiari²⁹⁹. Tuttavia, il poter rintracciare i gesti di amore disseminati nel proprio cammino può favorire un primo passo per risignificare gli eventi. Tale processo rimanda al costruito di "identità generativa", ossia alla capacità di riflettere sulla propria storia di generatività, integrando quanto si è ricevuto dalla generazione precedente e quanto si riceverà da quella successiva³⁰⁰. Per un figlio adottivo, accogliere il passato significa fare sintesi tra il bagaglio che deriva dai legami che hanno preceduto l'adozione e quello che proviene dalla famiglia adottiva.

In questa prospettiva, contraltare dell'abbandono diviene il *dono* . Riconoscere che non si è in grado o non si può essere genitori del proprio figlio è già dono, un dono che è "espropriazione", poiché la separazione dal figlio è qualcosa di innaturale e suscita dolore e senso di colpa³⁰¹.

Altresì, il dono è un "legame senza vincoli", un affidare "incondizionatamente" nel tempo e nello spazio che chiede un'altrettanta incondizionata accoglienza da parte di una coppia che si apre al desiderio di essere famiglia. Nella concezione di "debito reciproco positivo", proposta da J.T. Godbout, il dono supera la logica della compensazione e del ricevere in cambio³⁰². Il tema della reciprocità è ripreso anche da P. Ricoeur, il quale afferma come sia la «reciprocità del donare e del ricevere» a porre fine «alla dissimmetria del dono senza spirito di ritorno, per il tramite della figura singolare che conferisce alla riconoscenza»³⁰³.

L'adozione è pertanto una via perché "l'amore continui"³⁰⁴. Il principio del dono si presenta in una triplice veste: per il minore che trova una famiglia; per i genitori biologici che "lasciando il figlio" danno allo stesso e a sé stessi la possibilità di "continuare ad esistere"; per i genitori adottivi che si aprono alla sorprendente esperienza della genitorialità³⁰⁵. Uscire dallo "stato di debito" implica, il riconoscimento di aver ricevuto un dono verso il quale si vive gratitudine, liberi dal timore di dover restituire qualcosa all'altro e spinti piuttosto dal "desiderio di donare"³⁰⁶. Questa prospettiva concorre ad assicurare piena cittadinanza alla filiazione e alla genitorialità adottiva e trova concretamento nella giurisprudenza, che ha normato l'adozione nel tentativo di rifuggire dalla logica dello scambio, della razionalità utilitaristica o della compravendita³⁰⁷.

Nonostante il figlio sia stato procreato da altri e la famiglia adottiva prenda avvio da un patto istituzionale e giuridico, il padre e la madre adottivi assumono a tutti gli effetti le proprie funzioni genitoriali. Il dono assume il carattere di "consegna", di impegno accettato in vista della crescita del figlio.

²⁹⁹ Per suggestioni sul concetto di "ferita primaria" cfr. N. Newton Verrier, *La ferita primaria. Comprendere il bambino adottato* (1999), tr. it. di A.G. Miliotti, Il Saggiatore, Milano 2007.

³⁰⁰ E. Scabini - V. Cigoli, *Il familiare. Legami, simboli e transizioni*, Cortina Raffaello, Milano 2000, pp. 12-13.

³⁰¹ J.P. Pierron, *I genitori non si scelgono*, cit., pp. 125-126.

³⁰² Per suggestioni sul "dono reciproco positivo" cfr. J.T. Godbout, *Il linguaggio del dono* (1996), tr. it. di A. Salsano, Bollati Boringhieri, Torino 1998, pp. 58-61; J.T. Godbout, *Quello che circola tra noi. Dare, ricevere, ricambiare* (2007), tr. it. di P. Gomarasca, Vita e Pensiero, Milano 2007, pp. 147-160.

³⁰³ P. Ricoeur, *Ricordare, dimenticare, perdonare. L'enigma del passato* (1998), tr. it. di N. Salomon, Il Mulino, Bologna 2004, p. 116.

³⁰⁴ F.C. Linn - E. Ferber, *Perché l'amore continui. Viaggio nel cuore dell'adozione* (2005), tr. it. di A. Piscione, Nuove Pratiche, Milano 1999.

³⁰⁵ J.P. Pierron, *I genitori non si scelgono*, cit., p. 128.

³⁰⁶ J.T. Godbout, *Dono e solidarietà*, in «Sociologia e Politiche Sociali», 2000 (2), pp. 13. Al riguardo, cfr. il concetto di "indebitamento distruttivo" in I. Boszormenyi-Nagy - G. Spark, *Invisible Loyalties*, Harper & Row, New York 1973.

³⁰⁷ Il riferimento preminente è ai Principi della Convenzione dell'Aja e alle leggi nazionali che ad essa hanno fatto seguito.

I genitori adottivi, inoltre, passando dalla logica del debito alla gratitudine, possono provare riconoscenza verso i genitori biologici che hanno dato la vita al figlio e, per quello che era nelle loro possibilità e capacità, se ne sono presi cura per un più o meno lungo periodo³⁰⁸. Tale apertura agevola la creazione di uno spazio mentale e di uno spazio di parola nel quale salvare il positivo presente nella storia del minore e della sua famiglia di origine. Accompagnare l'adottato nella costruzione di un'identità ben integrata è un processo che si dispiega proprio nella riscoperta "del dono offerto".

Per accedere al dono, pertanto, si rivela necessario accostarsi al *perdono*. Pare suggestivo riferirsi al concetto di "perdono difficile" proposto da Ricoeur. L'autore identifica due ambiti in cui è richiesto il perdono nelle situazioni estreme: il livello dei «conflitti inestricabili, delle controversie insuperabili» e il livello «dei danni e dei torti irreparabili»³⁰⁹. Nel primo caso, con riferimento alla tragedia greca e al pensiero di Hegel, il perdono esige una "riconciliazione", ossia un riconoscimento mutuo e reciproco. Nel secondo caso, si rende necessario interrompere la catena della vendetta e rifuggire dal vittimismo. Il perdono, per Ricoeur, «confina con l'oblio attivo», ossia con un'accettazione di quanto subito e della perdita che ne è derivata, ma anche dell'eventualità di essere "debitori insolventi"³¹⁰. Ciò richiede una elaborazione del lutto, che è premessa per poter accedere a un nuovo significato nell'oggi e per il futuro. Anche H. Arendt, riflettendo sul valore del perdono, nota come senza essere «liberati dalle conseguenze di ciò che abbiamo fatto», la capacità di agire sarebbe «confinata a un singolo gesto da cui non potremmo mai riprenderci»³¹¹.

Nella vicenda adottiva, il perdono parrebbe una via faticosamente percorribile, in quanto l'interruzione dei legami primari è per eccellenza una "condizione difficilmente perdonabile". Tuttavia, da più parti si rileva la necessità di affrontare questo passaggio di riconciliazione con l'altro e con la parte più profonda di sé. I figli, nella rielaborazione della propria storia, sono interrogati dal tema del perdono dei genitori di origine, per la frattura che si è originata nei legami familiari primari e per la sofferenza arrecata, così come di eventuali figure Istituzionali che hanno decretato l'allontanamento. I genitori biologici sono pro-vocati ad accedere alla soglia del perdono di sé stessi e del contesto socio-relazionale che non si è rivelato sufficiente supportivo nel garantire adeguate condizioni di vita e l'assolvimento dei compiti e delle responsabilità parentali. Ai genitori adottivi spetta perdonare i genitori biologici per la "ferita primaria" inferta alla prole, offrendo un contesto bonificato che consentirà al figlio di accogliere la propria storia e le proprie origini. Altresì, nei casi in cui i coniugi hanno attraversato la sofferenza della sterilità, si rende necessaria l'accettazione dell'ineluttabilità di tale evento e il dirigersi verso possibili vie di significato.

Abbandono, perdono, dono. In una sintesi hegeliana, potremmo definire questo processo un divenire verso una concezione di adozione come dono. La partenza sono lo squarcio e la rottura propri dell'abbandono o della separazione. Segue un percorso di rielaborazione, che implica affrontare il tema del perdono, per approdare a aspetti di gratitudine e riconoscenza verso gli altri e il mondo. Come in un circolo virtuoso, la riconciliazione con quanto ha comportato sofferenza permette di cogliere il proprio valore e assumere un atteggiamento di speranza che sostiene nella costruzione della identità personale.

3. *Educare alla generatività nell'adozione*

Alla luce dell'orizzonte antropologico sopra esposto, è possibile prospettare nuovi percorsi pedagogici, tesi ad esaltare in modo prioritario le questioni connesse con alcune fasi nelle quali si declina la generatività all'interno del processo adottivo.

³⁰⁸ Al riguardo, è significativo richiamare il concetto di "debito di riconoscenza" di Tommaso D'Aquino, nell'opera *Summa theologiae*, Parte II - Sezione II, questione 106.

³⁰⁹ P. Ricoeur, *Ricordare, dimenticare, perdonare*, cit., p. 117.

³¹⁰ *Ibi*, p. 118.

³¹¹ H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana* (1958), tr. it. di S. Finzi, Bompiani, Bergamo 2001, p. 175.

a) *Orientare la “generatività nascente”*. La coppia vive una fase di “nascita della generatività” già nel tempo che precede la scelta verso l’adozione, durante la ricerca di un figlio biologico. L’irrompere di un terzo, seppure solo pensato, nella vita di coppia è già apertura alla generatività. Questa tensione muove pensieri, sogni e orienta verso nuove mete.

Laddove la coppia sperimenta ripetuti esiti negativi rispetto al concepimento del figlio, la “generatività” pare subire una fase di arresto. Il grembo vuoto è metafora di “aridità”, silenzio, involuzione. I partner sono chiamati ad alimentare «un progetto generativo che si manifesta attraverso il prendersi cura dell’altro», in un più ampio orizzonte di apertura alla vita³¹².

Quando la scelta adottiva comincia a farsi strada nel pensiero dei coniugi, essa diviene «figura possibile della fiducia, per i figli come per i genitori. Muore la fertilità, nasce la fecondità»³¹³. La generatività inizia a dispiegarsi nel concreto dirigendosi verso l’adozione: nella riflessività dei coniugi, durante lo studio di coppia da parte dei Servizi, nei colloqui con i Giudici del Tribunale per i Minorenni, nell’iter proposto dagli Enti autorizzati all’adozione internazionale, nei contesti informali frequentati. Tutto ciò permette di coltivare un’apertura a un figlio non procreato ma altrettanto “generato”³¹⁴. L’adozione non ha come fondamento un substrato biologico o genetico, bensì un legame costruito nel tempo sulla base di una relazione instaurata a partire da un vincolo giuridico.

Il periodo dell’attesa è pertanto il tempo in cui alimentare la “generatività nascente”, intrisa di speranze e desideri ma anche di soste e rallentamenti, di dubbi e timori rispetto all’accoglienza di un figlio adottivo. La formazione è volta ad attivare nella coppia un processo di cambiamento e di rielaborazione personale della generatività, che supera l’idea della genitorialità biologica per volgersi ad una genitorialità adottiva. I partner iniziano a pensarsi come futuro padre e futura madre, come famiglia aperta all’altro da sé, che è portatore di un’ulteriore storia e memoria familiare. Risulta importante un accompagnamento pedagogico della coppia, che favorisca l’assunzione di una nuova consapevolezza e solleciti quel salto che permette di decentrarsi, elaborare il proprio lutto, il senso di mancanza e fallimento e giungere al cuore dell’adozione.

b) *Orientare la generatività in atto*. I primi passi dell’avvio della famiglia adottiva sono segnati da momenti cruciali e fondamentali. Come afferma la Arendt, «è nella natura del cominciamento che qualcosa di nuovo possa iniziare senza che possiamo prevederlo in base a accadimenti precedenti»³¹⁵. Il cominciamento nell’adozione è contraddistinto da una completa indefinitezza: rispetto all’età del bambino, alla sua provenienza, storia, ai tratti somatici, al luogo e al tempo in cui avverrà l’incontro.

L’attesa, per molti lunga e faticosa, termina con la proposta di abbinamento, che irrompe nella quotidianità in modo imprevedibile e suscita emozioni forti e contrastanti. Al riguardo, un padre adottivo così si pronuncia: «Ancora adesso fatico a crederci. Stai per secoli al buio e d’un tratto un lampo ti illumina. Non è semplice abituarsi nemmeno a una cosa bella come la luce»³¹⁶.

In questo cammino di incontro, avvicinamento e avvio della convivenza familiare, è importante offrire un accompagnamento educativo sia alla coppia che vive la transizione alla genitorialità nell’immediatezza, sia al minore chiamato a costruire un legame di filiazione adottiva.

È fondamentale che, nel tempo che precede l’adozione, anche il minore, conformemente all’età attraversata, sia preparato e sostenuto dagli adulti di riferimento, affinché possa dare senso a quello che sta vivendo e percepisca l’adozione come una opportunità per la propria vita. È infatti inevitabile, con l’ingresso nel nuovo contesto familiare, una nuova riprogettazione esistenziale per lo stesso, che diviene foriera di inedite possibilità di auto-compimento, di là dalle pregresse esperienze sfavorevoli e traumatiche.

³¹² E. Scabini – V. Cigoli, *Generatività ed Ethos familiare*, cit., p. 220.

³¹³ J.P. Pierron, *I genitori non si scelgono*, cit., p. 117.

³¹⁴ I. Lazzarin (ed.), *Generato non procreato. La sfida dell’adozione*, San Paolo, Cinisello Balsamo (Mi) 2004.

³¹⁵ H. Arendt, *Vita activa*, cit., p. 129.

³¹⁶ F. Selini, *Mentre stai dormendo. Lettera a mia figlia sull’adozione*, Bradipolibri, Torino 2010, p. 68.

c) *Accompagnare nella generatività permanente*. La generatività è connessa con una fecondità che va alimentata giorno dopo giorno e che chiede ai membri della famiglia di ridefinire, nelle fasi di vita attraversate, il proprio “alfabeto relazionale”³¹⁷. Una caratteristica della generatività è la parola narrante. Secondo L. Paradiso la narrazione adottiva e la correlata costruzione di una memoria familiare costituiscono compiti di sviluppo trasversali propri del sistema domestico adottivo³¹⁸. Si ritiene di dover integrare il discorso, riflettendo su come la narrazione rappresenti non solo un compito di sviluppo ma anche un compito educativo, dal momento che è guidata da un processo intenzionale e da una continua progettualità³¹⁹. La costruzione dell’identità passa attraverso la narrazione di sé e l’ascolto dell’altro. L’antropologia dialogale di M. Buber porta a riflettere su come «divento io nel tu»³²⁰. I minori abbisognano della presenza di adulti di riferimento che si pongano come persone autentiche, capaci di comprensione empatica, che sostengano nella costruzione dell’identità personale, nella rielaborazione delle parti dolorose della propria storia e nell’integrazione di appartenenze plurime³²¹. È da considerare come nel percorso adottivo la prima grande “rottura e discontinuità” si situi proprio nell’ambito delle relazioni familiari. Il minore vive una “separazione” con le sue origini, i suoi genitori biologici, ma anche eventuali genitori affidatari, figure che hanno svolto il ruolo di *caregivers* o altri minori con cui ha stretto relazioni affettive³²². Questo porta con sé fragilità e insicurezze e richiede un contesto accogliente e protettivo che aiuti a risignificare le esperienze traumatiche e a progettare l’esistenza, ricercando “continuità” nel cambiamento. Si rileva un nesso con il concetto di identità narrativa proposto da Ricoeur, frutto di un continuo processo dialettico di “coesione e dispersione”, che nasce dall’intreccio del sé con l’alterità e all’interno di uno spazio e di un tempo in cui si dipana³²³.

d) *Alimentare una generatività sociale diffusa*. La complessità dell’esperienza adottiva porta a cogliere come la buona riuscita di un’adozione dipenda dal sostegno ricevuto dalle realtà formali ed informali del territorio. La diversità, che è connaturata con l’esperienza dell’adozione, necessita di essere accolta e compresa non solo all’interno della famiglia, ma anche nel contesto ordinario di vita. Il figlio adottivo potrà così percepire di essere parte di una comunità, nella certezza che l’integrazione passa attraverso il riconoscimento della differenza come ricchezza.

La riflessione fin qui intrapresa è per molti aspetti riconducibile alla definizione di *ethos* formulata da Ricoeur come «prospettiva della “vita buona” con e per l’altro all’interno di istituzioni giuste»³²⁴. Tendere a una “vita compiuta” è seguire la speranza propria dell’uomo di essere felice e aspirare al meglio. L’etimologia stessa di adozione contiene in sé le categorie del desiderio e dell’augurio, invocati per sé e per l’altro. È proprio questo «movimento di sé verso l’altro» ad essere guidato dall’istanza etica della reciprocità e della sollecitudine, nonché della promessa intesa come essere fedeli alla parola data³²⁵. Tutti i soggetti coinvolti nel processo adottivo hanno la responsabilità di desiderare il meglio per il minore. La medesima solerzia guida gli operatori nella fase di valutazione della coppia e di abbinamento e, al contempo, accompagna la coppia che si dispone a prepararsi per accogliere il figlio e ad affiancarlo con dedizione nel procedere della crescita. Il tutto si iscrive, in ultimo, in un quadro istituzionale, in cui la persona è in stretto rapporto con il contesto sociale, che è chiamato a perseguire l’ideale della giustizia.

³¹⁷ Sul concetto di “alfabeto relazionale”, cfr. L. Pati, *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*, La Scuola, Brescia 2004, p. 131.

³¹⁸ L. Paradiso, *Narrazioni familiari e adozione. Il ruolo degli operatori, insegnanti e genitori*, Edizioni Psiconline, Francavilla al Mare (CH) 2018, p. 94.

³¹⁹ L. Pati, *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*, La Scuola, Brescia 2016, pp. 9-15.

³²⁰ M. Buber, *Il principio dialogico* (1984), tr. it. di A.M. Pastore, San Paolo, Cinisello Balsamo (Mi) 1993, p. 67.

³²¹ L. Paradiso, *Narrazioni familiari e adozione*, cit., p. 20.

³²² Al riguardo si coglie l’alta valenza della legge sulla continuità degli affetti (n. 173/2015) e delle forme di adozione mite o adozione aperta che garantiscono la continuità, pur nei significativi cambiamenti intercorsi nella vita dei minori.

³²³ P. Ricoeur, *Sé come un altro* (1990), tr. it. di D. Iannotta, Jaca Book, Milano 1993, pp. 231-262.

³²⁴ *Ibi*, p. 266.

³²⁵ P. Ricoeur, *La persona* (1992), tr. it. di I. Bertolotti, Morcelliana, Brescia 1997, p. 41.

Rispetto al concetto di cura di sé e dell'altro in istituzioni giuste, è opportuno considerare come la coppia che si apre all'adozione sia inserita in un contesto familiare e sociale. Fin dalla presentazione della disponibilità all'adozione è richiesto il consenso da parte dei genitori dei coniugi. Questo, che sotto l'aspetto più istituzionale affonda le proprie ragioni nel diritto, assume altresì una profonda valenza educativa. La scelta di adottare spetta ai coniugi, ma vi può essere piena costruzione del senso di appartenenza solo se l'intero nucleo familiare è disposto all'accoglienza del minore. L'adozione non è un atto meramente privato, coinvolge la famiglia allargata e la comunità locale che, se opportunamente coinvolte e sensibilizzate, possono contribuire alla riuscita del progetto adottivo.

Possiamo affermare che l'adozione si iscrive nel solco della promessa. Nascere significa «apparire in un mondo dove si è già parlato prima di noi»³²⁶. Tuttavia, nell'adozione si perde il contatto con coloro che per primi hanno parlato del bambino. L'autobiografia «è interrotta poiché manca l'interlocutore che ascoltava i racconti di vita e narrava la vita familiare partecipando alla formazione dell'identità del figlio e della famiglia»³²⁷. La rescissione dei legami primari minaccia la possibilità di costruirsi come un sé unito e unitario. Ecco allora che assume particolare rilievo il ruolo degli adulti coinvolti, chiamati a mantenere fede alla parola data, per consentire al minore di riconoscersi come sé e coltivare la relazione con gli altri, costruendo la propria identità all'interno di un contesto comunitario e sociale che abbia a cuore il suo auto-compimento. La stessa narrazione adottiva è un processo condiviso tra genitori e figli, ma coinvolge anche familiari, operatori e Istituzioni, che accompagnano il minore a elaborare la propria identità personale, familiare e sociale, congiungendo passato, presente e futuro in un continuum spazio-temporale³²⁸.

4. Conclusioni

Dal quadro presentato, può risultare significativa una riflessione pedagogica sull'urgenza di prospettare nuovi percorsi formativi, tesi ad esaltare in modo prioritario le questioni connesse con l'orientamento alla scelta adottiva e il periodo contraddistinto dall'attesa del figlio e dal delinearsi delle nuove figure genitoriali. Si ritiene che vi sia una profonda connessione tra la preparazione iniziale e le successive fasi vissute dalla famiglia adottiva. Nella misura in cui la coppia si apre alla formazione e al confronto all'interno di reti formali e informali, può iniziare a costruire un tessuto relazionale, risorsa per la famiglia nell'intero corso di vita.

La pedagogia della famiglia ha il compito di sostenere e accompagnare la famiglia adottiva nello svolgimento della propria funzione educativa. Ciò motivato dall'urgenza di offrire da un lato, un contesto di vita idoneo al minore che ha sperimentato esperienze traumatiche precoci; dall'altro lato, un accompagnamento della coppia nella transizione alla genitorialità, nell'assunzione dei compiti educativi, nella ridefinizione di un "alfabeto relazionale" e di una inedita progettualità familiare. Urge l'elaborazione di una politica educativa *della e per* la famiglia, che assegni un reale protagonismo ai membri del sistema domestico, garantisca una fattiva corresponsabilità educativa tra famiglia e Istituzioni, favorisca la diffusione di una nuova cultura dell'adozione³²⁹.

³²⁶ *Ibi*, p. 55.

³²⁷ L. Paradiso, *Narrazioni familiari e adozione*, cit., p. 37.

³²⁸ *Ibi*, pp. 49-55, 72-74.

³²⁹ L. Pati, *L'esigenza di una politica educativa con e per la famiglia*, in Id., *Pedagogia della famiglia*, cit., pp. 445-465.

Fabio Alba

Minori migranti soli o non accompagnati e le nuove forme di affiancamento a tutori legali

1. Profili di identità diasporiche, tra motivazioni e aspettative di vita

Con il presente contributo intendo concentrare l'attenzione sulla particolare situazione in cui si vengono a trovare molti minori migranti non accompagnati, da adesso in poi (Msna), presenti in Italia. Si tratta, nella maggior parte dei casi, di adolescenti che in seguito al distacco dalle proprie figure parentali di riferimento si trovano a vivere in una condizione di evidente vulnerabilità. Il punto di partenza della riflessione è il seguente: che cosa vuol dire essere adolescenti migranti oggi? E poi, in seguito alla separazione dalle figure parentali e amicali significative, come riuscire a prospettare dei percorsi educativi mirati a ridurre i rischi di una certa forma di «precarietà» cui sono chiamati quanti sperimentano lunghi viaggi da soli? Partendo da questi due interrogati, all'interno del contributo intendo porre l'attenzione sulla possibilità di rintracciare, nel vasto fenomeno delle migrazioni, gli elementi che possono proiettarci verso un'immagine positiva dello stesso, attraverso la riflessione circa la costruzione di legami affettivi e significativi tra persone con profili linguistici e culturali differenti³³⁰.

Detto questo, se prendiamo in considerazione il dato periodico del database delle Nazioni Unite, confrontato con il *Trends in International Migrant Stock: the 2017 Revision*, New York, del 2018, scopriamo che nel 2017 il numero dei migranti nel mondo è stato di circa 258 milioni, con il continente europeo al primo posto di insediamento dei migranti (83,8 milioni). In Italia, invece, i principali Istituti di ricerca ci mostrano come la quasi chiusura della rotta del Mediterraneo centrale ha determinato una drastica riduzione del numero di migranti, sia che si tratti di adulti che di minori. Nel nostro caso, i dati sui Msna arrivati sulle nostre coste ci mostrano come a fronte dei 25.846 nel 2016, nel 2017 tale numero si è particolarmente ridotto a 15.779, e nei primi sette mesi del 2018 solo 2.896 di questi sono riusciti ad arrivare in Italia³³¹. Si tratta di dati statistici riportati dai principali Istituti nazionali di ricerca, e trovano conferma presso il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali³³². Nonostante l'evidente riduzione del numero di arrivi in Italia dei Msna, la cosa che maggiormente desta timore è la palese manifestazione politica italiana di “chiusura dei porti”; politica che, in alcuni casi, trova condivisione anche da parte di una certa opinione pubblica, con il rischio che si creino situazioni in cui vengono violati i diritti di cui ciascun migrante è titolare³³³.

A riguardo dei Msna, sappiamo che molti di loro non solo sono “non accompagnati” in Italia, ma lo sono anche durante i lunghi viaggi intrapresi dal proprio paese d'origine. Le singole biografie dei migranti ci mostrano come spesso si tratta di viaggi che durano mesi, per alcuni addirittura anni, in cui la determinazione a portare avanti la scelta di vita fatta, al fine di trovare un posto migliore dove poter vivere, pone in evidenza l'infondatezza di una visione eurocentrica riguardante la “passività

³³⁰ Per un'analisi ragionata circa la presa in carico dei minori migranti soli o non accompagnati nella rete di accoglienza di primo livello dell'HUB e di secondo livello dello SPRAR (Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati), rimando al contributo di F. Alba – M. G. Foresti, *Le differenze culturali come mezzo per creare ponti e valorizzare storie: il punto di vista dell'accoglienza a Bologna, Ferrara e Ravenna*, «Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche», Vol. 16, n. 2 (2018), pp. 98-113.

³³¹ E. Rozzi et al. (a cura di), *Minori stranieri non accompagnati in Italia: tra tutela dei diritti e politiche migratorie repressive*, Dossier statistico immigrazione, Centro Studi e Ricerche Idos, Roma, 2018, pp. 153-154.

³³² I Report messi a disposizione dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali analizzano le principali caratteristiche dei minori migranti presenti nel territorio italiano, prestando particolare attenzione all'evoluzione del fenomeno sia in termini quantitativi che qualitativi. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Pagine/Dati-minori-stranieri-non-accompagnati.aspx>

³³³ Si veda il rapporto 2017-2018 presentato da Amnesty International sulla situazione dei diritti umani in 159 paesi del mondo. https://www.meltingpot.org/Amnesty-International-Il-rapporto-2017-2018-sui-diritti.html#.XM2kjKRS_IU

africana”³³⁴. L’età media di questi minori va dai 14 ai 17 anni, molti di loro sono musulmani e con percorsi scolastici già conseguiti. Proiezioni che ci fanno comprendere, a dispetto di una certa opinione diffusa sulla passività africana e sulla presunta scarsa attitudine da parte del migrante nel volersi integrare nella nuova società ospitante, come spesso sia “la meglio gioventù” a lasciare il paese di origine. Capita anche che alcuni di loro manifestano il desiderio di proseguire gli studi in Italia, anche quelli universitari, ma l’esigenza di trovare un lavoro come prima modalità di integrazione, oltre che l’apprendimento della lingua italiana, tende a ridurre tale aspettativa. Si possono notare infatti i dati diffusi dall’Unhcr, i quali mostrano come soltanto l’1% dei rifugiati, categoria che comprende anche i minori non accompagnati divenuti maggiorenni, accede alle Università nei paesi di arrivo, contro il 36% dei giovani nativi³³⁵.

La letteratura scientifica, in particolar modo il filone del transnazionalismo culturale, che fa riferimento alle cosiddette «comunità senza prossimità» (*communities without propinquity*)³³⁶, scruta con attenzione le problematiche connesse al complesso fenomeno migratorio. Infatti, il riferimento alle «comunità senza prossimità», che sono caratterizzate da fluidità e sincretismo, ci proietta verso un’immagine del migrante come «traslato» e costantemente impegnato in un continuo lavoro di «traduzione» di linguaggi, culture, norme, legami sociali e simboli³³⁷. Sono attività connotate dentro una controparte migratoria rispetto ad altri fenomeni quali la globalizzazione, lo sviluppo di istituzioni politiche a livello sovranazionale, la crescita delle Ong (Organizzazioni non governative) internazionali³³⁸. Eppure, sappiamo che si tratta di fenomeni correlati a identità «diasporiche», che si muovono all’interno di un legame affettivo tra «comunità» disperse all’estero e una terra natale che continua ad esercitare un richiamo sui loro processi di identificazione³³⁹.

Questa doppia appartenenza porta molti soggetti migranti, una volta approdati sulle nostre coste, a vivere come sospesi tra due mondi: da una parte la cultura, i valori, le norme del proprio paese di origine; dall’altra quelle del paese ospitante. E nonostante la complessità di trovarsi a vivere fra due mondi possibili, ciò che viene chiesto loro è di adeguarsi ad un continuo richiamo di adesione tra l’accettazione di un legame con la storia di vita migratoria passata e la prossimità con chi condivide lo stesso patrimonio culturale³⁴⁰. Si tratta dunque di un vero e proprio processo di negoziazione identitaria, che è mediato dall’interazione fra identità e alterità, tra il guardarsi dentro di sé e il rispecchiarsi nel volto dell’altro, all’interno di una continua ricerca di senso. Questa ricerca, come si evince dalle molte storie di vita, trova motivazione dalla decisione di migrare e dalle aspettative che nutrono nei confronti del paese ospitante³⁴¹.

³³⁴ Per una ricostruzione esaustiva circa la passività africana e l’idea di una rinascita democratica del Sudafrica, si veda N. Mandela – M. Langa, *La sfida della libertà. Come nasce una democrazia*, tr. it. di M. Matullo, V. Nicoli, Feltrinelli, Milano 2018.

³³⁵ <http://www.unhcr.org/education.html>.

³³⁶ Sul concetto di “comunità senza prossimità”, Maurizio Ambrosini ha delineato un quadro esaustivo alla luce dei principali autori internazionali e non solo di riferimento. M. Ambrosini, *Un’altra globalizzazione. La sfida delle migrazioni transnazionali*, Il Mulino, Bologna 2008, pp. 68-70.

³³⁷ *Ibidem*.

³³⁸ A tal proposito, gli autori offrono un’analisi dettagliata sul dominio del mercato mondiale annunciato nell’ideologia neoliberale del globalismo, che si impone su tutte le dimensioni della società. Cfr. U. Beck, *Che cos’è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria* (1999), tr. it. di E. Cafagna, C. Sandrelli, Carocci, Roma 2015; Id, *Conditio Humana. Il rischio nell’era globale*, tr. it. di C. Sandrelli, La Terza, Bari 2008. Ma cfr. anche A. Giddens, *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo* (1990), tr. it. di M. Guani, Il Mulino Bologna, 1994.

³³⁹ M. Ambrosini, *Un’altra globalizzazione. La sfida delle migrazioni transnazionali*, cit., pp. 74-75.

³⁴⁰ Cfr. T. Nathan, *Noi siamo soli al mondo*, Bollati Boringhieri, Torino 2003. Ma anche R. Cohen, *Global Diasporas. An Introduction*, Routledge, London-New York 1997. Si veda anche A. Maalouf, *L’identità. Un grido contro tutte le guerre*, Bompiani, Milano, 1999, pp. 7-10.

³⁴¹ Cfr. K. Deaux, *To be an immigrant*, New York, Russell Sage Foundation 2006. Ma cfr. anche M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Cisinello Balsamo 1993; E. Levinas, *Scoprire l’esistenza con Husserl e Heidegger*, Raffaello Cortina, Milano, 1998.

Di certo, tale processo di continua ricerca di senso e di identità è maggiormente evidente nei Msna, in quanto oltre a dover ri-definire la propria identità tra il passato e le aspettative future, essi sperimentano l'esperienza migratoria *da soli*, ovvero «privi di assistenza e di rappresentanza da parte dei genitori o di adulti per loro legalmente responsabili», così come precisato nell'art. 2 della Legge 47 del 2017³⁴². Se da una parte l'ingresso in un paese diverso dal proprio tende a generare profonde situazioni di solitudine e di incertezza rispetto alle prospettive che la vita potrebbe offrire; dall'altra parte, in risposta a questa incertezza e solitudine, troviamo una rete di accoglienza diffusa a livello nazionale, che, nonostante le molteplici difficoltà sul piano strutturale e organizzativo, mira a garantire una presa in carico personalizzata, al fine di trovare risposte ai cambiamenti legati ai processi di inclusione dei migranti in una tradizione culturale diversa³⁴³. Ed è proprio questo sistema di accoglienza, spesso criticato, che è espressione di una solidarietà sociale diffusa, in quanto si avvale della collaborazione tra soggetti pubblici e privati, motivati dalla prospettiva di predisporre nuove forme di accoglienza e assicurare, in tal modo, un'adeguata rete di supporto a favore dei migranti accolti.

2. *L'affiancamento a tutore legale volontario come espressione di cittadinanza attiva*

L'attuale periodo storico è segnato da profondi cambiamenti sociali, culturali ed economici, con ripercussioni che si generano sia sul piano delle singole vite che sulla percezione del mondo. Allo stesso tempo, nel corso di questi ultimi anni assistiamo al generarsi di una crescente crisi di identità politica in più parti dell'Occidente³⁴⁴, con l'evidente risveglio di nuove idee di democrazia totalitaria e di inedite forme di «espulsione dell'altro»³⁴⁵. Di fronte a questo scenario, vediamo il verificarsi di azioni in cui le stesse condizioni di base dell'accoglienza vengono screditate, o addirittura negate, con la conseguenza che un numero sempre più crescente di soggetti migranti si trovano a vivere in condizione di evidente precarietà, che è dovuta alla perdita di punti di riferimento stabili. Di certo, questo scenario è maggiormente visibile quando ci riferiamo ai minori migranti, che come soggetti intenzionali vivono una situazione di doppia vulnerabilità. A ciò si aggiunge anche il fatto che le singole biografie di vita di questi adolescenti ci mostrano come fin dall'inizio di un progetto migratorio la famiglia costituisce il punto di partenza su cui convergono le singole aspettative di ciascun membro; aspettative che inducono spesso il minore a diventare il rappresentante di tutta una «comunità familiare», che desidera una prospettiva di emancipazione collettiva³⁴⁶.

Entrando più in profondità nell'accoglienza dei Msna notiamo che sono molteplici gli interventi predisposti al fine di trovare risposte ai singoli bisogni di riconoscimento, che si manifestano come

³⁴² <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/04/21/17G00062/sg>.

³⁴³ Tale processo è maggiormente evidenziato tra coloro i quali non solo sperimentano l'esperienza migratoria *da soli*, ma si trovano in una situazione di evidente vulnerabilità sociale in seguito ai lunghi viaggi intrapresi. C. Arnosti – F. Milano F. *Affido senza frontiere. L'affido familiare dell'adolescente straniero non accompagnato*, FrancoAngeli, Milano 2006, p. 31. Si veda anche D. Zoletto, *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2015.

³⁴⁴ L'autore individua alcune cause che determinano la crescente crisi politica: da un lato il processo di globalizzazione dei processi economici, politici e sociali, nonché degli annessi aspetti culturali, come componente globale; dall'altro, il continuo sorgere in varie parti dell'Occidente di nuovi *particolarismi*, con tendenze separatiste, che a livello culturale portano a divisione e conflitti. P. Donati, *La cittadinanza democratica fra particolarismo e nuovo universalismo*, in F. Crespi - R. Segatori (a cura di), *Multiculturalismo e democrazia*, Donzelli, Roma 1996, p. 187.

³⁴⁵ Il filosofo Byung-Chul Han mostra come nel mondo in preda alla comunicazione digitale, ai rapporti neoliberistici di produzione, la «singolarità dell'Altro» sembra disturbare. La ricerca dell'uguale, che esclude ogni forma di diversità, può indurre ad una vita povera e angosciata. Solo l'incontro con l'altro, destabilizzante e vivificante, può generare una comunità umana fondata sull'ascolto. Cfr. B.-C. Han, *L'espulsione dell'altro. Società, percezione e comunicazione oggi*, Nottetempo, Milano 2017.

³⁴⁶ F. Balsamo, *Famiglie migranti. Trasformazioni dei ruoli e mediazione culturale*, Carocci, Roma 2002, p. 17.

specifici bisogni educativi, fondamentali e costitutivi³⁴⁷. Nel concreto, ciò avviene attraverso azioni e interventi che si strutturano nell'accoglienza integrata di primo e di secondo livello. Nel primo caso troviamo le strutture governative ad alta specializzazione, come nel caso degli Hub, finanziati con il Fondo Europeo Amif - Emergency Assistance 2014-2020, istituito dal Regolamento UE n. 516/201. Nel secondo caso, rientrano le strutture afferenti al Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati (Sprar), istituito con la Legge 189 del 2002, con successive modifiche (DM 10 agosto 2016, Linee Guida, art. 3 co. 2 lett. C; Legge 190/2014, art. 1 co. 183)³⁴⁸. Ma tale attenzione, rivolta all'inclusione degli adolescenti migranti nel contesto italiano, non può non intendersi senza un processo di interazione a livello sociale, lavorativo e politico; interazione che, interpretata in termini educativi, è presupposto per un modello integrato tra scuola, comunità e famiglia³⁴⁹.

Nel nostro diritto interno a trattare dell'unità familiare e dell'educazione è il titolo V del Decreto Legislativo 286/1998³⁵⁰. Tuttavia, se da una parte giova constatare il carattere innovativo della legge, nonostante le difficoltà sul piano applicativo, dall'altra parte, notiamo come poca importanza viene attribuita alla sfera familiare per i cosiddetti "non accompagnati"; cioè quei «minori stranieri che giungono nel territorio degli Stati membri dell'Ue non accompagnati da un adulto per essi responsabile in base alla legge»³⁵¹. Ad oggi, invece, la legge n. 47 del 2017 prevede due importanti novità³⁵². La prima interessa il piano legislativo e riguarda l'Istituto dell'affido familiare, attraverso la promozione dell'affido «omoculturale»³⁵³. Il presupposto di base consiste nell'affidamento di un Msna ad una famiglia della stessa cultura, la quale ha già sperimentato l'esperienza migratoria e può assumere il ruolo di famiglia mediatrice, a livello interculturale, tra le diverse «zone di contatto», in particolar modo per quell'adolescente che necessita di un ambiente simile a quello di origine³⁵⁴. La seconda novità introdotta dalla normativa riguarda l'istituzione all'art. 11 di elenchi specifici di tutori legali volontari, con l'intento di definire un sistema organico di protezione nei confronti dei minori migranti cosiddetti "soli". Si precisa che il quadro normativo intende rappresentare un primo intervento disciplinato sulla tutela dei minori migranti, e «incarna una nuova idea di tutela legale, espressione di cittadinanza attiva: un tutore non solo per la rappresentanza giuridica della persona di minore età, ma un tutore attento alla relazione con il tutelato e *interprete dei suoi bisogni*»³⁵⁵. Tale intervento prevede un coinvolgimento attivo e diffuso fra i principali Enti pubblici e privati che a vario titolo si occupano dell'accoglienza dei migranti, in particolare tra l'Ufficio Minori e il Garante Nazionale e Regionale per l'Infanzia e l'Adolescenza³⁵⁶. Tutto questo non può esser garantito senza il coinvolgimento diretto da parte dei tutori legali volontari, i quali gratuitamente offrono la propria disponibilità a garantire la responsabilità giuridica dei minori, a favorire il loro percorso educativo,

³⁴⁷ Si veda P. Dusi, *Riconoscere l'altro per averne cura. Linee di pedagogia familiare nella società multiculturale*, La Scuola, Brescia 2007, pp. 106-118. Ma anche A. Bellingreri, *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, Mondadori, Milano 2015, pp. 45-48.

³⁴⁸ Tali progetti, che prevedono una progettazione congiunta e condivisa fra gli enti pubblici e del terzo settore, con servizi di tutoraggio e orientamento lavorativo, mediazione linguistico-culturale, insegnamento della lingua italiana L2, nonché per tutti gli aspetti legati al bisogno psico-sociosanitario, hanno come obiettivo quello di accompagnare il minore nel percorso di crescita e di autonomia. Cfr. M. De Marco et al. *Rapporto sulla protezione internazionale in Italia 2016*, Digitalia Lab, Roma 2016.

³⁴⁹ Cfr. M. Santerini (a cura di), *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Erickson, Trento 2010, pp. 29-30. Ma anche A. Portera (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa*, Vita e Pensiero, Milano 2003, pp. 237-238.

³⁵⁰ <https://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/98286dl.htm>.

³⁵¹ Risoluzione del Consiglio del 26 giugno 1997 sui minori non accompagnati, cittadini di Paesi terzi, *Gazzetta Ufficiale* n. C 221 del 19/07/1997. <http://114.it/pdf/Risoluz-Consiglio-26-giugno-1997-minori-non-accompagnati.pdf>.

³⁵² <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/04/21/17G00062/sg>.

³⁵³ A tal riguardo, si evidenzia che l'art. 7, nell'introdurre il comma 1-bis all'art. 2 della legge n. 183/84, obbliga gli Enti Locali a promuovere l'affidamento familiare quale istituto prioritario rispetto a quello dell'accoglienza in strutture.

³⁵⁴ M. K. Razzali, *Comunicazione interculturale e sfera pubblica. Diversità e mediazione nelle istituzioni*, Carocci, Roma 2015, p. 90.

³⁵⁵ <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/Linee%20guida%20tutori%20volontari.pdf>.

³⁵⁶ Il punto di vista dell'autore, deriva da un lavoro a stretto contatto con i Tutori legali nell'ambito dello Sprar (Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati) Msna del Comune di Ferrara.

dando così vita a relazioni di riconoscimento volte ad assicurare anche una dimensione informale dell'aiuto, che è per molti di loro uno strumento di mediazione per l'accreditamento nella società accogliente³⁵⁷.

Dal punto di vista educativo, una prima considerazione è quella di connotare l'esperienza di affiancamento di Msna a tutori legali volontari come uno strumento che potrebbe dar vita a legami di vicinanza fra i due, con la possibilità che quest'ultimo, cioè il tutore legale, può assumersi anche la responsabilità di affiancarsi al percorso educativo e di inclusione del minore stesso. Ciò trova la sua giustificazione nel fatto che l'esperienza della tutorialità è da considerarsi come componente necessaria della relazione educativa, poiché il fondamento a cui perviene è la valorizzazione della persona, intesa nella sua globalità, unicità e originalità³⁵⁸. Per tal motivo, essa si pone anche come esperienza sia formativa che generativa, nel senso che oltre a monitorare la buona riuscita del percorso di inclusione dell'adolescente migrante, tende a dar vita a relazioni spontanee che, seppur informalmente, potrebbero permanere anche dopo il raggiungimento della sua maggiore età.

Una seconda considerazione riguarda la valorizzazione dell'affiancamento a tutore legale volontario come strumento per far emergere situazioni di invisibilità sociale in cui l'adolescente può venirsi a trovare. Questo è possibile nella misura in cui l'esperienza si offre anche come uno spazio di accesso al diritto della propria identità; spazio che è segnato dalla narrazione delle storie di vita, dei viaggi migratori intrapresi, e degli avvenimenti accaduti prima, durante, e dopo il viaggio³⁵⁹. In tal modo è possibile soffermarsi sulla comune umanità delle differenze, sul perché e sul senso di queste differenze, attraverso la prospettiva del dialogo, che è assunto nella relazione educativa come «dialogo empatico»³⁶⁰. Nel dialogo empatico fra l'educatore e l'educando, fra il tutore legale e l'adolescente migrante, le differenze culturali si mostrano mediate da uno spazio di confronto e di incontro; spazio esistenziale in cui i partecipanti «s'esprimono e si rivelano», e dove la singolarità dell'altro appare come componente necessaria che accompagna il percorso educativo da entrambi intrapreso³⁶¹.

3. *L'accoglienza diffusa fuori dall'accoglienza stessa: l'esperienza della tutorialità*

L'esperienza dell'abbandono e della separazione dalle figure parentali di origine, che è espressione visibile di una forma di *famiglia mancante*, non è solo dei Msna, per i quali si avverte la necessità sul piano educativo di specifiche risposte a tutela delle loro identità, ma si manifesta anche in molti migranti adulti, sia che si tratti di uomini o di donne. Alla luce delle considerazioni fin qui esposte, in direzione di una conclusione, l'esigenza è quella di considerare il fatto che il crescente numero di persone che si spostano da una parte all'altra del pianeta, continua a generare e a costituire nuove comunità diasporiche, comprendendo così un arcipelago sempre più ampio di convivenze culturali e di diverse aspettative di vita. Ciò implica, pertanto, che il riconoscimento delle convivenze culturali, all'interno di uno stesso territorio, è presupposto di base per favorire il dialogo interculturale fra le diverse prospettive, pur non escludendo il fatto che le stesse convivenze possano essere considerate

³⁵⁷ M. Vinciguerra, *Famiglie migranti. Genitorialità e nuove sfide educative*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2013, p. 94.

³⁵⁸ Cfr. G. D'Agostino, *Tutorialità e processi formativi. Significati e prospettive progettuali*, Carocci, Roma 2007, p. 51.

³⁵⁹ L'idea del tempo, utile all'operatore al fine di ricostruire temporalmente e coerentemente gli avvenimenti vissuti dal minore, può essere differente nei due soggetti, poiché, nella narrazione della propria storia, la categoria africana del tempo è a volte più flessibile, aperta e scandita in modo diverso rispetto alla nostra. Cfr. R. Kapuściński, *L'Altro*, Feltrinelli, Milano 2007. Ma anche M. Santerini, *Il racconto dell'altro. Educazione interculturale e letteratura*, Carocci, Roma 2008.

³⁶⁰ Il metodo del «dialogo esistenziale centrato sull'empatia» trova specificazione nella pedagogia fondamentale di stile fenomenologico-ermeneutico. Per un approfondimento si veda: A. Bellingreri (2017), *Il dialogo esistenziale centrato sull'empatia*, in A. Bellingreri et. al, *Lezioni di pedagogia fondamentale*, La Scuola, Brescia 2017, pp. 500-520; Id., *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*, Vita e Pensiero, Milano 2010, p. 202.

³⁶¹ *Ibidem*.

in maniera rigida, secondo una vera e propria gerarchizzazione³⁶². Affinché ciò non avvenga, le recenti risposte alle crescenti sfide che il fenomeno migratorio presenta, le possiamo trovare nella prospettiva interculturale, poiché oltre a riconoscere i valori e le singole diversità culturali, mira a favorire l'interazione, lo scambio e il dialogo fra le diverse culture³⁶³.

Tale prospettiva si rende necessaria nella riflessione sulle modalità di accoglienza dei migranti e sugli interventi educativi interculturali predisposti dalle varie agenzie pubbliche e private, al fine di trovare delle risposte e delle strategie che proiettano il fenomeno verso la direzione di un reale cambiamento in positivo. Così come nella presa in carico dei Msna è urgente invertire la tendenza, espressa più volte dalla politica italiana, di favorire politiche di chiusura e di riduzione dei fondi messi a disposizione per la loro accoglienza. Si tratta, pertanto, di visioni politiche che continuano a frammentare il percorso di inclusione di molti che sono accolti nei progetti di prima e di seconda accoglienza; generando, in tal modo, un incremento del numero di soggetti emarginati dalla società, e rendendo le loro vite sempre più precarie e vulnerabili.

Nella riflessione pedagogica, così come evidenziato nei paragrafi precedenti, l'interesse per l'esperienza della tutorialità nei processi educativi di presa in carico dei minori, nel nostro caso dei Msna, si manifesta attraverso la realizzazione di *nuove* forme, potremmo dire, di accompagnamento all'inclusione degli stessi nella società ospitante. Diversamente dall'ambito giuridico, in cui il tutore è considerato come colui che esercita funzioni analoghe a quelle di chi detiene la patria potestà, in pedagogia, l'esperienza della tutorialità mira ad una conquista progressiva dell'autonomia da parte dell'educando, oltre che alla sostanziale capacità di scelta dello stesso, che è posto in una condizione propositiva e attiva³⁶⁴. Si tratta di una prospettiva che pone l'accento sull'aspetto etico dell'educare poiché investe su tutti i settori della vita dell'educando, ponendo colui che assume il ruolo di tutor come un testimone volto a favorire un processo di interazione a livello sociale, lavorativo e anche politico.

Volgendo l'attenzione verso alcune forme significative di tutorialità già in atto, emergono alcune considerazioni. Intanto, l'esperienza di affiancamento di minori migranti a figure tutor si configura come un'attività generativa, poiché mira a dar vita a relazioni significative e di riconoscimento tra il minore e il tutore che possono continuare anche dopo il raggiungimento della maggiore età da parte del ragazzo. Trattandosi dunque di adolescenti in condizioni di invisibilità sociale, l'esperienza può rappresentare uno strumento educativo utile per favorire uno spazio di apertura al diritto della propria identità, che, come evidenziato prima, è segnato dalla narrazione della loro storia e dagli avvenimenti accaduti durante il viaggio migratorio³⁶⁵. Ed infine, quella della tutorialità rientra tra le nuove strategie di inclusione dentro l'accoglienza diffusa, attraverso delle strategie congiunte fra gli Enti pubblici e privato sociale, con lo scopo di permettere sia ai migranti che non di sentirsi parte di una rete di relazioni stabili e duraturi³⁶⁶.

Concludo dicendo che il presente contributo ha avuto come obiettivo quello di porre in evidenza il continuo processo di cambiamento cui sono chiamati i soggetti che a vario titolo si occupano in dell'accoglienza dei migranti. Ciò mette in evidenza un'ulteriore considerazione, che riguarda la crescente ricerca da parte degli operatori di trovare nuove forme e prassi educative, tra le quali

³⁶² Cfr. A. Portera, *Educazione e pedagogia (interculturale) nell'era della globalizzazione e del pluralismo* (2007), in A. Portera - W. Böhm - L. Secco, *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa*, Utet Università, Novara 2007, p. 91. Id., *Aspetti epistemologici e semantici della pedagogia interculturale* (2015), in A. Portera - A. La Marca - M. Catarci, *Pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia 2015, pp. 73-76.

³⁶³ Cfr. M. Santerini, *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Mondadori, Milano 2017, pp. 79-103. Ma anche Cfr. A. Portera - A. La Marca - M. Catarci, *Pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia 2015, pp. 65-105. F. M. Sirignano, *L'intercultura come emergenza pedagogica. Modelli e strategie educative*, ETS, Pisa 2019, pp. 39-88.

³⁶⁴ Cfr. G. D'Agostino, *Tutorialità e processi formativi. Significati e prospettive progettuali*, pp. 26-27.

³⁶⁵ Cfr. M. Santerini, *Il racconto dell'altro. Educazione interculturale e letteratura*.

³⁶⁶ Per un'analisi specifica circa le nuove forme di accoglienza diffusa di terzo livello si veda: C. Iato, *L'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati tra identità incerte e pratiche educative in divenire*, «Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche», Vol. 16, n. 1 (2018), pp. 1-15.

scorgiamo quella della tutorialità, al fine di intervenire in maniera globale, in relazione al complesso mondo delle migrazioni, e personale al bisogno di riconoscimento di ciascun migrante.

Bibliografia

- Alba F. - Foresti M. G., *Le differenze culturali come mezzo per creare ponti e valorizzare storie: il punto di vista dell'accoglienza a Bologna, Ferrara e Ravenna*, «Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche», Vol. 16, n. 2 (2018), pp. 98-113.
- Ambrosini M., *Un'altra globalizzazione. La sfida delle migrazioni transazionali*, Il Mulino, Bologna 2008.
- Arnosti C. – Milano F. *Affido senza frontiere. L'affido familiare dell'adolescente straniero non accompagnato*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- Balsamo F., *Famiglie migranti. Trasformazioni dei ruoli e mediazione culturale*, Carocci, Roma 2002.
- Beck U., *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria* (1999), tr. it. di E. Cafagna, C. Sandrelli, Carocci, Roma 2015³.
- Beck U., *Conditio Humana. Il rischio nell'era globale*, tr. it. di C. Sandrelli, La Terza, Bari 2008.
- Bellingreri A., *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*, Vita e Pensiero, Milano 2010.
- Bellingreri A., *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, Mondadori, Milano 2015.
- Bellingreri A. et al, *Lezioni di pedagogia fondamentale*, La Scuola, Brescia 2017.
- Buber M., *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Cisinello Balsamo 1993.
- Cohen R., *Global Diasporas. An Introduction*, Routledge, London-New York 1997.
- Crespi F. - Segatori R., (a cura di), *Multiculturalismo e democrazia*, Donzelli, Roma 1996.
- D'Agostino G., *Tutorialità e processi formativi. Significati e prospettive progettuali*, Carocci, Roma 2007.
- De Marco M. et al. *Rapporto sulla protezione internazionale in Italia 2016*, Digitalia Lab, Roma 2016.
- Dusi P., *Riconoscere l'altro per averne cura. Linee di pedagogia familiare nella società multiculturale*, La Scuola, Brescia 2007.
- Giddens A., *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo* (1990), tr. it. di M. Guani, Il Mulino Bologna, 1994.
- Han B-C., *L'espulsione dell'altro. Società, percezione e comunicazione oggi*, Nottetempo, Milano 2017.
- Iato C., *L'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati tra identità incerte e pratiche educative in divenire*, «Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche», Vol. 16, n. 1 (2018), pp. 1-15.
- Levinas E., *Scoprire l'esistenza con Husserl e Heidegger*, Raffaello Cortina, Milano, 1998.
- Maalouf A., *L'identità. Un grido contro tutte le guerre*, Bompiani, Milano, 1999.
- Mandela N. – Langa M., *La sfida della libertà. Come nasce una democrazia*, tr. it. di M. Matullo, Nicolì V., Feltrinelli, Milano 2018.
- Nathan T., *Noi siamo soli al mondo*, Bollati Boringhieri, Torino 2003.
- Portera A., (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa*, Vita e Pensiero, Milano 2003.
- Portera A. - Böhm W. – Secco L., *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa*, Utet Università, Novara 2007.
- Portera A. – La Marca A. – Catarci M., *Pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia 2015.
- Kapuściński R., *L'Altro*, Feltrinelli, Milano 2007.
- Razzali M. K., *Comunicazione interculturale e sfera pubblica. Diversità e mediazione nelle istituzioni*, Carocci, Roma 2015.

- Rozzi E. et al. (a cura di), *Minori stranieri non accompagnati in Italia: tra tutela dei diritti e politiche migratorie repressive in Dossier statistico immigrazione*, Centro Studi e Ricerche Idos, Roma, 2018.
- Santerini M., *Il racconto dell'altro. Educazione interculturale e letteratura*, Carocci, Roma 2008.
- Santerini M., (a cura di), *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Erickson, Trento 2010.
- Santerini M., *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Mondadori, Milano 2017.
- Sirignano F. M., *L'intercultura come emergenza pedagogica. Modelli e strategie educative*, ETS, Pisa 2019.
- Vinciguerra M., *Famiglie migranti. Genitorialità e nuove sfide educative*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2013.
- Zoletto D., *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2015.

Sitografia

- <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Pagine/Dati-minori-stranieri-non-accompagnati.aspx>
- https://www.meltingpot.org/Amnesty-International-Il-rapporto-2017-2018-suidiritti.html#.XM2kjKRS_IU
- <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/04/21/17G00062/sg>.
- <http://114.it/pdf/Risoluz-Consiglio-26-giugno-1997-minori-non-accompagnati.pdf>.
- <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/Linee%20guida%20tutori%20volontari.pdf>
- http://w2.vatican.va/content/francesco/it/audiences/2015/documents/papa-francesco_20150916_udienza-generale.html.
- <https://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/98286dl.htm>

Alessia Bartolini

*Bambini e bambine nella società contemporanea
Coltivare e custodire relazioni dentro e fuori la famiglia*

1. I bambini al centro

L'infanzia nel '900 è stata oggetto privilegiato di attenzioni non solo giuridiche ma anche psicologiche e pedagogiche. È a partire dalla fine del Settecento, con l'ammirabile opera di pedagogisti ed educatori quali Rousseau, Pestalozzi, Aporti e Froebel che si sviluppa una nuova sensibilità verso l'infanzia. Nel corso degli ultimi due secoli si sono così moltiplicate le teorie che hanno avuto per oggetto di studio il bambino e, da un'idea di bambino concepito come un uomo in miniatura, si è progressivamente passati ad una, invece, che lo valorizza ed esalta per ciò che è e non per ciò che sarà: una persona sin dalla nascita, con un proprio modo di essere, di sentire, di vedere e di pensare; con specifiche leggi di sviluppo e propri diritti alla vita. "L'uomo – scrive Guardini - non vedrà mai più il mondo come lo vede da bambino; l'unità dell'esistenza, egli non la sperimenterà mai più nel modo in cui la conosce adesso"³⁶⁷.

Si passa pertanto dall'idea di infante come persona ancora non capace, come ci riporta la sua etimologia³⁶⁸, da una concezione adultocentrica dell'infanzia intesa solo come uno strumento, un mezzo o, meglio, un passaggio obbligato per raggiungere la maturità ad una, invece, che la esalta come fase di vita importante in sé, nella consapevolezza che "la crescita è un cammino, è un cammino nel divenire [...]; non si cammina solo per arrivare, ma anche per vivere, mentre si cammina"³⁶⁹ perché ogni "segmento della vita umana rappresenta propriamente qualcosa di nuovo"³⁷⁰, unico che non ritornerà mai più.

Sempre di più l'infanzia viene vissuta come un periodo di creazione, una fase della vita durante la quale il potenziale di sviluppo creativo di cui ciascuno è dotato prende forma. Gli studi scientifici permettono di diffondere la consapevolezza che i primi anni di vita del bambino rappresentano un momento di crescita particolarmente prezioso; uno stadio della vita nel quale si seminano i germogli dell'esistenza dell'uomo tanto che "l'adulto - scriverà Guardini- si nutre di ciò che da bambino ha vissuto ed è diventato"³⁷¹. E' nell'infanzia, quindi, che i bambini avviano una serie di conquiste cognitive, affettive e sociali che gli permetteranno di raggiungere l'originalità del proprio essere persona.

"Siamo ricchi perché siamo eredi del bambino", scrive la Montessori, egli "attua l'immenso sforzo di compiere il primo passo: quello che va dal nulla al principio"³⁷². Gli studi della Montessori contribuiscono a ribaltare la prospettiva adultocentrica che fino al '900 aveva dominato nell'approccio all'infanzia: non solo il bambino non viene più concepito come il cucciolo dell'uomo da allevare e da crescere ma viene addirittura definito da lei stessa "Padre" dell'uomo³⁷³.

Gli studi sul bambino che si sviluppano a partire dal Novecento ci inducono a guardare pertanto all'infanzia come ad una fase del ciclo evolutivo dell'uomo fondamentale, ma non solo. "Il bambino- scrive Guardini- non esiste solo per diventare adulto, ma anche, anzi in primo luogo, per essere se stesso, cioè un bambino e, in quanto bambino, uomo, giacché la persona vivente è, in ogni fase della sua vita un uomo.[...] Così, il vero bambino non è meno uomo del vero adulto"³⁷⁴.

³⁶⁷ R. Guardini, *Le età della vita*, Vita e pensiero, Milano 1992, p.51

³⁶⁸ L'etimologia della parola *in-fans*, rimanda all'idea di una persona che non è in grado di parlare

³⁶⁹ *Ibidem*.

³⁷⁰ *Ibi*, p.32

³⁷¹ R. Guardini, *Le età della vita*, cit., p.102

³⁷² M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 1950, p.80

³⁷³ M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 1986, pp. 48-49.

³⁷⁴ R. Guardini, *Le età della vita*, cit. pp.50-51

Sulla scia di queste riflessioni nel secolo scorso, ancor prima che le istituzioni internazionali pensassero alla tutela dei diritti dell'uomo, nascono i diritti dell'infanzia³⁷⁵.

Dal 1919 al 1989³⁷⁶ si è sviluppato un lungo percorso legislativo che ci ha permesso di scoprire l'infanzia non solo come fase fondamentale della crescita dell'uomo ma come stagione della vita da promuovere e da tutelare e che ha portato, il 20 novembre 1989, all'adozione da parte dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite della Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (Convention on the Rights of the Child - CRC). L'immagine del bambino che emerge da questo documento è quella di un bambino attivo, non solo destinatario ma titolare di diritti fondamentali. Si tratta di un documento molto importante, che si fonda sul presupposto fondamentale che ogni fanciullo ha diritto alla vita e riconosce che tutti i bambini e le bambine sono titolari di diritti civili, sociali, politici, culturali ed economici, che devono essere promossi e tutelati da parte di tutti, istituzioni e privati.

2. Oltre la retorica dell'infanzia

Il Novecento, definito non a caso il "Secolo dell'infanzia", vede sorgere le più importanti associazioni internazionali a tutela dell'infanzia; organizzazioni che cercano di dare una risposta alle emergenze sociali ed educative delle devastazioni belliche che hanno caratterizzato il secolo scorso. Save The Children nasce nel 1919 per dare un aiuto ai minori che vivevano in terribili condizioni di vita dei minori in Europa dopo la prima guerra mondiale. Unicef, invece, nasce nel secondo dopo guerra; prende vita nel 1946, come Fondo di emergenza per assistere i bambini dei paesi europei (Italia inclusa) nella fase post-bellica del secondo conflitto mondiale.

Queste associazioni dedicano ancora oggi i propri sforzi alla protezione dei diritti dei minori e a porre termine ai relativi abusi e sfruttamenti. Pubblicano periodicamente report che fotografano la condizione dell'infanzia in Italia e nel mondo; ed è proprio leggendo alcuni dati pubblicati da queste associazioni e da organismi internazionali quali l'UNESCO e l'ILO che ci accorgiamo che, nonostante le proclamazioni internazionali di tutela dei diritti dell'infanzia, esiste anche un'altra infanzia nel mondo che purtroppo non viene tutelata. "Molti bambini del mondo non andranno mai a scuola, e a milioni di bambini mancherà la protezione adeguata contro violenza, abuso, sfruttamento, discriminazione e abbandono"³⁷⁷.

Ci sono nel mondo milioni di bambini che crescono soli senza il calore di una famiglia che possa proteggerli e crescerli. Ci sono bambini derubati della loro infanzia da adulti senza scrupoli: sono migliaia i bambini soldato e milioni quelli che vengono sfruttati in attività lavorative.

Non esiste un'infanzia, ma molte infanzie, scrive Contini³⁷⁸ e a molte di queste non è permesso di svilupparsi, di emanciparsi, di crescere in un contesto protetto, di ridere e di divertirsi.

E' questo lo stato dell'arte dell'infanzia oggi. Accanto ad una verità di diritto sull'infanzia proclamata nella Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza che riconosce tutti i bambini e tutte le bambine del mondo come titolari di diritti civili, educativi, sociali, politici,

³⁷⁵ Unicef, *Tappe storiche*, in <https://www.unicef.it/doc/595/tappe-storiche-convenzione-diritti-infanzia.htm>

³⁷⁶ Nel 1919 viene emanata la prima dichiarazione internazionale a tutela dei diritti dell'infanzia, ad opera della Conferenza generale dell'Organizzazione internazionale del Lavoro, la Convenzione sull'età minima per l'assunzione all'impiego, per assicurare l'abolizione effettiva del lavoro infantile e ad aumentare progressivamente l'età minima per lavorare. Nel 1924, in coda ai drammatici eventi umani della prima guerra mondiale viene emanata la Dichiarazione di Ginevra, o Dichiarazione dei diritti del bambino, adottata dalla Quinta Assemblea Generale della Società delle Nazioni, per richiamare l'umanità intera alla protezione dell'infanzia. A Londra, nel 1942 la Lega Internazionale per l'Educazione Nuova emana la Carta dei diritti dell'infanzia. Dopo la Dichiarazione dei diritti dell'uomo del 1948, il 20 novembre 1959 l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite adotta all'unanimità la Dichiarazione universale dei diritti del fanciullo. L'iter legislativo si conclude il 20 novembre 1989 con la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza dalla quale emerge un'immagine del bambino come soggetto attivo, non solo destinatario ma titolare di diritti fondamentali.

³⁷⁷ Unicef, *Nuovo rapporto UNICEF "La condizione dell'infanzia nel mondo"*, in <https://www.unicef.it/doc/698/rapporto-unicef-condizione-infanzia-nel-mondo-convenzione.htm>

³⁷⁸ Cf. M. Contini, *Molte infanzie molte famiglie*, Carocci, Roma 2010

culturali ed economici vi è una verità di fatto che ci ricorda che molti bambini nel mondo corrono il rischio di non vivere la propria infanzia già dal momento in cui vengono al mondo e molti altri hanno negate le opportunità di costruirsi un domani migliore, perché costretti sin da subito a fare i conti con condizioni di forte svantaggio.

Già Postamn, agli inizi degli anni Ottanta, gridava la scomparsa dell'infanzia nella nostra società tecnologica e all'avanguardia; una realtà costruita a misura di adulto e non di bambino il quale è così costretto a crescere in fretta, "con la chiave al collo"³⁷⁹ per adattarsi ai tempi e ai bisogni che il mondo degli adulti gli impongono. Assistiamo ad una adultizzazione dell'infanzia, a bambini che devono sempre più rispondere a bisogni che appartengono al mondo degli adulti, a bambini vestiti come gli adulti e costretti a scimmiettarne le mosse in qualche pubblicità o in qualche trasmissione televisiva; apparentemente questa infanzia sembra meno sfortunata dell'altra, ma certamente anche questa è poco rispettata.

È difficile districare "il garbuglio creatosi a causa di una radicata contraddizione tra la proclamazione della centralità dell'infanzia e una sostanziale disattenzione verso le reali esigenze di sviluppo (e di esistenza) dei bambini e delle bambine"³⁸⁰. Esiste una palese retorica intono all'infanzia che "afferma con enfasi che i bambini sono il futuro dell'umanità - il che è vero - ma sfugge, latita, non si lascia interpellare sul piano della responsabilità nei confronti delle tante, reali infanzie al plurale che abitano le diverse contrade del villaggio globale"³⁸¹.

Non è semplice essere bambino nella società complessa, una società che tiene con se molte luci e molte ombre; una società nella quale le logiche dell'apparire e dell'avere dominano su quelle dell'essere e il mondo del bambino rischia di essere inghiottito da quello dell'adulto. "Una delle maggiori carenze nell'empatia per i bambini è l'incapacità di molti adulti di cogliere la scala su cui è dimensionato il mondo infantile. Tempo, dimensioni e potere sono diversi per i bambini. Il mondo umano è generalmente costruito a misura degli adulti; ogni tipo di cosa è reso ottimale per la taglia, la forza, la coordinazione e la conoscenza degli adulti. Come Pollicino o altri eroi delle fiabe, i bambini sono continuamente alle prese con oggetti giganteschi che combattono con strumenti che sono progettati per adulti"³⁸².

La schizofrenia con cui la nostra società gestisce le tensioni che si affacciano sul nostro tempo sembra non risparmiare i più piccoli. E così accade che la nostra società idealizzi la figura del bambino rimandandoci un'immagine di bambino sereno e gioioso, si dichiara attenta alle sue esigenze, alla sua crescita, alla sua formazione. Ancora in molti ritengo che l'infanzia sia un'età felice e spensierata, almeno nell'immaginario sociale che viene ben captato dalla pubblicità che ha messo in primo piano la figura del bambino. "E per lui, infatti, che nella famiglia nucleare si fanno i maggiori consumi, e questo piccolo re deve essere allevato e cresciuto con ogni comodità, gratificato in ogni modo, immerso il più possibile in un mondo di sogno"³⁸³.

L'industria registra una maggiore disponibilità psicologica alla spesa per i prodotti che riguardano la crescita dei propri figli, nonostante la crisi e la precarietà, tanto che il mercato registra un trend in controtendenza con la recessione economica che ha frenato i consumi un po' in tutto il mondo che è quello dei prodotti per l'infanzia. Il bambino è considerato sempre di più dalle aziende un *big spender* nazionale e il marketing è sempre più orientato ai piccoli³⁸⁴.

³⁷⁹ Cf. N. Postamn, *La scomparsa dell'infanzia*, Armando Editore, Roma 1984

³⁸⁰ M. Amadini, *Infanzia e famiglia*, La Scuola, Brescia, 2011, p.15

³⁸¹ M. Contini, *Molte infanzie molte famiglie*, cit., p.34

³⁸² F.W. Putnam, *La dissociazione nei bambini e negli adolescenti*, Astrolabio, Roma 2005, pp.293-294

³⁸³ L. Trisciuzzi - F. Cambi, *L'infanzia nella società moderna. Dalla scoperta alla scomparsa*, Editori Riuniti, 1989, pp.129-130

³⁸⁴ Il Sole 24 Ore, *Il mercato dei prodotti per l'infanzia resiste alla crisi*, in <https://www.ilsole24ore.com/art/economia/2010-11-23/mercato-prodotti-linfanzia-resiste-093943.shtml?uuid=ABgRD8L>

Facendo una ricerca approfondita sulla condizione dell'infanzia oggi ci si imbatte però anche in dati molto diversi, come quelli forniti dallo studio Nielsen³⁸⁵ condotta tra il 2012/2014 che registra un calo in termini di volumi venduti per quanto riguarda i beni alimentari e per i pannolini, quindi beni di prima necessità, più in linea con quanto riportato da Save the Children nella Lampada di Aladino: "il numero di bambini ed adolescenti nel nostro Paese costretti a vivere in condizioni di povertà assoluta - ovvero impossibilitati ad accedere a un paniere minimo di beni - è passato negli ultimi cinque anni da 500 mila (2007) a oltre 1 milione (2012), con un incremento del 30% soltanto nell'ultimo anno analizzato"³⁸⁶.

Vivere in contesti familiari poveri, in contesti in cui ai bambini e alle bambine non vengono offerti idonee possibilità di sviluppo, aumenta il gap culturale e formativo con i coetanei, con conseguenze che nel tempo possono diventare non più colmabili. Alla povertà economica si affianca la povertà educativa che è un'emergenza silenziosa del nostro tempo e della nostra società perché spoglia bambini e adolescenti delle opportunità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni.

"La povertà educativa è particolarmente insidiosa, perché priva i minori delle competenze e delle capacità cognitive e socio-emozionali, fondamentali per crescere e vivere nel mondo della conoscenza e dell'innovazione. [...] I bambini delle famiglie più povere hanno, rispetto ai loro coetanei, una maggiore probabilità di fallimento scolastico, rischiano in misura maggiore di lasciare precocemente la scuola e di non raggiungere livelli minimi di apprendimento. A loro volta, questi minori privati dell'opportunità di far fiorire il proprio talento, soffriranno, con tutta probabilità, la privazione economica e sociale da adulti"³⁸⁷.

3. Sostenere e promuovere le relazioni all'interno e all'esterno della famiglia

"Il bambino pur vivendo, rispetto al passato, migliori condizioni esistenziali sia sotto il profilo materiale che sotto quello psicologico, tuttavia appare ancora iscritto in logiche di dominio. La sua condizione è caratterizzata da forte contraddittorietà[...] Confinato negli spazi domestici, allontanato dai coetanei, costretto a giochi solitari e artificiali, contornato da adulti stressati a nevrotici"³⁸⁸.

Gli studi hanno dimostrato che le relazioni familiari costituiscono un imprescindibile contesto esistenziale per comprendere la crescita del bambino e il suo sviluppo in quanto la famiglia "è il luogo in cui si genera una comune radice di senso, matrice esistenziale che dà a ogni persona una umana collocazione nel mondo"³⁸⁹. Vivere in un contesto familiare ricco di relazioni e stimoli formativi rappresenta per il bambino un atto creativo che favorisce lo sviluppo della sua identità; rappresenta il "buon inizio" di cui parla Winnicott, che gli permette di superare "le varie e complesse tappe del processo di crescita interiore, sviluppando infine la capacità di relazionarsi agli altri"³⁹⁰.

Il bambino, infatti, è un essere "autenticamente relazionale e interattivo" per cui il suo sviluppo "va considerato alla luce della qualità delle relazioni infantili nella loro totalità"³⁹¹ e sarà legato alla capacità del bambino di confrontarsi con l'alterità perché il mondo umano, come precisa Arendt, "si forma solo nell'intervallo tra gli uomini nella loro pluralità"³⁹².

³⁸⁵Nielsen, *Oh, baby! Tendenze nei mercati globali degli alimenti per bambini e dei pannolini*, agosto 2015 in https://www.nielsen.com/content/dam/nielsen-global/eu/docs/pdf/Global_Baby_Care_Report_Italian.pdf

³⁸⁶ Save The Children, *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, 2014, in <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf>, p.3

³⁸⁷ Save The Children, *Nuotare contro corrente*, 2018 in <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/nuotare-contro-corrente-poverta-educativa-e-resilienza-italia.pdf>, p.4

³⁸⁸ L. Trisciuzzi - F. Cambi, *L'infanzia nella società moderna*, cit. pp. 131-132

³⁸⁹ A. Bellingreri, *La famiglia come esistenziale*, La Scuola, Brescia 2014

³⁹⁰ D. W. Winnicott, *Il bambino, la famiglia e il mondo esterno*, Magi, Bergamo (2005), p.85

³⁹¹ M. Amadini, *Infanzia e famiglia*,... cit., p.111

³⁹² H. Arendt, *L'umanità in tempi bui. Riflessioni su Lessing*, Raffaello Cortina, Milano 2006, p.99

"Le relazioni sociali ed emotive intessute in famiglia, a scuola, nella comunità educante, le opportunità formative, culturali, economiche presenti nell'ambiente che circonda il bambino possono rappresentare infatti - insieme alle qualità individuali e a seconda della loro positività o meno - dei fattori di protezione o al contrario di rischio"³⁹³ per lo sviluppo della sua capacità di resilienza. Il bambino, infatti, non si nutre solo di relazioni significative con i suoi adulti di riferimento ma, per il suo divenire armonico, l'altro mondo relazionale da tenere in considerazione è rappresentato dai pari, di cui è bene che il bambino faccia esperienza in quanto occasione importante di condivisione di significati, di produzione creativa e di significazione di regole sociali.

Restituire all'infanzia lo spazio e il riconoscimento dovuto, credo sia una delle sfide educative principale di chi si prende cura dei più piccoli oggi.

Molte ombre si celano sulle relazioni educative odierne all'interno e all'esterno della famiglia.

La struttura della famiglia contemporanea, sempre più corta e sempre più verticale, dove è sempre più diffusa la tendenza ad avere un solo figlio, fa sì che siano pochi i bambini che hanno la fortuna di sperimentare rapporti con fratelli e/o cugini. Le scelte familiari attuali, infatti, sempre più nella direzione del figlio unico, pongono i bambini nella condizione di doversi confrontare sempre più spesso con adulti, almeno sei tra genitori e nonni, avviandoli precocemente ad una adulterizzazione delle relazioni, che rischia di offuscare l'impulso creativo che appartiene invece allo spirito infantile.

Anche i dati che riguardano l'inserimento dei bambini nei servizi educativi 0-3, luoghi nei quali possono sperimentare relazioni significative tra pari, non sono confortanti. Nel territorio italiano ci sono strutture educative 0-3 in grado di accogliere a mala pena il 23% della possibile utenza e se al nord le strutture riescono a rispondere ai bisogni del 30% dei bambini presenti, al Sud e nelle Isole si hanno rispettivamente 10 e 14 posti per cento bambini³⁹⁴. Di contro gli studi e le ricerche evidenziano come la frequenza dei servizi di childcare stimoli lo sviluppo della resilienza educativa che permette ai bambini, anche quelli che vengono da contesti sociali più svantaggiati, di avere maggiori probabilità di raggiungere un livello di competenze tale da favorire l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita rispetto ai loro coetanei che non lo hanno frequentato³⁹⁵.

"Per i bambini la presenza dei coetanei costituisce una fonte inesauribile d'interesse, in virtù della loro semplice presenza e delle attività che essi compiono, poiché frutto di interessi e capacità comuni"³⁹⁶. La relazione tra coetanei ha sempre più una specificità educativa³⁹⁷, in quanto palestra sociale di gestione e negoziazione del rapporto con la diversità che può aiutare positivamente i più piccoli nella strutturazione della propria identità

A queste considerazioni occorre aggiungere come le relazioni all'interno della famiglia siano sempre più povere e, come scrive Pati, i genitori "sembrano versare in una vera e propria situazione di «spaesamento» relazionale"³⁹⁸. Molto più spesso si sente parlare di isolamento e di solitudine delle famiglie. Le famiglie scambiano sempre meno energia con l'esterno e la casa perde il ruolo di luogo privilegiato di relazioni sociali; sempre più spesso l'orizzonte relazionale del figlio tende a coincidere con quello dell'adulto e della sua famiglia di riferimento. La privatizzazione della famiglia, la perdita di legami con l'esterno e la solitudine sociale che ne deriva generano nuove forme di povertà relazionali all'interno della famiglia: bambini troppo soli, troppo spesso davanti al televisore e al computer che sempre di più vengono utilizzati "riempi-tempo" se non come agenzie educative sostitutive.

³⁹³ Save The Children, *La lampada di Aladino*, p.15

³⁹⁴ Cf. ISTAT, *Asili nido e altri servizi socio-educativi per la prima infanzia- anno educativo 2014/2015* in https://www.istat.it/it/files/2017/12/CS_Asili-nido-servizi-prima-infanzia_2014_2015.pdf

³⁹⁵ Cf. Save The Children, *La lampada di Aladino*, cit., p.17

³⁹⁶ M. Amadini, *Infanzia e famiglia*, cit. p.118

³⁹⁷ Cf. N. Galli, *L'amicizia un dono per tutte le età*, Vita e Pensiero, Milano 2004

³⁹⁸ L. Pati, «La famiglia nell'odierna temperie socio-culturale», in L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, p.19

Rischiamo che una nuova ombra si stenda sopra la famiglia moderna: l'alessitimia. Le famiglie sono oggi troppo preoccupate di fare che non hanno più la forza di parlare e condividere con i propri cari vissuti ed emozioni.

In questo scenario le famiglie rischiamo di essere isolate, senza comunicare all'interno ma anche all'esterno. Il lato oscuro dell'individualismo nel quale siamo immersi, infatti, spinge una persona a incentrarsi solo su se stessa, allontanandosi dagli altri e dalla società o, meglio, allontanando da sé tutti coloro che sono di intralcio alla propria autorealizzazione. "Deboli legami interni, divenuti spesso un insieme di solitudini, si accompagnano a deboli legami con l'esterno"³⁹⁹ che rischiano così di alimentare quel familismo amorale di cui parla Banfield⁴⁰⁰, proprio di famiglie prive di ethos pubblico e di responsabilità sociale.

La famiglia è figlia del suo tempo ed è influenzata dal sistema sociale dominante che, anche senza dichiararlo, trasmette una determinata idea di uomo, un uomo solo e alla ricerca continua della soddisfazione dei propri bisogni. L'essere familiare, però, mal si concilia con la tendenza individualistica in atto in quanto la famiglia non può essere ridotta a una semplice sommatoria di individualità ma è frutto di quelle relazioni, degli scambi, degli incontri e degli scontri che al suo interno prendono vita. La famiglia è fatta di relazioni e di legami ed è in grado di generare legami e relazioni anche con l'esterno. Quello della promozione della partecipazione e della costruzione di relazioni interne ed esterne alla famiglia è un dovere pedagogico di chi lavora oggi con e per le famiglie. Del resto la famiglia ha come obiettivo intrinseco la generatività, umanizzare e generare l'umano⁴⁰¹. La famiglia è generativa in quanto in grado di aprirsi alla vita e di generare un bene relazionale. Da un punto di vista pedagogico, considerata la dimensione deontologica dell'agire educativo, credo sia pertanto importante recuperare l'essenza relazionale dell'istituzione familiare, intesa come comunità di persone. Occorre recuperare il valore etimologico delle parole che utilizziamo e ridare al termine persona il suo valore solidaristico. Se la persona è apertura agli altri e al mondo, la famiglia, allora, rappresenta il luogo nel quale gli uomini vengono riconosciuti come persone nella relazione con le altre persone. L'essere della famiglia, pertanto, va ricercato nella sua possibilità di costituirsi come luogo di "umanizzazione degli umani, di personalizzazione delle persone, di esperienza fondamentale dell'amore, della fiducia, della gratuità, del dono, del disinteresse, della possibilità di riconoscersi senza negarsi, di fare esperienza della difficile conquista della libertà e dell'autonomia senza cessare di sentirsi parte di un universale concreto"⁴⁰².

L'approccio bioecologico allo sviluppo umano di Bronfenbrenner ci ricorda che per promuovere lo sviluppo di un bambino occorre prendere in analisi la totalità dell'ambiente ecologico di cui egli fa parte perché la sua crescita è influenzata oltre che dai suoi bisogni evolutivi, dalle capacità dei genitori di rispondere a tali bisogni anche dall'insieme dei fattori di rischio e di protezione del contesto di vita più ampio a cui appartiene⁴⁰³. Lo sviluppo di una persona deve essere considerato nella sua intrinseca relazionalità, al centro di una vasta gamma di relazioni, la cui qualità determinerà l'esito del processo stesso. Sono i processi relazionali ad influenzare maggiormente il risultato dello sviluppo di un bambino⁴⁰⁴. Per questo, nella consapevolezza che l'educazione dei bambini è un progetto che coinvolge più attori e più luoghi, occorre sviluppare una cultura diffusa dell'infanzia perché i diversi soggetti coinvolti riusciranno ad esprimere tutto il loro potenziale educativo solamente se sapranno agire con coerenza e in armonia tra di loro. E' pertanto un dovere pedagogico di chi lavora con i più piccoli promuovere da un lato interventi di sostegno alla genitorialità volti a favorire l'empowerment dei genitori ma anche valorizzare e promuovere le reti di relazione tra le famiglie e il contesto ambientale, progettando interventi che permettano ai

³⁹⁹ L. Pati (a cura di), *Il valore educativo delle relazioni con le generazioni*, Effatà, Torino 2010, p.12

⁴⁰⁰ Cf. E.C. Banfield, *Le basi morali di una società arretrata*, 1976 (trad. Italiana de Il Mulino, Bologna 2006)

⁴⁰¹ Cf. E. Scabini - R.Iafrate, *Psicologia dei legami familiari*, Il mulino, Bologna 2003, p.48

⁴⁰² P. Sensi, «Della famiglia», p. 90., in S. Fornari (a cura di), *Essere o fare famiglia. La famiglia come istituzione sociale plurale*, UTET, Torino 2006

⁴⁰³ Cf. S. Serbati, P. Milani, *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*, Carocci, Roma, 2013 pp. 63-74

⁴⁰⁴ Cf. P. Milani, *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche di genitorialità*, Carocci, Roma 2018 , p. 77

genitori di riannodare il legame con i propri figli, di uscire dal guscio familiare e di creare alleanze educative con i servizi, con le agenzie educative e con le altre famiglie.

Bibliografia

- Amadini M., *Infanzia e famiglia*, La Scuola, Brescia, 2011
- Arendt H., *L'umanità in tempi bui. Riflessioni su Lessing*, Raffaello Cortina, Milano 2006
- Banfield E.C., *Le basi morali di una società arretrata*, 1976 (trad. Italiana de Il Mulino, Bologna 2006)
- Bellingreri A., *La famiglia come esistenziale*, La Scuola, Brescia 2014
- Biffi E., «Cosa può fare ed essere un bambino oggi? Riflessioni pedagogiche sul contributo dell'infanzia nella società contemporanea», in *Pedagogia Oggi - La pedagogia dell'infanzia tra passato e presente: questioni e prospettive*, 2/2018, pp.205-225
- Contini M., *Molte infanzie molte famiglie*, Carocci, Roma 2010
- Demozzi S., *L'infanzia 'inattuale'. Perché le bambine e i bambini hanno diritto al rispetto*, Junior Parma (2016)
- Galli N., *L'amicizia un dono per tutte le età*, Vita e Pensiero, Milano 2004
- Guardini R., *Le età della vita*, Vita e pensiero, Milano 1992
- Milani P., *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche di genitorialità*, Carocci, Roma 2018
- Montessori M., *Il bambino in famiglia*, Garzanti, Milano 1956 (ristampa del 2000)
- Montessori M., *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 1950
- Montessori M., *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 1986
- Nussbaum M. C., *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, Il Mulino, Bologna 2013
- Postamn N., *La scomparsa dell'infanzia*, Armando Editore, Roma 1984
- Pati L. (a cura di), *Il valore educativo delle relazioni con le generazioni*, Effatà, Torino 2010
- Pati L., «La famiglia nell'odierna temperie socio-culturale», in L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia*
- Putnam F.W., *La dissociazione nei bambini e negli adolescenti*, Astrolabio, Roma 2005
- Riva M.G., «Ciò che non può essere detto: il fallimento del 'secolo del bambino»», in *Education Science & Society*, 1/2017, pp. 23-36
- Scabini E. - Iafrate R., *Psicologia dei legami familiari*, Il mulino, Bologna 2003
- Sensi P., «Della famiglia», p. 90., in S. Fornari (a cura di), *Essere o fare famiglia. La famiglia come istituzione sociale plurale*, UTET, Torino 2006
- Serbati S., Milani P., *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*, Carocci, Roma, 2013
- Trisciuzzi L. - Cambi F., *L'infanzia nella società moderna. Dalla scoperta alla scomparsa*, Editori Riuniti, 1989
- Vandenbroeck M., *Educare alla diversità sociale, culturale, etnica, familiare*, Junior, Bergamo 2011
- Winnicott D. W., *Il bambino, la famiglia e il mondo esterno*, Magi, Bergamo 2005

Sitografia

- Il Sole 24 Ore, *Il mercato dei prodotti per l'infanzia resiste alla crisi*, in <https://www.ilsole24ore.com/art/economia/2010-11-23/mercato-prodotti-linfanzia-resiste-093943.shtml?uuid=ABgRD8L>
- ISTAT, *Asili nido e altri servizi socio-educativi per la prima infanzia- anno educativo 2014/2015* in https://www.istat.it/it/files/2017/12/CS_Asili-nido-servizi-prima-infanzia_2014_2015.pdf

Nielsen, *Oh, baby! Tendenze nei mercati globali degli alimenti per bambini e dei pannolini*, agosto 2015 in

https://www.nielsen.com/content/dam/nielsenglobal/eu/docs/pdf/Global_Baby_Care_Report_Italian.pdf

Save The Children, *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, 2014, in <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf>

Save The Children, *Nuotare contro corrente*, 2018 in <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/nuotare-contro-corrente-poverta-educativa-e-resilienza-italia.pdf>

Unicef, *Tappe storiche*, in <https://www.unicef.it/doc/595/tappe-storiche-convenzione-diritti-infanzia.htm>

Unicef, *Nuovo rapporto UNICEF "La condizione dell'infanzia nel mondo"*, in <https://www.unicef.it/doc/698/rapporto-unicef-condizione-infanzia-nel-mondo-convenzione.htm>

Silvia Annamaria Scandurra

*Breve nota su un modello comparativo
Report sulla missione scientifica di osservazione e ricerca
sul funzionamento del Sistema Duale nei Paesi Baschi*

Il “Sistema Duale”, introdotto in Italia per incidere sugli alti tassi di disoccupazione giovanile nel medio-lungo periodo, è un modello formativo integrato tra il sistema dell’istruzione, della formazione professionale e il mercato del lavoro. La *via italiana al Sistema Duale* è stata introdotta dall’Accordo Stato regioni del 24 settembre 2015: «per promuovere un modello che vede nelle imprese soggetti attivi nell’ambito dell’istruzione e formazione, il *Jobs Act* e *La buona scuola* hanno portato a una profonda revisione di strumenti contrattuali quali l’apprendistato e reso strutturali esperienze come l’alternanza scuola-lavoro. Il Sistema Duale non è, infatti, un intervento specifico, quanto un approccio generale verso le politiche di transizione tra scuola e lavoro, che mira a consentire ai giovani, ancora inseriti nel percorso di diritto/dovere all’istruzione e formazione, di orientarsi nel mercato del lavoro, acquisire competenze spendibili e accorciare i tempi del passaggio tra scuola ed esperienza professionale». ⁴⁰⁵

A distanza di due anni dall’applicazione della legge, l’Italia sembra ancora “impreparata a gestire” il nuovo sistema; una eccezione rappresenta il *Sistema Lombardia* dove già da decenni sono state avviate sperimentazioni che hanno riguardato la centralità dell’alternanza scuola-lavoro, l’utilizzo dello strumento dell’apprendistato formativo e l’importanza educativa riconosciuta alla filiera professionalizzante. ⁴⁰⁶

La necessità di analizzare in prospettiva comparata il Sistema Duale italiano per individuare possibili metodi, strumenti e strategie funzionali al miglioramento dello stesso, ha stimolato il dott. Giuseppe Cavallaro, in qualità di Direttore di ENGIM (Ente Nazionale Giuseppini del Murialdo) Lombardia di Valbrembo (Bg) ⁴⁰⁷, ad organizzare un viaggio di osservazione e ricerca sul funzionamento del Sistema Duale nei Paesi Baschi. ⁴⁰⁸

L’attenzione di ENGIM alla realizzazione di un sistema formativo integrato, che garantisca un livello di preparazione professionale e culturale utile all’inserimento attivo nella società dei giovani con mansioni elementari e non ripetibili e degli adulti con mansioni specifiche e specialistiche, deriva, oltre che dall’attenzione dell’attuale Direttore, dalla diretta emanazione dell’ente con la Casa Generalizia della Pia Società Torinese di San Giuseppe (Giuseppini del Murialdo). ⁴⁰⁹

⁴⁰⁵ http://www.sistemaduale.lavoro.gov.it/news/Documents/Vademecum_Sistema_Duale.pdf

⁴⁰⁶ http://adapt.it/WOODual/Documents/Reverberi%20171107_Evento%20Woodual.pdf;

<http://usr.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2017/09/Atti.pdf>

⁴⁰⁷ Ente accreditato della Regione Lombardia per i servizi IFP (Istruzione e Formazione Professionale), svolge un servizio di pubblica utilità con un riferimento chiaro ed esplicito ai valori pedagogici cattolici dell’incontro interpersonale e della valorizzazione delle diversità, dell’ascolto e dell’operosità per il bene comune. <http://lombardia.engim.org>

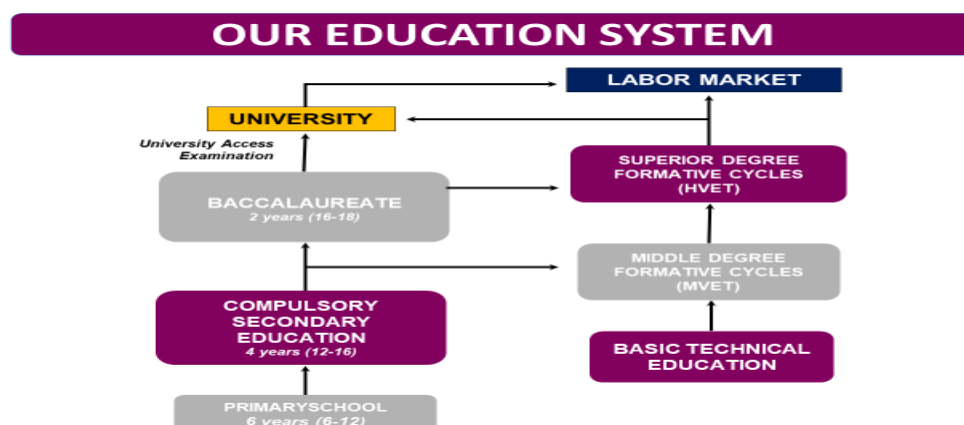
⁴⁰⁸ Si elencano, a seguire, i componenti della delegazione italiana che hanno preso parte alla missione scientifica di osservazione e ricerca sul funzionamento del Sistema Duale nei Paesi Baschi, svolta nel mese di Febbraio 2018: Azienda Bergamasca Formazione, Daniele Rota (Direttore generale), Erminio Salcini (Direttore sede); Enaip Lombardia, Gigliola Pezzotta (Direttore sedi), Marinella Balconi (Direttore sedi); ENGIM Lombardia, Giuseppe Cavallaro (Direttore generale), Silvia Scandurra (Ricercatrice protocollo intesa sul Duale ENGIM-Università degli studi di Catania, Dipartimento di Scienze della Formazione), Stefania Fiorona (Responsabile); Fondazione Patronato San Vincenzo, Emanuela Zucchelli (Direttore sede), Claudia Birolini (Responsabile); Scuola d’Arte A. Fantoni Bergamo, Ornella Micheli (Responsabile).

⁴⁰⁹ La presenza dei Padri Giuseppini a Bergamo è attestata sin al 1971 ed è intimamente legata all’attività degli Istituti Educativi di Bergamo. Nel 1996, seguendo l’orientamento di altre case della Congregazione, gli Istituti Educativi di Bergamo accettarono la proposta di avviare l’attività di Formazione Professionale come E.N.Gi.M (Ente Nazionale

La missione di ricerca: il Sistema Duale in Euskadi

I Paesi Baschi, formati da una federazione delle tre province costituenti di Álava, Bizkaia e Gipuzkoa, sono una delle più sviluppate e produttive Comunità Autonome della Spagna; sebbene il territorio accolga solo il 4,7% della popolazione spagnola, infatti, la Comunità contribuisce per oltre il 6% al PIL. Sin dai tempi dello Statuto di Guernica, che concesse autonomia alla Comunità basca, i governi che si sono succeduti si sono posti come obiettivo economico primario la effettiva collaborazione tra pubblico e privato per la costruzione di poli industriali altamente tecnologici, soprattutto nelle aree del paese maggiormente coinvolte dalla ristrutturazione industriale. «Se negli anni Ottanta il ruolo dell'autorità pubblica era stato cruciale per organizzare il rilancio della produzione industriale, nel corso del decennio successivo gli sforzi sono andati nella direzione della valorizzazione degli investimenti privati nel settore dei servizi pubblici e del potenziamento del ruolo proattivo degli stakeholders locali. Nell'ultima decade, la strategia è stata nuovamente aggiornata, centrando l'attenzione sulla necessità di potenziare il capitale umano presente sul territorio, attraverso l'investimento in educazione, ricerca e innovazione sociale».⁴¹⁰

La prima tappa della delegazione italiana è stata la visita al CFP EGIBIDE ARRIAGA⁴¹¹ dove Xabier Lopez VET Director, Egibide, ha illustrato al gruppo la struttura del Sistema Educativo nei Paesi Baschi.



Giuseppini del Murialdo). Nel giornale cittadino de L'eco di Bergamo il 5 settembre 1996 viene dichiarato l'obiettivo di "Riscoprire l'artigianato per dare una risposta alla domanda di lavoro". I primi corsi furono rivolti a giovani disoccupati, col finanziamento del Fondo Sociale Europeo; vennero inoltre attivati corsi per apprendisti nei settori elettrico, meccanico e amministrativo/commerciale che saranno costantemente finanziati presso la sede di Bergamo fino alla chiusura avvenuta nel 2008.

Nel 2004, accanto alla sede di Bergamo, si nasce una nuova sede ENGIM a Valbrembo e nel settembre 2010 viene aperta la nuova sede di Brembate di Sopra, che manterranno, in coerenza con gli obiettivi dichiarati nel 1996, l'attenzione verso il mondo dell'artigianato, visto come risorsa reale per i giovani di fronte alla crisi del manifatturiero in una società sempre più orientata ai "servizi". Per maggiori informazioni si rimanda a: <http://lombardia.engim.org/sites/default/files/u15/La%20nostra%20storia.pdf>

⁴¹⁰ <http://www.secondowelfare.it/governi-locali/regioni/uno-sviluppo-umano-sostenibile-il-caso-basco.html>.

[http://www.politicaindustrialevasca.net/PIGV/politicaindustriale_en.nsf/0/999D8EF7C83E0A80C12576E300603F66/\\$file/1ESTR_eng.pdf](http://www.politicaindustrialevasca.net/PIGV/politicaindustriale_en.nsf/0/999D8EF7C83E0A80C12576E300603F66/$file/1ESTR_eng.pdf).

⁴¹¹ Il centro di formazione Egibide è stato fondato nel 2012 ed è il più grande dei paesi baschi, conta 450 dipendenti e 7.000 allievi iscritti di cui 5.000 frequentanti un percorso di formazione professionale. Egibide è una fondazione, senza fini di lucro, che annovera tra i suoi membri enti pubblici e privati tra cui: Governo basco, provincia di Vitoria-Gasteiz, fondazione Vital. Per ulteriori informazioni si rimanda a: <http://www.egibide.org>

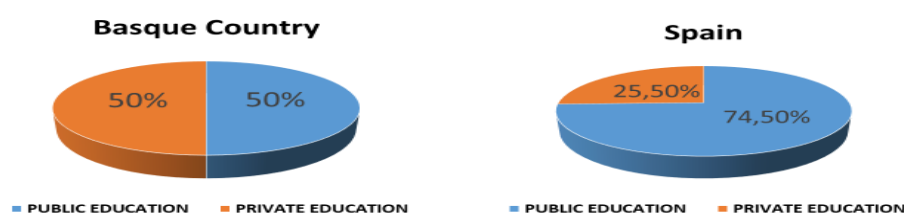
La Formazione Professionale nei Paesi Baschi, oggetto privilegiato di interesse della delegazione, venne regolamentata ed integrata nel sistema educativo spagnolo nel 1949 per rispondere alle necessità derivanti dalla riconversione economica del paese che, da un sistema prevalentemente agricolo, si apprestava a divenire un sistema industriale.

I successivi piani di sviluppo industriale dell'epoca franchista, l'avvento della democrazia nel 1975, l'organizzazione regionale del Paese sancita dalla Costituzione spagnola del 1977, l'ingresso nell'Unione europea e, soprattutto, i processi di crescita degli indici di sviluppo industriale, sociale e economico, hanno determinato cambiamenti strutturali e legislativi che hanno avuto importanti ripercussioni sull'organizzazione dei programmi di formazione, sulle condizioni di accesso degli studenti ai diversi livelli di istruzione, sulla creazione di nuovi settori professionali, programmi scolastici e qualifiche, sulle modalità di autorizzazione, riconoscimento e finanziamento delle istituzioni deputate alla Formazione Professionale, sulla formazione dei formatori, sui processi di implementazione e di sviluppo del sistema delle competenze.

Nei Paesi Baschi ci sono attualmente il 50% di centri privati accreditati (percentuale maggiore del resto del territorio spagnolo) che ricevono sovvenzioni totali o parziali, *conciertos*, da parte della Pubblica Amministrazione.⁴¹²

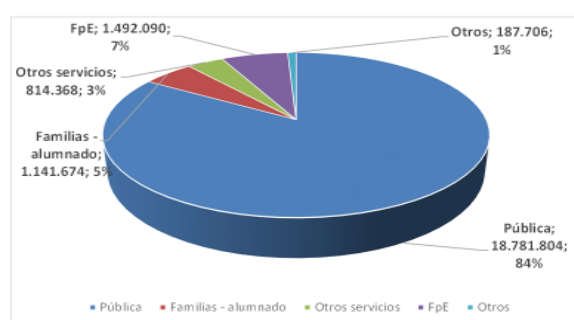


OUR EDUCATION SYSTEM PUBLIC VS PRIVATE EDUCATION

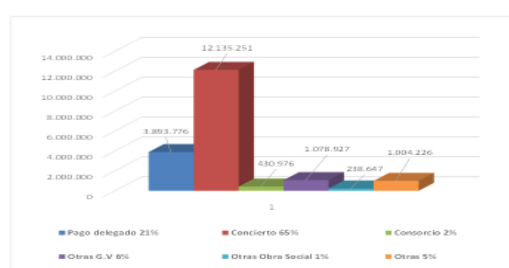


OUR ECONOMIC STRUCTURE

FINANCIAL RESOURCES - INCOMES



PUBLIC FUNDS



⁴¹² Il Governo Basco copre l'85% dei costi sostenuti dagli enti di formazione professionale privati per l'erogazione dei corsi di formazione. Il finanziamento per ciascun corso non è determinato dal numero di componenti delle singole classi ma dipende dall'effettivo avvio del corso (il finanziamento erogato non varia, pertanto, in funzione del numero di iscritti). Rispetto al resto della Spagna, nei Paesi Baschi vi è un numero maggiore di istituti privati che raggiungono il limite massimo consentito dal Governo Basco pari al 50%, contro il 25% del resto del paese. Il maggior numero di enti privati e la maggiore popolazione scolastica inserita all'interno di percorsi professionali, è una conseguenza della diversa struttura economica dei Paesi Baschi, ormai vocata prevalentemente all'industria.

Caratteristica del sistema educativo basco è l'assenza di esami finali durante i passaggi di ciclo; sono le scuole che, godendo di una quasi assoluta autonomia, certificano le competenze acquisite dagli allievi al termine del corso di studi. Questa struttura valutativa comporta una attenzione molto importante al sistema di certificazione delle competenze e di controllo qualitativo delle singole istituzioni scolastiche da parte di un centro pubblico competente e di *accreditor* europei.

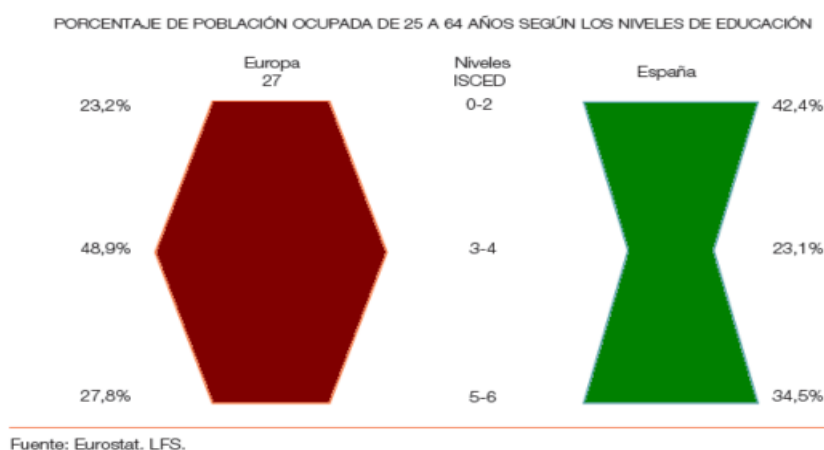
Negli ultimi anni, la Formazione Professionale si è suddivisa in:

- *Ciclos de Formacion Profesional Básica* funzionale all'acquisizione di competenze tecnico professionali e all'assolvimento dell'obbligo d'istruzione. I corsi sono articolati in programmi di educazione gratuiti e obbligatori a studenti di età compresa tra i 15 e i 17 anni che hanno completato il primo ciclo di ESO (Istruzione Secondaria Obbligatoria); superato il ciclo di due anni, l'alunno ottiene il titolo di *Profesional básico* e di *Diplomato* in ESO.
- *Ciclos Formativos de Grado Medio*, al termine del quale lo studente ottiene il titolo di *Técnico*.
- *Ciclos Formativos de Grado Superior*, riservato a studenti che hanno terminato gli studi di Bachillerato od ottenuto il titolo di *Técnico*. Al termine del ciclo formativo di grado superiore gli studenti ottengono il titolo di *Técnico Superior* e possono accedere al percorso di studi universitario.
- *Formación Continua*, si rivolge a persone in fase di riqualificazione professionale o aggiornamento e prevede attività formative finalizzate all'ottenimento di *Certificados de Profesionalidad*, e attività formative che comprendono l'impegno di assunzione.

Per poter garantire l'effettiva personalizzazione dell'offerta formativa, ogni classe è composta, in media, da un minimo di 12 ad un massimo di 25 allievi.



OUR EDUCATION SYSTEM



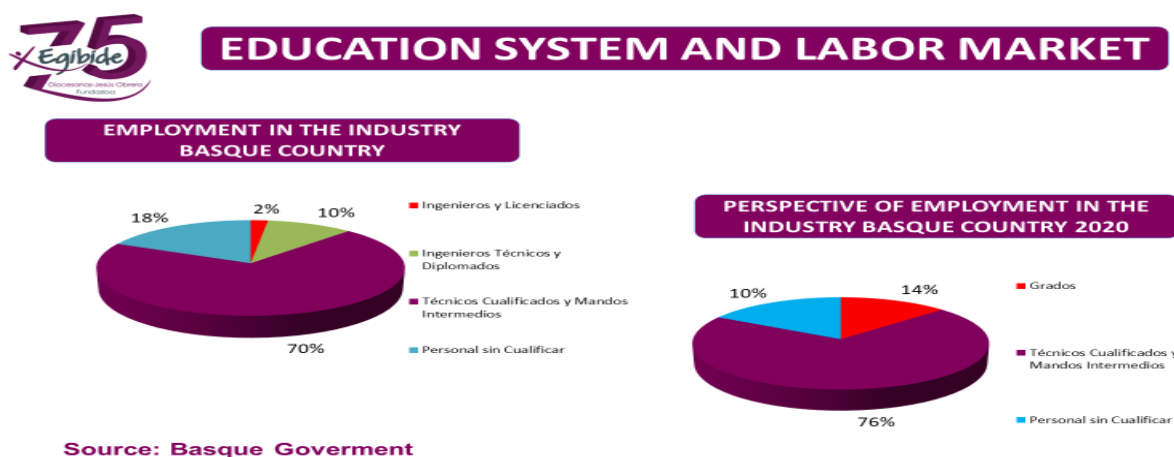
Al termine dell'incontro, la delegazione italiana si è recata nella Sede del Governo dei Paesi Baschi per incontrare Jorge Arevalo, Assessore regionale della formazione professionale del Governo Basco. L'Assessore Arevalo, consapevole che investire nella formazione professionale di qualità significa dare competitività al paese, ha subito identificato quale obiettivo principale del ministero, l'adeguamento della Formazione Professionale alle esigenze del sistema produttivo e il miglioramento del livello di qualifica della forza lavoro, *attraverso la formazione continua, l'informazione e l'orientamento professionale*.

Dopo aver spiegato le peculiarità del IV Progetto di Istruzione basca approvato nel dicembre 2014 (che riguarderà il sestennato 2014 - 2020), il Ministro ha sottolineato l'importanza della responsabilità e responsabilizzazione della classe politica nei confronti del sistema di Formazione Professionale in generale, che coinvolge, solo nei Paesi Baschi, circa 43.000 studenti, e del Sistema Duale in particolare.⁴¹³

Il piano formativo proposto e sostenuto dal ministero ha permesso di ridurre il tasso di disoccupazione dal 17,7% (percentuale rilevata nel 2014) all'11,0% (rilevazione del 2017).

La struttura economica del territorio e la nascita dell'industria 4.0 hanno determinato la necessità di trasformare l'impianto generale del sistema di formazione professionale in modo da poter rispondere, in modo adeguato e tempestivo, alla richiesta di competenze derivante dai nuovi lavori. Per promuovere l'eccellenza e la competitività, e favorire la logica imprenditoriale degli studenti, molta importanza è attribuita all'utilizzo delle nuove tecnologie e al possesso di competenze trasversali (*Soft Skills*) che rappresentano il 70% della formazione complessiva, rispetto al 30% riservato all'acquisizione di competenze tecniche. Il Ministro ha poi posto l'attenzione sulla necessaria connessione tra obiettivi formativi, enti che erogano la formazione e aziende al fine di predisporre progetti di formazione e sviluppo realmente corrispondenti ai bisogni ed alle necessità del territorio e delle imprese.

Per tale motivo, consapevole che il 70% delle industrie necessitano di competenze specifiche acquisibili attraverso il diploma di FP e della carenza di *Técnicos* di grado medio, il Governo Basco ha realizzato percorsi educativi flessibili e dinamici e, in accordo con le associazioni di categoria, ha promosso la formazione iniziale ed in itinere dei tutor aziendali.



Una completa ed articolata conoscenza dei centri di formazione professionale, mediata attraverso l'osservazione diretta, è stata garantita alla Delegazione italiana, grazie alla visita presso l'CFP EGIBIDE JESUS OBRERO e al confronto con D. Natxo Eguizabal y Xabier López de Santiago.

Il Centro, che comprende nel suo organico ben 450 lavoratori, è organizzato come una fondazione accreditata dal Governo Basco da cui riceve fondi pubblici. I valori fondanti di Egibide sono l'importanza della *persona*, la necessità di viverci come *comunità*, il *servizio*, la ricerca della *verità*, la capacità di stimolare *iniziativa* personale e collettiva, *austerità* e *spiritualità*.

La stretta connessione del Centro con le esigenze del territorio e delle industrie è esemplificata dall'accordo stipulato tra il CFP Egibide e la Mercedes finalizzato a sviluppare un progetto di

⁴¹³ Secondo i dati forniti dal Ministro, gli allievi che frequentano la formazione professionale in regime duale sono attualmente 2000 e sono impiegati in 1.200 aziende circa. La formazione duale dura 2 o 3 anni, il primo anno viene svolto interamente presso l'ente di formazione professionale mentre il secondo ed il terzo anno prevedono lo svolgimento di un numero significativo di ore (tra le 1.200 e le 3.100) da svolgere in alternanza. La domanda di apprendisti da parte delle aziende è, al momento attuale, in continua crescita.

formazione duale che porterà all'acquisizione, da parte degli studenti coinvolti, di una qualifica professionale spendibile nel territorio della Spagna, e ad una qualifica riconosciuta in Germania. Nello specifico, il programma è articolato secondo lo schema di seguito riportato:



DIFFERENT LEARNING SYSTEMS

	TRADITIONAL VET SYSTEM	VET DUAL SYSTEM	SPECIALIZATION DUAL PROGRAMME MERCEDES-EGIBIDE
1st YEAR	VET SCHOOL 1000 h	VET SCHOOL 1000 h	VET SCHOOL 1000 h COMPANY 320 h
2nd YEAR	VET SCHOOL 650 h COMPANY 350 h (FCT)	VET SCHOOL 500 h COMPANY 1100 h	VET SCHOOL 330 h COMPANY 1200 h
3rd YEAR			VET SCHOOL 330 h COMPANY 1120 h
TOTAL	2000 h	2600 h	4300 h



VET Degree



VET Degree
Certification in Specialization
Certificate from Chamber of Commerce



SPECIALIZATION DUAL PROGRAMME MERCEDES-BENZ

1st YEAR										
SEP	OCT	NOV	DIC	JAN	FEB	MAR	APR	MAY	JUN	JUL
35 WEEKS (1000 H)									8 WEEKS (320 H)	
All The 1st Year Subjects									Productive Positions 8 hours every day Morning - Afternoon	



SPECIALIZATION DUAL PROGRAMME MERCEDES-BENZ

2º CURSO										
SEP	OCT	NOV	DIC	JAN	FEB	MAR	APR	MAY	JUN	JUL
12 WEEKS (330 H)			32 WEEKS (1200 H)							
1st Evaluation			Specific Training Plan 8 hours every day Morning and Afternoon Rotation							

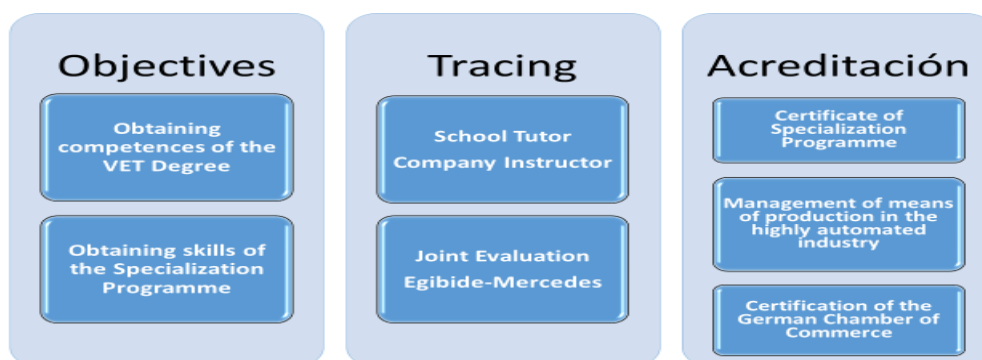


SPECIALIZATION DUAL PROGRAMME MERCEDES-BENZ

3rd YEAR									
SEP	OCT	NOV	DIC	JAN	FEB	MAR	APR	MAY	JUN
 Mercedes-Benz						 Mercedes-Benz			
12 WEEKS (480 H)			12 WEEKS (330 H)			16 WEEKS (640 H)			
Specific Training Plan 8 hours every day Morning and Afternoon Rotation			Project Transversal Competences			Specific Training Plan 8 hours every day Morning and Afternoon Rotation			



SPECIALIZATION DUAL PROGRAMME MERCEDES-BENZ



Il giorno successivo, la delegazione ha visitato la MONDRAGON CORPORACIÓN COOPERATIVA⁴¹⁴, dove ha conosciuto il sistema delle cooperative, le forti relazioni che intercorrono tra le cooperative stesse e la formazione professionale, la struttura del sistema universitario e di alta formazione previsto dalle imprese del gruppo. La visita è stata guidata da D. Carlos García, (direttore generale) e Gorka Aretzaga (coordinatore generale).

Il sistema cooperativo di Mondragon si sviluppò in un contesto dominato dalla fine della guerra civile e dalla dittatura franchista quando il parroco di Mondragón, José Maria Arizmendiarieta, crea a Mondragon una scuola professionale per i giovani del paese con l'obiettivo di favorire quelle condizioni necessarie per lo sviluppo di iniziative imprenditoriali. Nel 1955 cinque studenti della scuola professionale fondarono Ulgor, una società destinata alla produzione stufe e caloriferi; proprio questo primo nucleo industriale diede avvio all'esperienza cooperativa di Mondragón che nel 1959 si organizzò attraverso uno statuto cooperativo.

Le finalità del Gruppo Cooperativo di Mondragon intesero unire gli obiettivi di base di un'organizzazione imprenditoriale che compete nel mercato internazionale attraverso l'utilizzazione di metodi democratici, la promozione della formazione umana e professionale dei suoi lavoratori e la ricerca di uno sviluppo sostenibile che tenga conto delle esigenze dell'ambiente sociale circostante.

Per favorire la formazione e lo sviluppo tecnologico all'interno del Gruppo Cooperativo di Mondragon, nel 1966, grazie al sostegno delle cooperative, la Scuola Professionale divenne Scuola

⁴¹⁴ <https://www.mondragon-corporation.com/>
<https://www.mondragon.edu/es/informacion/formacion-dual>
http://www.euricse.eu/wp-content/uploads/2015/03/1342007272_n2169.pdf

Politecnica, e nel 1974 fu istituito il centro di ricerca e sviluppo Ikerlan costituito per garantire l'innovazione tecnologica continua delle cooperative associate in modo da poter essere competitive e soddisfare le richieste di un mercato sempre più esigente e globalizzato.

Proprio la Scuola, oggi divenuta Università, e il centro di Ricerca possono essere considerati i sistemi trainanti del gruppo cooperativo di Mondragon. Molto importante, ancora, la componente della formazione continua dei lavoratori delle aziende: ogni anno circa 5.600 persone svolgono corsi professionalizzanti o di aggiornamento presso l'università di Mondragon.

Per quanto concerne il Sistema Duale, esso è attuato solo nel settore della formazione professionale di grado superiore. La realizzazione del Sistema Duale all'interno di Mondragon può essere esemplificata dalla "Esperienza Alecoop" che prevede che gli studenti affianchino alle ore di studio 4 ore dedicate al lavoro. In questo caso, seppur le ore dedicate al lavoro non sono direttamente collegate al percorso di studio scelto, il sistema di alternanza così organizzato permette agli studenti, assolvendo necessità di tipo economico e formativo, di maturare competenze specifiche spendibili nel mondo del lavoro. Oltre alle competenze tecnico-professionali, molta attenzione è rivolta alle *soft-skill*, sviluppate all'interno di progetti di carattere laboratoriale della durata di poche settimane.

La realtà universitaria immaginata a Mondragon è certamente interessante ed è espressione della perfetta integrazione tra il sistema educativo, l'organizzazione delle cooperative e il mondo del lavoro: il consiglio direttivo, ad esempio, è composto da soci della cooperativa, rappresentanti degli studenti e rappresentanti delle imprese. La facoltà di Ingegneria è probabilmente la più strutturata ed efficiente, negli ultimi anni, infatti, l'organico interno è aumentato considerevolmente, insieme al numero dei ricercatori e dei dottorandi.⁴¹⁵

La consapevolezza della necessaria connessione tra mondo del lavoro e istruzione è stata ulteriormente ribadita dalla Dñª Teresa Laespada, Assessore provinciale del Lavoro, Impiego, Formazione e Inclusione Sociale della Provincia Bizkaia, incontrata durante la visita della delegazione al Parlamento della Provincia Basca

Come illustrato dall'Assessore, attualmente il tasso di disoccupazione nella provincia di Bizkaia è al 10% e riguarda maggiormente gli over 45 anni, in particolare di genere femminile. Per sostenere gli adulti nella ricerca del lavoro, la provincia prevede percorsi di riqualificazione professionale.

I programmi di sostegno per l'occupazione giovanile, promossi dal Ministero del lavoro, impiego, formazione e inclusione sociale, sono principalmente tre e vengono finanziati dalla provincia di Bizkaia con un contributo di circa 3 milioni di euro all'anno.

- **1. Programma di occupazione giovanile** (con decreto annuale), articolato in tre linee di intervento:
 - ✓ Orientamento, formazione, intermediazione e aiuti nella contrattazione: è una linea di intervento che coinvolge per lo più gli enti che erogano formazione professionale;
 - ✓ Formazione di competenze: rivolto a persone che, nonostante possiedano un titolo di studio, non hanno competenze direttamente ed immediatamente spendibili nel mondo del lavoro;
 - ✓ Aiuti per inserimento lavorativo: erogazione di incentivi economici alle aziende per favorire le assunzioni. Gli incentivi economici erogati sono direttamente connessi al titolo di studio della persona assunta, al tipo di contratto sottoscritto ed al reale incremento del personale presente in azienda.

⁴¹⁵ Essendo una Università privata gode di una forte autonomia didattica ed organizzativa e i corsi stessi sono finanziati o co-finanziati dalle aziende. Proprio le aziende sono il riferimento costante dell'offerta formativa che deve necessariamente rispondere alle reali esigenze del tessuto industriale del territorio. La correlazione virtuosa tra offerta formativa e aziende si traduce in una quasi immediata cooptazione degli studenti da parte delle imprese: spesso le aziende assumono gli studenti del Secondo anno di Università e li "seguono" durante tutto il percorso di studi accademico e post-accademico. Gli studenti-lavoratori hanno un contratto full time che prevede mezza giornata (4 ore) di lavoro/ricerca svolta in azienda e la restante giornata di ricerca-studio in università.

- **2. Programma Anezka:** programma di apprendimento cooperativo della durata di cinque mesi rivolto a cittadini di diversa estrazione sociale e aventi diversi titoli di studio finalizzato al sostegno durante la ricerca di lavoro. I partecipanti al programma (numero massimo previsto di ventidue fra uomini e donne) sono coordinati da un coach e imparano a redigere un *Curriculum vitae*, prepararsi ai colloqui di lavoro, attuare una sorta di autoanalisi delle proprie competenze, in correlazione con quanto richiesto dal mercato del lavoro. Il progetto sembra, ad oggi, avere avuto esito positivo: il 60% delle persone coinvolte, infatti, è riuscita a trovare una collocazione lavorativa, al termine del progetto.
- **3. Programma di Autoimprenditorialità** che prevede la realizzazione di specifici moduli di formazione, presso enti che erogano formazione professionale, volti a sostenere e favorire la autoimprenditorialità.

Interessante novità del sistema formativo basco è certamente il *Basque Culinary Center*, Centro formativo universitario per l'alta cucina.⁴¹⁶ Nato nel 2009, per volere di un gruppo di *chef* internazionali, grazie alle risorse congiunte del Governo Basco e di importanti compagnie mondiali nel settore agroalimentare, il *Basque Culinary Center*, aperto al pubblico nel 2011, è la prima facoltà universitaria europea privata a offrire percorsi formativi inerenti la Cucina e le Scienze culinarie. Collegato a Mondragon Unibertsitatea, è divenuto in pochi anni, un centro d'eccellenza per ricerca e la condivisione di conoscenze tra i professionisti di alta cucina e le imprese del settore. Nei quattro piani che costituiscono il BBC circola la consapevolezza che il *cibo* ha assunto oggi un grande ruolo sociale e culturale e che l'intero settore enogastronomico può divenire motore di cambiamento sociale. La ricerca e l'innovazione culinaria, i progetti legati a tematiche culturali, di responsabilità sociale, sostenibilità e sviluppo economico, l'approccio interdisciplinare che caratterizza tutti i corsi formativi permettono, infatti, l'acquisizione di competenze non solo nei settori della cucina, del servizio e del *management*, ma anche della scienza e della cultura delle quali il cibo diviene interprete privilegiato.

Gli studenti iscritti al *Basque Culinary Center* provengono principalmente dai Paesi Baschi e dalla Spagna, ma il 20% circa, proviene da altre nazioni, principalmente da paesi del Sud America.

Gli allievi non svolgono un vero e proprio percorso duale, anche se la componente pratica e *laboratoriale* occupa un ruolo preponderante all'interno del curriculum formativo, inoltre sono previste annualmente esperienze di *tirocinio* presso le realtà aziendali presenti nel territorio. A conclusione del percorso accademico, gli allievi possono scegliere di perfezionare la propria formazione attraverso vari percorsi di Master che riguardano:

- ✓ Turismo Gastronómico
- ✓ Innovación y Gestión de Restaurantes
- ✓ Pastelería de Restaurante y Cocina Dulce
- ✓ Cocina: Técnica, Producto y Creatividad
- ✓ Ciencias Gastronómicas
- ✓ Sumillería y Enomarketing
- ✓ Perfeccionamiento en cocina

Prima di rientrare in Italia, la delegazione ha visitato la *Catedral de Santa María* a Vitoria-Gasteiz.⁴¹⁷ Quella che apparentemente poteva sembrare una semplice visita turistica, ha rappresentato, al contrario, il compendio di quanto vissuto durante la settimana: la maestria e l'avanguardia degli interventi di restaurazione della cattedrale rappresentano, infatti, la perfetta riuscita della appassionata contaminazione tra *studio-ricerca e lavoro*.⁴¹⁸

⁴¹⁶ <https://www.bculinary.com/es/sobrebcc>

⁴¹⁷ <https://www.catedralvitoria.eus/es/inicio/>

⁴¹⁸ Dal 1994 nella Cattedrale di Santa Maria del territorio di Álava è stato avviato un processo di restauro «Abierto por obras»: i turisti, grazie a visite organizzate in sicurezza, hanno la possibilità non solo di visitare la Cattedrale, ma di compiere un vero e proprio viaggio attraverso le stratificazioni del tempo, dai resti del villaggio originale, all'epoca romana e gotica, fino all'età moderna. Gli interventi di ristrutturazione di questo edificio hanno ottenuto il Premio

Stefano Pasta

*Innovazione didattica e ripensamento della scuola:
la necessaria risposta alla dispersione scolastica*

La comunità internazionale e quella europea (Unicef⁴¹⁹, Ocse⁴²⁰, Unesco⁴²¹, Ue) pongono particolare attenzione all'abbandono scolastico precoce. Anche a livello nazionale, la dispersione è riconosciuta come nodo storico irrisolto del sistema di istruzione e formazione, oggetto di rapporti e linee di indirizzo, tra cui si ricordano le Indagini conoscitive della Commissione cultura, scienza e istruzione della Camera dei deputati nel 2000 e nel 2014, i rapporti "Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa" del 2018 e quello relativo ai dati sulla dispersione scolastica del 2019 del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (Miur), la relazione della Corte dei conti "La lotta alla dispersione scolastica: risorse e azioni intraprese per contrastare il fenomeno" del 2019. In questa direzione, diverse azioni di contrasto e prevenzione, soprattutto nelle regioni beneficiarie di PON, sono attuate con contributi europei⁴²² e nazionali⁴²³.

L'Italia unita ha avuto il merito storico di promuovere la mobilità sociale grazie all'istruzione, con la diffusione delle scuole pubbliche⁴²⁴, con la scuola media e l'istruzione obbligatoria fino a 14 anni per tutti, poi con la legge che integra tutti i bambini con disabilità nelle classi ordinarie e con il più recente sforzo di integrazione dei minori di origine straniera. Eppure, come scriveva all'inizio del 2018 il Miur⁴²⁵, «la dispersione non è un epifenomeno marginale, per quanto numericamente significativo; non è solo una disfunzione della scuola; per il sistema di istruzione e formazione non è un problema, è *il problema*. Ma, ancora di più, la dispersione è causa e insieme conseguenza di mancata crescita e, al contempo, di deficit democratico nei meccanismi di mobilità sociale del nostro Paese ed è l'indicatore di una deficienza del nostro sistema in termini di equità». È noto inoltre che la dispersione scolastica si traduce in termini di ulteriori costi in un sistema formativo che assorbe il 20 per cento della spesa pubblica⁴²⁶.

In quanto fenomeno multidimensionale, attribuire la responsabilità di questo disagio solo all'ambiente o alle famiglie porterebbe fuori strada. È la scuola stessa che può diventarne una causa o – viceversa – una risposta. Nella prima parte del testo, si proporrà una diagnosi del fenomeno, mentre nella seconda si indicheranno strategie e ripensamenti didattici per la sua cura.

Speciale Europa Nostra, concesso dall'Unione Europea in materia di conservazione e valorizzazione del patrimonio culturale contemporaneo.

⁴¹⁹ Unicef - Unesco, *Out of school rate*, Paris 1995.

⁴²⁰ Oecd, *Lifelong Learning for All*, Paris 1996.

⁴²¹ Delors (ed.), *Learning – the treasure within. Report of International Commission on Education for the 21 Century*, Unesco Publishng, Paris 1996.

⁴²² Nel periodo di programmazione PON 2007-2013, il totale delle risorse utilizzate per la lotta alla dispersione è stato di 309.690.333,10 euro. L'importo programmato per il periodo 2014-2020 è di 345.945.951 euro. Fonte: L. Venturini (ed.), *La lotta alla dispersione scolastica: risorse e azioni intraprese per contrastare il fenomeno*, Relazione Corte dei conti n. 14/2019/G, Roma 2019.

⁴²³ Le risorse finanziarie erogate dallo Stato, nel periodo 2012-2017, sono state di 218 milioni di euro. Fonte: Relazione Corte dei conti n. 14/2019/G.

⁴²⁴ Dalla legge Casati, 1859; F. De Giorgi – A. Gaudio – F. Pruneri (eds.), *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, Scholè, Brescia 2019.

⁴²⁵ Miur, *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*, Roma 2018, p. 3.

⁴²⁶ In termini di reddito permanente, ossia fruibile per l'intero arco di vita. Per WeWorld, Fondazione Agnelli, Associazione Bruno Trentin, «l'azzeramento della dispersione scolastica potrebbe avere un impatto sul PIL compreso in una forbice che va dal 1,4 ad un massimo del 6,8» (D. Checchi (ed.), *Lost. Dispersione scolastica: Il costo per la collettività e il ruolo di scuole e terzo settore*, Milano-Roma-Torino 2014, p. 9). Per Eurofound, invece, la procedura di stima si basa sul costo di esclusione dal mercato del lavoro dei Neet; infine l'Istat segue il volume del capitale umano associato al conseguimento dei titoli di studio.

1. La dispersione scolastica: la diagnosi

Occorre innanzitutto problematizzare la definizione utilizzata dagli attori istituzionali. A livello europeo⁴²⁷, si utilizza l'indicatore degli Early School Leavers (ESL), ossia la «quota di popolazione di età 18-24 anni con titolo di studio non più alto dell'istruzione secondaria inferiore e non inseriti in programmi di formazione». Indica dunque i giovani in uscita precoce dal sistema di istruzione e formazione, che sono al 14% per il sesto rapporto *Benessere Equo e Sostenibile* (2018) dell'Istat, una percentuale che rileva un miglioramento rispetto al decennio precedente (era il 20,8% nel 2008), ma che è lontana dall'obiettivo del 10% fissato dalla strategia Europa 2020 nel 2010 (10,7% era il tasso medio della Ue nel 2016). Se assumiamo l'ottica della riflessione didattica sulla dispersione, tuttavia, la definizione di Esl riferita a giovani di 18-24 anni (quasi tutti teoricamente fuori dal ciclo secondario e dalle diverse accezioni di obbligo scolastico e formativo) è riduttiva poiché, come nota la Fondazione Agnelli, la quantifica "a consuntivo", come effetto di fenomeni pregressi⁴²⁸; in questo senso pone l'accento solo sulle politiche di recupero e non sulle azioni di prevenzione, per impostare le quali occorre analizzare e quantificare i fenomeni antecedenti e operanti durante i cicli scolastici.

Per anni, l'indicatore utilizzato in Italia è stato il risultato della sottrazione tra il totale della popolazione dai 14 ai 17 anni e gli iscritti a scuola, all'Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) e gli assunti in apprendistato. Altre analisi hanno puntato l'attenzione sulla differenza tra il numero di iscritti al I anno di scuola superiore e i diplomati al V anno (mediamente di poco inferiore al 30%), mentre gli ultimi rapporti dell'Anagrafe nazionale degli studenti (Ans) del Miur quantificano, per ciascun anno scolastico, l'abbandono⁴²⁹ secondo cinque "tasselli della dispersione": durante la scuola secondaria di I grado l'abbandono in corso di anno scolastico, quello nel passaggio all'anno successivo, l'abbandono tra i due cicli scolastici, quello durante l'anno scolastico e da un anno all'altro alle secondarie di II grado. Secondo questa misurazione, nell'anno 2016-17, sono 131.062 gli studenti che hanno lasciato la scuola: si tratta dell'1,17% alle medie e nel passaggio tra i due cicli, il 3,82% alle superiori⁴³⁰; tali dati indicano un miglioramento, se confrontati con il 2,26% e 4,40% del 2013-14⁴³¹. Inoltre, quest'ultimo approccio è importante poiché, da un lato nota che gli abbandoni della scuola avvengono prevalentemente nel primo biennio della superiore, in genere a seguito di una bocciatura, dall'altro riconosce che la dispersione ha profonde radici nelle assenze saltuarie che caratterizzano la frequenza degli alunni del primo ciclo, soprattutto in quelle scuole situate nelle zone ad alto rischio di esclusione sociale. Molti studenti che abbandonano la scuola mostrano segnali di pericolo per mesi, se non per anni, in classe e al di fuori della scuola. Inoltre, dal momento che l'istruzione è un processo cumulativo, i divari di apprendimento del primo ciclo contribuiscano a spiegare il significativo tasso di dispersione osservato nel secondo.

Diversi pareri criticano le definizioni di dispersione e di abbandono basate sul conseguimento o meno di un certo titolo di studio, chiedendo di superare un'ottica "credenzialista" a favore di una visione dei processi educativi e formativi secondo la quale quel che davvero conta non è tanto il tempo che si è trascorso a scuola e i titoli conseguiti (*attainment*), quanto piuttosto ciò che a scuola si è davvero imparato (*achievement*) e soprattutto quali competenze sono state maturate. Se, in coerenza con le *Indicazioni nazionali per il I ciclo* (2012) si è convinti che la qualità degli apprendimenti e la loro traduzione in competenze debba guidare la riflessione educativa, così deve

⁴²⁷ European Commission, *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*, Bruxelles 2013.

⁴²⁸ Fondazione Agnelli, *Nota per l'Audizione Parlamentare presso la VII Commissione della Camera dei Deputati*, Roma 2014.

⁴²⁹ Si intende «lo scarto tra il dato iniziale degli alunni iscritti e quello relativo agli alunni che risultano scrutinati alla fine di ogni anno scolastico» (Miur, *Focus sulla dispersione scolastica*, Roma 2013).

⁴³⁰ Nel primo anno delle superiori, l'abbandono è stato pari al 6,2% (1,8% nel corso dell'a.s. 2016/2017 e 4,4% nel passaggio all'a.s. 2017/2018); per gli anni successivi si è attestato al 3,9% (II), al 3,7% (III) e al 3,6% (IV).

⁴³¹ Miur, *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018*, Roma 2019.

essere anche per le strategie di prevenzione e contrasto alla dispersione. In questa direzione la Fondazione Agnelli (2014) suggerisce di adottare la nozione di “rischio di insuccesso scolastico” come efficace predittore di dispersione scolastica e premessa delle politiche di prevenzione; in questo modo, per definire i soggetti a rischio, si focalizza l’attenzione sui percorsi irregolari (ritardi, ripetizioni), ma anche su quelle forme di insuccesso scolastico sostanziale che sono in generale rivelate dall’*achievement gap*, ossia il profondo divario che separa i risultati scolastici e le attese relative alle competenze, come rilevano ad esempio i dati Ocse-Pisa.

Va inoltre ricordato che la dispersione scolastica non si distribuisce in modo uguale tra la popolazione giovanile⁴³², ma svela quali sono le varianti di disuguaglianza ancora operanti nel sistema educativo⁴³³; con Parsons⁴³⁴ si può dire che mostra come la scuola assuma ancora una funzione di “selezione sociale”, intesa come indicatore di disuguaglianza nella distribuzione e nell’appropriazione delle chance educative. L’istruzione scolastica stessa, anziché costruire *equal opportunities*, spesso rafforza l’ingiustizia sociale, riproducendo svantaggio e accettando con un certo fatalismo l’insuccesso scolastico che, come sostiene Phillippe Perrenoud, è invece “il cuore” del problema della cittadinanza⁴³⁵.

I soggetti che sono più a rischio di abbandono scolastico sono, tipicamente, maschi⁴³⁶, spesso di origine straniera⁴³⁷, con un background familiare fragile e, soprattutto, con una storia e un percorso educativo molto frastagliato, che parte dalle scuole medie. Anche la variante geografica indica uno svantaggio per il Sud Italia, specialmente le Isole⁴³⁸; quanto alla gestione scolastica si notano valori non estremamente dissimili tra scuole statali e scuole paritarie⁴³⁹. Gruppi particolarmente esposti al rischio dispersione sono i rom⁴⁴⁰, gli studenti appartenenti alla terza fattispecie dei Bes (Bisogni educativi speciali) che presentano non una certificazione di disturbo di apprendimento o una patologia, ma difficoltà di apprendimento o inserimento, gli stranieri neo-arrivati e in particolare i ragazzi di 14-15 anni che vivono un doppio rifiuto del sistema scolastico⁴⁴¹, gli alunni di cittadinanza non italiana di seconda generazione che presentano problemi legati all’Italiano-per-lo-studio. Altri fattori significativi, dedotti dai dati dell’Anagrafe nazionale degli studenti (2019), sono il livello culturale e di istruzione dei genitori degli alunni, le capacità reddituali e il benessere economico del territorio, la propensione al lavoro delle madri; tutte queste varianti sono inversamente proporzionali al tasso di dispersione.

⁴³² F. Batini – M. Bartolucci, *Dispersione scolastica. Ascolta i protagonisti per comprenderla e prevenirla*, FrancoAngeli, Milano 2016.

⁴³³ M. Colombo, *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo: dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, Erickson, Trento 2010.

⁴³⁴ T. Parsons, *La classe scolastica come sistema sociale*, in V. Cesareo (ed.), *Sociologia dell’educazione. Testi e documenti*, Vita e Pensiero, Milano 1972.

⁴³⁵ M. Santerini, *Pedagogia socio-culturale*, Mondadori, Milano 2019, p. 90.

⁴³⁶ I grado: 0,77% contro 0,59% delle femmine; passaggio di ciclo: 1,61% contro 1,27% femmine; II grado: 4,6% contro 3% femmine (Miur, 2019).

⁴³⁷ I grado: 2,92% contro 0,45% degli italiani; passaggio di ciclo: 5,21% contro 1,08% degli italiani; II grado: 10,5% contro 3,3% degli italiani (Miur, 2019).

⁴³⁸ I grado: Isole 1,12%; Sud 0,70%; Centro 0,69%; Nord Ovest 0,64%; Nord Est 0,47%; passaggio di ciclo: Isole 1,75%; Sud 1,44%; Centro 1,29%; Nord Ovest 1,44%; Nord Est 1,47%; II grado: Isole 4,7%; Sud 3,9%; Centro 3,5%; Nord Ovest 3,8%; Nord Est 3,3% (Miur, 2019).

⁴³⁹ I grado: 0,70% statali, 0,55% private; passaggio di ciclo: 1,45% statali, 1,58% paritarie; II grado: 3,7% statali, 7% paritarie (Miur, 2019).

⁴⁴⁰ S. Pasta, *Rom e sinti: tra stereotipi, distanza sociale, paradosso della visibilità e ignoranza organizzata*, «Essere a Scuola», 6 (2018); L. Bravi - A. Ciniero - D. De Vito – S. Pasta (eds.), *Civil society monitoring report on implementation of the national Roma integration strategy in Italy*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2018.

⁴⁴¹ Dalle secondarie di I grado, che rivendicano la possibilità di non far accedere questi ragazzi perché troppo grandi, e dalle secondarie di II grado, che sottolineano le difficoltà a cui possono andare incontro con la lingua o con un ciclo di studi non completato.

In conclusione di questa prima parte, la questione è quindi di tipo socio-economico, ma, come nota l'Indagine conoscitiva della Camera, analizzando i valori dell'Eurostat e dell'Istat regione per regione, si ribadisce «che tra dispersione e grado di povertà c'è una correlazione moderata: la povertà influisce sulla dispersione scolastica, ma non è il fattore determinante. Ciò che influisce di più sono le scarse competenze: correlando le competenze che scaturiscono dai test Invalsi e la dispersione, scopriamo che la correlazione è molto forte»⁴⁴². Questo significa che, in linea con l'approccio analitico, ciò che occorre combattere è la dispersione dovuta ai fallimenti pregressi nella scuola e alle bocciature. Va altresì ricordato che, assumendo il metro delle competenze secondo i dati Ocse-Pisa 2012, la scuola italiana rimane “di classe”: la percentuale dei quindicenni con i livelli più bassi di competenza nei saperi irrinunciabili (*low achievers*) della matematica di base e della lettura raggiunge rispettivamente il 36% e il 29% fra i ragazzi che vivono in famiglie con basso livello socio-economico e culturale, mentre scende al 10% e al 7% tra gli adolescenti con genitori con alto livello socio-economico e culturale⁴⁴³.

2. Scelte didattiche per il contrasto alla dispersione

Gli indirizzi forniti dal Miur per contrastare la dispersione scolastica riguardano tre linee di azione: costanza nel tempo delle azioni e coordinamento tra i promotori delle politiche, nonché valutazione dei risultati; approccio basato sulle competenze di base e personalizzazione degli apprendimenti; alleanze tra scuola, territorio, famiglia, agenzie educative. Nel Rapporto finale *Reducing early school leaving: key messages and policy support* (2013)⁴⁴⁴, il Thematic Workgroup on early school leaving della Commissione Europea ha indicato tre livelli per le misure contro la dispersione, ossia prevenzione, intervento e compensazione.

In ambito europeo per prevenzione s'intende un'azione che anticipa l'insorgenza conclamata di segni di abbandono precoce dei percorsi scolastici o formativi, investendo sugli ambienti di apprendimento, i curricoli, la formazione dei docenti e i sistemi di connessione anticipata del mondo scolastico con il mondo del lavoro e della produzione. Per quanto riguarda l'intervento, si fa riferimento a misure a contrasto, non appena i primi segni dell'abbandono si manifestano, indirizzate agli studenti, agli insegnanti e ai genitori; anche in questo caso l'attenzione è posta sui percorsi e sui curricoli. L'ultimo livello viene definito di compensazione, con riferimento ai progetti “formativi di seconda occasione”, rivolti sostanzialmente ai ragazzi che hanno perso ogni connessione con la scuola e la formazione professionale, ma possono essere recuperati a seguito del sostegno di servizi territoriali, valorizzando risorse esterne alla scuola, come associazioni, enti del terzo settore. Tale partenariato con l'associazionismo non si limita a un mero prolungamento del tempo-scuola, ma deve promuovere un'integrazione delle risorse secondo la prospettiva pedagogica del sistema formativo integrato⁴⁴⁵.

Si approfondiranno ora alcuni aspetti della didattica e dell'organizzazione scolastica che si ritengono qualificanti nella prevenzione e contrasto alla dispersione scolastica.

Un punto importante concerne il potenziamento dell'orientamento formativo sia nel primo biennio delle medie, sia nei primi due anni della secondaria di II grado, al fine di permettere allo studente i passaggi da un indirizzo all'altro, che tuttavia l'attuale normativa rende poco agili. La precocità

⁴⁴² Commissione VII Cultura, Scienze, Istruzione, *Indagine conoscitiva sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica*, Camera dei deputati, Roma 2014, p. 18.

⁴⁴³ Save the Children, *Liberare i bambini dalla povertà educativa: a che punto siamo?*, Roma 2016.

⁴⁴⁴ Si veda anche *Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico*, OJ C 191, 1.7.2011; a livello delle Nazioni Unite si veda: Assemblea Generale delle Nazioni Unite (2014), *Report of the Open Working Group of the General Assembly on Sustainable Development Goals*, con particolare attenzione all'obiettivo 4 “Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti”.

⁴⁴⁵ F. Frabboni – M. Baldacci (eds.), *Didattica e successo formativo. Strategie per la prevenzione della dispersione scolastica*, FrancoAngeli, Milano 2004.

della scelta si aggiunge, infatti, alla sua reversibilità: nel momento in cui per la rigidità del sistema una scelta sbagliata risulti irreversibile, genera potenzialmente abbandono scolastico.

L'Indagine conoscitiva della Camera⁴⁴⁶ ha proposto la possibilità di passare nel primo biennio delle superiori a una valutazione biennale anziché annuale, ricorrendo alla bocciatura nel primo anno solo come evento eccezionale e puntando invece a garantire una soglia di competenze trasversali a tutti gli studenti. In ogni caso va operato un serio ripensamento della bocciatura, specie nel primo anno di scuola media e nei primi due anni delle superiori (le bocciature sono stimate in 185.000), in quanto si tratta dell'anticamera della dispersione: il 70% dei bocciati abbandona la scuola, un fenomeno che colpisce soprattutto gli alunni ritardatari, confermando quell'evidenza che già don Milani aveva problematizzato paragonando la scuola che perde gli ultimi a «un ospedale che cura i sani e respinge i malati»⁴⁴⁷.

La personalizzazione degli insegnamenti e degli obiettivi formativi, che rappresenta in teoria una risposta molto efficace al problema della dispersione, è in concreto assai complessa da realizzare⁴⁴⁸. Quando è possibile, una modalità è l'articolazione dei profili all'interno della scuola, come il tutor, il mentore, o l'educatore. Un'esperienza interessante è rappresentata dalle “scuole di seconda occasione”⁴⁴⁹, oppure dalla metodologia didattica che caratterizza ad esempio la “scuola bottega”, che affianca ai docenti degli educatori professionisti e promuove un approccio educativo pratico, una didattica che non parte dallo studio dei libri, ma da un fare concreto (laboratoriale), che ha poi una successiva rielaborazione teorica finalizzata a sviluppare le competenze di base e l'ottenimento della licenza media. Altre sperimentazioni in questo senso, ad esempio con l'introduzione del tutor di classe al primo anno, si trovano nell'Istruzione e formazione professionale, finanziata dal Ministero del lavoro e recentemente riordinata e potenziata dal d.lgs. 61/2017, che prevede percorsi triennali (con eventuale diploma quadriennale e anno integrativo per l'esame di Stato) realizzati presso le agenzie formative accreditate o presso gli istituti professionali di Stato in regime di sussidiarietà integrativa o complementare.

Dall'innovazione didattica può arrivare un importante contributo al contrasto della dispersione. In modo più sistematico, una seria riflessione sulla dispersione scolastica deve prevedere un piano di formazione degli insegnanti su temi come l'innovazione didattica, le competenze psicopedagogiche e relazionali, le tecniche di lavoro di gruppo, l'educazione alla cittadinanza, l'insegnamento Italiano L2, la cura dei disturbi di apprendimento. A livello di formazione iniziale, il nodo è rappresentato dalla qualità del tirocinio, con il ruolo centrale del supervisore come insegnante esperto che aiuta gli studenti a fare sintesi tra esperienza e saperi disciplinari, riflessione ed esplicitazione della didattica, studi e deontologia professionale. Nel momento del reclutamento, inoltre, bisognerebbe valutare anche le competenze relazionali degli insegnanti, i fattori di personalità, la capacità di lavorare in gruppo e in rete e la conoscenza delle questioni etiche e normative.

È inoltre necessario un approccio globale al curriculum, in cui la formazione sia progettata in ambienti di apprendimento che modellino una scuola aperta, coinvolgente e cooperativa. Da un lato si parla dell'architettura scolastica, con tutte le problematiche legate all'edilizia carente, la distribuzione degli spazi, l'organizzazione degli arredi sino all'interno dell'aula e le dotazioni digitali. D'altro canto, però, si vuole porre l'attenzione sulla dimensione tattile, e sensoriale, nella convinzione che se i bambini e i ragazzi sin dall'infanzia non si abituano alla dimensione manuale e corporea, saranno adulti incapaci di avere una visione completa nel mondo del lavoro. Le aule, trasformate in laboratori (si pensi all'esperienza dei FabLab)⁴⁵⁰, devono diventare ambienti attivi, stimolanti e strutturati come aree di lavoro che permettano percorsi personalizzati e individualizzati.

⁴⁴⁶ Commissione VII, *Indagine conoscitiva*, cit., p. 25.

⁴⁴⁷ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967.

⁴⁴⁸ P. D'Ignazi, *La personalizzazione*, in F. Frabboni – M. Baldacci M. (eds.), *Didattica e successo formativo*, cit., 2004; CSSC, *Personalizzazione e curriculum*, Scholé, Brescia 2019.

⁴⁴⁹ E. Brighenti (ed.), *Ricomincio da me. L'identità delle scuole di seconda occasione in Italia*, Iprase, Trento 2006; C. Bertazzoni (ed.), *Le scuole di seconda occasione. Riprendere a educare: riflessioni e proposte*, Erickson, Trento 2009.

⁴⁵⁰ P.C. Rivoltella, *Un'idea di scuola*, Scholé, Brescia 2018, p.114.

Va quindi superata la struttura tradizionale dell'insegnamento che si oppone a quanto la ricerca scientifica ha evidenziato sulle modalità cognitive di apprendimento; si tratta di una scuola "pericolosa" quando rende passivi bambini e ragazzi curiosi, ignora l'importanza della corporeità nell'apprendimento, stimola la competitività e non il lavoro di gruppo, ricorre quasi esclusivamente a modalità frontali di insegnamento, separa le materie di studio anziché lavorare per centri di interesse, crea un fossato tra lo studio scolastico e il sapere digitale, sottovaluta la pluralità delle intelligenze trascurando la creatività, impone tempi rigidi quando si dovrebbe lasciare spazio allo spirito di ricerca e adattarvi luoghi e orari della scuola.

Un'indicazione è quella di "essenzializzare" il curriculum, mirando a un robusto nucleo di competenze di base⁴⁵¹. Quanto alla macroprogettazione, occorre partire dai traguardi e dagli obiettivi presenti nelle *Indicazioni Nazionali per il Curriculum*, per evidenziare i nuclei fondanti delle discipline e costruire un curriculum che espliciti le scelte della comunità scolastica e sia espressione dell'identità dell'Istituto⁴⁵². Una proposta di microprogettazione (*lesson planning*) si può realizzare nella prospettiva della didattica per competenze e del design didattico contenuto nell'approccio interazionista del Conversational Framework elaborato da Diane Laurillard⁴⁵³; interessante è progettare il lavoro in classe secondo il metodo degli Episodi di Apprendimento Situato⁴⁵⁴, mettendo in pratica una didattica del fare che chiede di produrre artefatti e condividerli secondo l'indicazione di Gardner di sviluppare un'educazione al comprendere⁴⁵⁵; con Rivoltella si intende per Eas «una porzione di azione didattica, ovvero l'unità minima di cui consta l'agire didattico dell'insegnante in contesto; in quanto tale esso costituisce il baricentro a partire dal quale l'intero edificio della didattica si organizza»⁴⁵⁶.

In taluni contesti può essere decisivo avere un certo numero di ore e di docenti dedicato – e ri-professionalizzato e motivato – al contrasto alla dispersione scolastica. Tali risorse aggiuntive potrebbero derivare da una proposta dell'Indagine conoscitiva del 2014, ossia il riordino dei cicli con la riduzione di un anno, in coerenza con le sperimentazioni delle secondarie di II grado in quattro anni. Un'altra possibile variante è quella "dell'anno ponte" tra scuola secondaria e istruzione post-secondaria, attraverso la riduzione delle prove dell'esame di maturità a due o tre discipline, scelte in base agli studi successivi.

Se il ripensamento della didattica in funzione di un nuovo modello pedagogico-didattico (personalizzazione, tutoring, didattica attiva) è una chiave di successo, la prevenzione dei rischi di bocciatura può essere incentivata attraverso la promozione della scuola aperta in orizzontale (nei mesi estivi) e in verticale (al pomeriggio), come previsto dalla legge 107/2015 e dal programma di didattica integrativa del DM 87/2014. Si tratta di una piena estensione del tempo formativo se non si mettono in gerarchia saperi e discipline "ufficiali" di tipo teorico rispetto le attività pratiche "extra-scolastiche", ma se tutte concorrono alla qualità del modello pedagogico-didattico. La scuola deve così divenire in un centro di riferimento culturale e sociale, in cui lo Stato, anche e soprattutto attraverso la scuola, si riappropria del territorio.

Insomma, la scuola deve trasformarsi – innovandosi nella didattica e nel rapporto con il territorio – in una comunità di apprendimento per superare l'insuccesso scolastico attraverso il coinvolgimento di tutti gli agenti che influenzano l'educazione. Tale questione va coniugata strettamente con l'autonomia scolastica, che era stata prevista dal decreto 275/1999 ma che, ad oggi, risulta ancora incompiuta. Pur rispettando i parametri di un sistema nazionale, la scuola deve diventare il luogo che sa interpretare le domande delle famiglie e progettare davvero percorsi personalizzati, utilizzando risorse umane ed economiche per mettere in campo azioni di sistema che innestino

⁴⁵¹ Fondazione Agnelli, *Nota*, cit., p. 4.

⁴⁵² P.C. Rivoltella – P.G. Rossi, *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*, Scholé, Brescia 2019, pp. 127-148; M. Castoldi, *Curricolo per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2013.

⁴⁵³ D. Laurillard, *Insegnamento come scienza della progettazione* tr. it., FrancoAngeli, Milano 2014 (ed. or. 2012).

⁴⁵⁴ P.C. Rivoltella, *Didattica inclusiva con gli EAS*, La Scuola, Brescia 2015; P.C. Rivoltella, *Che cos'è un EAS. L'idea, il metodo, la didattica*, La Scuola, Brescia, 2016.

⁴⁵⁵ H. Gardner, *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano 1999.

⁴⁵⁶ P.C. Rivoltella, *Fare didattica con gli EAS*, La Scuola, Brescia 2013, p. 52.

processi culturali ed educativi. Come è previsto all'articolo 7 del decreto e ribadito dalla Corte dei conti (2019, p. 43), le scuole possono associarsi in consorzi, andando oltre la funzionalità "formativa" e considerando la rete come un modo per intercettare i bisogni di una comunità e favorirne la conservazione e lo sviluppo⁴⁵⁷; interessante in tal senso è l'esperienza del Consorzio istituti professionali associati toscani (Cipat), in cui sono presenti i presidi e gli insegnanti che lavorano nelle azioni di ricerca e nei progetti europei.

Sempre a proposito dell'autonomia, una delle cause per cui si è attenuato il decreto del 1999 è la scorretta percezione della rappresentanza. Le scuole sono rappresentate dall'amministrazione dall'Ufficio scolastico regionale, ma questo tipo di rappresentanza amministrativa è effettivamente distante dall'idea della scuola autonoma e, quindi, dalla possibilità per le scuole di affrontare in modo complesso e diretto le problematiche.

In questa direzione, oltre ad essere auspicabile la costituzione presso tutti gli Uffici scolastici regionali di un gruppo di lavoro per l'individuazione in modo precoce degli studenti a rischio di abbandono, è urgente una sperimentazione nazionale - con adesione volontaria degli istituti - delle esperienze positive e delle ipotesi di lavoro sul tema attraverso l'ampliamento dell'autonomia degli istituti, all'insegna della flessibilità soprattutto nella scelta dei docenti, negli orari e tempi scolastici, nella formazione mirata di docenti e tutor.

Per il contrasto della dispersione scolastica può essere utile avviare una strategia preventiva riferita all'età 0-6 (incremento dell'accesso agli asili nido, rafforzamento del ruolo della scuola dell'infanzia, implementazione del sistema di allarme precoce sulle assenze frequenti, incremento dell'individuazione precoce delle difficoltà di apprendimento) con una particolare attenzione al Sud e alle Isole.

Infine, se, come si è detto, appare indispensabile il potenziamento della capacità di iniziativa delle singole scuole e il ruolo regionale degli Uffici scolastici, emerge la necessità a livello nazionale di una cabina di regia in grado di creare le sinergie tra i soggetti in campo e di mettere a sistema, rendendoli stabili e organici, i progetti integrati che risultino capaci di incidere sulla qualità della didattica. Era una delle conclusioni dell'Indagine conoscitiva della Commissione cultura, scienza e istruzione della Camera, quando raccomandava «la costituzione di una Unità di crisi presso la Presidenza del Consiglio che coordini gli interventi in corso 2014-20 e coinvolga tutti gli attori (Miur, Ministeri interessati, Conferenza Stato Regioni, Invalsi, USR etc.) su obiettivi precisi e mirati»⁴⁵⁸. A distanza di oltre cinque anni, non averla realizzata rappresenta un'occasione mancata che il nostro Paese non avrebbe potuto permettersi.

Bibliografia

- F. Batini – M. Bartolucci, *Dispersione scolastica. Ascolta i protagonisti per comprenderla e prevenirla*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- C. Bertazzoni (ed.), *Le scuole di seconda occasione. Riprendere a educare: riflessioni e proposte*, Erickson, Trento 2009.
- L. Bravi - A. Ciniero - D. De Vito – S. Pasta (eds.), *Civil society monitoring report on implementation of the national Roma integration strategy in Italy*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- E. Brighenti (ed.), *Ricomincio da me. L'identità delle scuole di seconda occasione in Italia*, Iprase, Trento 2006.
- M. Castoldi, *Curricolo per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2013.
- D. Checchi (ed.), *Lost. Dispersione scolastica: Il costo per la collettività e il ruolo di scuole e terzo settore*, WeWorld-Associazione Bruno Trentin-Fondazione Giovanni Agnelli, Milano-Roma-Torino 2014.

⁴⁵⁷ P.C. Rivoltella, *Un'idea di scuola*, p. 57.

⁴⁵⁸ Commissione VII, *Indagine conoscitiva*, cit., p. 31.

- M. Colombo, *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo: dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, Erickson, Trento 2010.
- Commissione VII Cultura, Scienze, Istruzione, *Indagine conoscitiva sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica*, Camera dei deputati, Roma 2014.
- CSSC, *Personalizzazione e curriculum*, Scholé, Brescia 2019.
- F. De Giorgi – A. Gaudio – F. Pruneri (eds.), *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, Scholé, Brescia 2019.
- Delors (ed.), *Learning – the treasure within. Report of International Commission on Education for the 21 Century*, Unesco Publishing, Paris 1996.
- P. D'Ignazi, *La personalizzazione*, in F. Frabboni – M. Baldacci M. (eds.), *Didattica e successo formativo. Strategie per la prevenzione della dispersione scolastica*, FrancoAngeli, Milano 2004.
- European Commission, *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*, Bruxelles 2013.
- Fondazione Agnelli, *Nota per l'Audizione Parlamentare presso la VII Commissione della Camera dei Deputati*, Roma 2014.
- F. Frabboni – M. Baldacci (eds.), *Didattica e successo formativo. Strategie per la prevenzione della dispersione scolastica*, FrancoAngeli, Milano 2004.
- H. Gardner, *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano 1999.
- D. Laurillard, *Insegnamento come scienza della progettazione* tr. it., FrancoAngeli, Milano 2014 (ed. or. 2012).
- Miur, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma 2012.
- Miur, *Focus sulla dispersione scolastica*, Roma 2013.
- Miur, *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*, Roma 2018.
- Miur, *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018*, Roma 2019.
- Oecd, *Lifelong Learning for All*, Paris 1996.
- Save the Children, *Liberare i bambini dalla povertà educativa: a che punto siamo?*, Roma 2016.
- T. Parsons, *La classe scolastica come sistema sociale*, in V. Cesareo (ed.), *Sociologia dell'educazione. Testi e documenti*, Vita e Pensiero, Milano 1972.
- S. Pasta, *Rom e sinti: tra stereotipi, distanza sociale, paradosso della visibilità e ignoranza organizzata*, «Essere a Scuola», 6 (2018).
- P.C. Rivoltella, *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*, La Scuola, Brescia 2013.
- P.C. Rivoltella, *Didattica inclusiva con gli EAS*, La Scuola, Brescia 2015.
- P.C. Rivoltella, *Che cos'è un EAS. L'idea, il metodo, la didattica*, La Scuola, Brescia 2016.
- P.C. Rivoltella, *Un'idea di scuola*, Scholé, Brescia 2018.
- P.C. Rivoltella – P.G. Rossi, *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*, Scholé, Brescia 2019.
- M. Santerini, *Pedagogia socio-culturale*, Mondadori, Milano 2019.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967.
- Unicef - Unesco, *Out of school rate*, Paris 1995.
- L. Venturini (ed.), *La lotta alla dispersione scolastica: risorse e azioni intraprese per contrastare il fenomeno*, Relazione Corte dei conti n. 14/2019/G, Roma 2019.

Jessica Pasca

*L'educazione intellettuale:
il rapporto fra docenti e discenti nell'ottica di John Dewey*

Introduzione

La riflessione che intendo proporre ha come oggetto la relazione fra docenti e discenti all'interno dell'*educazione intellettuale* così come presentata in John Dewey. Nella prospettiva deweyana è ben chiara l'idea che la formazione intellettuale dipenda dalla direzione di senso conferita all'educazione e al rapporto educativo. Ciò è espresso in alcune delle sue prime opere, come *Il mio credo pedagogico*, *Scuola e società*, *Come pensiamo* ed *Esperienza e educazione*, le quali verranno qui riprese al fine di presentare la relazione educativa teorizzata dal Pensatore americano, evidenziandone l'estrema attualità.

Il mio obiettivo, infatti, sarà anche quello di mostrare quanto, nelle odierne società *tardo-moderne*, sia più che mai essenziale riflettere sulla realizzazione di un rapporto educativo incentrato sull'*equilibrio* e su un'educazione di tipo intellettuale. Si noterà come quest'ultima rappresenti una delle *emergenze educative* del nostro tempo, in quanto pensare criticamente rappresenta la condizione necessaria per il determinarsi dell'*avvenimento personale*⁴⁵⁹. Un avvenimento, oggi, minacciato da un'*esistenza inautentica*, ove a vigere sono le «decisioni che altri hanno stabilito»⁴⁶⁰ *spersonalizzando* il vissuto umano.

1. La figura del docente come leader intellettuale in John Dewey

John Dewey ha dedicato gran parte della sua vita all'educazione, come testimoniano i numerosi scritti pedagogici pubblicati tra il 1897 e il 1938. In particolare, la sua fede nella democrazia lo ha motivato a teorizzare un sistema educativo che fornisse gli strumenti cognitivi utili all'adempimento dei diritti e dei doveri della società democratica. Già ne *Il mio credo pedagogico* del 1897 si evince, seppure brevemente, l'importanza attribuita alla mente umana e ad un sistema educativo in grado di prendersene *cura*. Difatti, è qui che Dewey avvia una critica a quei sistemi educativi che si limitano a sviluppare «un atteggiamento passivo, ricettivo o assorbente»⁴⁶¹.

A distanza di due anni dall'opera sopracitata, Dewey si dedica alla stesura di un altro scritto di rilevanza educativa. Si tratta di *Scuola e società*⁴⁶², un'opera nella quale l'Autore, oltre a riconoscere il connubio tra la scuola e il mondo esterno, in vista della realizzazione di una società democratica, matura l'idea di un insegnante in grado di *guidare* l'alunno al raggiungimento di un pensiero critico e autonomo, rifiutando la «dipendenza di una mente da un'altra mente, [...] in quanto implicano passività e assorbimento non significativo delle nozioni»⁴⁶³. In tal senso, Dewey promosse anche l'idea di un docente in grado di stimolare *l'attenzione* nel discente, una capacità *intellettuale* che permette di acquisire disciplina e autonomia mentale, in quanto permette di

⁴⁵⁹ A. Bellingreri (a cura di), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, ELS La Scuola, Brescia 2017.

⁴⁶⁰ L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Milano 2002, cit. p. 63.

⁴⁶¹ J. Dewey, *My Pedagogic Creed* [1897], tr. it di L. Borghi, *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1954, cit. p. 19.

⁴⁶² Va ricordato che questa opera è stata scritta due anni dopo la creazione della *University of Chicago Elementary School*, un'esperienza educativa che ha fornito a Dewey spunti di notevole importanza per la sua riflessione pedagogica. A. De Maria, *Invito al pensiero di Dewey*, Mursia Editore, Milano 1990.

⁴⁶³ N. Barbieri, M. C. Giromella, *John Dewey: ricostruzione storico-critica del suo pensiero pedagogico e proposta per una nuova traduzione del saggio La scuola e il progresso sociale (Scuola e società, 1899)*, Coop Libreria Editrice Università di Padova, Padova 2004, p. 26.

controllare sé stessi, il proprio pensiero e di prevedere delle azioni in vista di alcuni scopi⁴⁶⁴. Pertanto, è evidente come già nel 1899 Dewey prenda le dovute distanze da un'educazione di tipo tradizionale costituita dalla «presentazione di materiale già pronto (libri, lezioni [...], discorsi del maestro, ecc.) al ragazzo», al quale è riconosciuto «il solo compito di ripetere»⁴⁶⁵, a favore di una didattica che educi alla libertà di pensiero e di azione.

Alla luce del primato attribuito alla formazione intellettuale e all'apprendimento critico e attivo, in *Scuola e società* è altresì presente una critica alla pedagogia dell'imitazione, secondo cui l'apprendimento avviene mediante l'emulazione di pensieri, di parole e di azioni dell'adulto. L'Autore afferma come l'imitazione non sia un espediente educativo efficace ed efficiente, poiché «il fanciullo vien reso servile e dipendente»⁴⁶⁶ dall'adulto. Stando a Dewey, l'insegnante deve limitarsi ad essere *testimoniaza viva* di un *proprio* sistema di pensiero, con il quale affrontare con coraggio la propria vita senza determinare, però, nessun tipo di influenza o sottomissione passiva⁴⁶⁷. È solo in questo senso, allora, che l'*esempio* fornito dal maestro può divenire «un indispensabile fattore di educazione»⁴⁶⁸.

Nei primi del Novecento il pensatore di Burlington proseguì con la stesura di altre opere a carattere pedagogico, le quali diverranno con il tempo punti di riferimento per l'educazione americana ed europea. In particolare, nel 1910 Dewey diede alle stampe la prima edizione di *Come pensiamo*. Si tratta di un testo nel quale, in modo sistematico ed armonioso, viene affrontata la questione dell'educazione al *pensiero riflessivo* e della relazione educativa in grado di originarlo. Il pensiero riflessivo viene qui definito come «il miglior modo di pensare»⁴⁶⁹, poiché critico, autonomo e in grado di emancipare l'uomo da ogni forma di soggiogazione e di attività impulsiva⁴⁷⁰. Si tratta di un'attività mentale simile ad un'*indagine*, in quanto rappresenta un processo complesso mediante il quale raggiungere uno scopo ben definito, quale, ad esempio, un problema da risolvere⁴⁷¹. Pertanto, il pensiero riflessivo può essere l'antidoto ad una mente passiva, vittima delle influenze sociali, culturali e politiche.

Inoltre, in quest'opera Dewey chiarisce, in modo più deciso rispetto a *Scuola e società*, il ruolo che il docente dovrebbe ricoprire in vista di un'educazione intellettuale. Al riguardo, l'Autore scrive di un insegnante inteso come un *leader intellettuale*, ovvero abile nel condurre i discenti alla produzione di un sapere autonomo⁴⁷² e ad una «formazione personale» capace di costituire «una certa crescita dei beni»⁴⁷³ individuali e cognitivi. Poiché sono consapevole che il termine *leader* potrebbe trarre in inganno alcuni lettori, ritengo opportuno dedicare qualche parola al fine di precisare il significato attribuitogli dal Pensatore americano.

Nell'ottica deweyana il docente è un *leader intellettuale* nel momento in cui diviene abile nel determinare «le condizioni che [...] mettono in grado» l'alunno «di dare risposte intellettuali»⁴⁷⁴.

⁴⁶⁴ J. Dewey, *The School and Society* [1899], The University of Chicago Press, Chicago, Illinois 1915, p. 149.

⁴⁶⁵ J. Dewey, *The School and Society* [1899], tr. it. di E. Codignola, L. Borghi, *Scuola e società*, La Nuova Italia 1987, cit. p. 106.

⁴⁶⁶ *Ibi*, p. 89.

⁴⁶⁷ N. Barbieri, M. C. Giromella, *John Dewey: ricostruzione storico-critica del suo pensiero pedagogico e proposta per una nuova traduzione del saggio La scuola e il progresso sociale (Scuola e società, 1899)*, p. 26.

⁴⁶⁸ A. Bellingeri, *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, cit. p. 190.

⁴⁶⁹ J. Dewey, *How we Think* [1910], tr. it. di A. Guccione Monroy, *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze 1986, cit. p. 378.

⁴⁷⁰ *Ibidem*.

⁴⁷¹ Secondo Dewey il pensiero riflessivo è un vero e proprio *processo* in quanto rappresenta una sorta di catena, una sequenza di pensieri, di giudizi e di idee. Ogni riflessione, infatti, può essere collegata alla precedente, mentre quella presente può essere legata a quella futura e così via. J. Dewey, *How we think*, D. C. Heath & Co., Boston, New York, Chicago 1910, p. 8.

⁴⁷² In questa tesi deweyana sembra riecheggiare un'anima socratica. Anche in Socrate, infatti, vi era la convinzione che l'educatore non dovesse essere un trasmettitore di verità, ma, alla stregua della levatrice, un *facilitatore* di sapienza. Per approfondimenti si veda Platone, *Teeteto*, tr. it. di Antonina Zeppi Tutta, La Nuova Italia, Firenze 1966.

⁴⁷³ A. Bellingeri, *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, Mondadori, Milano 2015 cit. p. 135.

⁴⁷⁴ J. Dewey, *Come pensiamo*, cit. p. 362.

In questo modo, «l'educatore non è un addestratore ma un facilitatore di intelligenze»⁴⁷⁵, il cui scopo è quello di «trasmettere le condizioni essenziali e gli strumenti [...] affinché vi sia [...] pensare in atto»⁴⁷⁶. Il suo compito, quindi, è quello di generare una *scuola buona* avente come scopo la «promozione del bene dell'intelligenza»⁴⁷⁷. In questa prospettiva, il docente è sia un maestro di sapere che un educatore intellettuale⁴⁷⁸. Qualora si realizzasse quanto auspicato da Dewey, ogni educatore potrà dire che sta adempiendo *realmente* il suo compito educativo contribuendo alla crescita intellettuale dei singoli e dell'intera società⁴⁷⁹. A ben vedere, un'educazione di questo tipo potrà costituire un *avvenimento personale* inteso come la piena realizzazione e il pieno possesso delle facoltà umane, a scapito di un'*esistenza inautentica*⁴⁸⁰ costituita da «forze impersonali»⁴⁸¹.

2. L'alunno come protagonista del processo di crescita intellettuale: la tesi di John Dewey

Dopo aver fatto luce sul ruolo che, secondo Dewey, il docente dovrebbe ricoprire in un'educazione volta allo sviluppo del pensiero riflessivo, è bene adesso volgere lo sguardo alla funzione dell'alunno. L'idea che il docente debba fornire il dovuto spazio al discente, sia nelle attività scolastiche che nella relazione educativa, appare, nelle opere deweyane, un imperativo pedagogico.

Il valore attribuito all'alunno compare per la prima volta, in modo esplicito, in *Scuola e società*, dove Dewey concepisce l'alunno «il sole intorno al quale girano gli strumenti dell'educazione»⁴⁸² attuando così una vera e propria *rivoluzione copernicana* del mondo scolastico. È a questo proposito che l'Autore afferma come un buon maestro sia colui che, prima di avviare qualunque genere di lavoro educativo, si propone come obiettivo primario quello di conoscere gli alunni in termini di interessi, di attitudini e di conoscenze già in possesso. Questa tesi è stata ripresa e approfondita in *Esperienza e educazione*, opera del 1938. Qui il Pensatore precisa come l'insegnante debba «rendersi intelligentemente conto delle capacità, dei bisogni e delle esperienze passate degli alunni» e far sì che tutto questo si converta in un «piano» educativo che rappresenti la somma dei «contributi che provengono dall'esperienza di quanti sono impegnati nel processo dell'apprendere»⁴⁸³. A ben vedere, è in questo modo che l'alunno viene posto al centro del processo educativo considerando il suo *essere* e *poter essere* e quelle che, volendo utilizzare un

475 A. Goussot, *Dewey oggi: la pedagogia impossibile e l'utopia dell'educazione democratica*, in «Educazione democratica – Rivista di pedagogia politica», 5 (2013), cit. p. 34.

476 M. Manno, *Il comportamento trascendentale. Saggio per Dewey*, Perolita Editrice, Messina 1973.

477 A. Bellingreri, *Il lavoro culturale a scuola. Un metodo fenomenologico di formazione dell'intelligenza*, in *L'evento persona*, Schole, Brescia 2018, cit. p. 1.

478 A questo proposito, P. Freire in stretto legame con Dewey scrisse come il ruolo del docente non debba prevedere «soltanto» l'insegnamento «di contenuti, ma anche» l'insegnamento di un modo di «pensare [...] corretto», P. Freire, *Pedagogia de autonomia. Sabers necessários á prática educativa* [1996], tr. it., di Gabriele Colleoni, *La pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA Editore, Torino 2004, cit. pp. 23-24.

479 È interessante notare come Luigina Mortari sintetizzi il ruolo dell'insegnante, coinvolto nell'educazione intellettuale, con il termine *scaffolding*. Tale parola, infatti, è adoperata per indicare «l'azione di supporto offerta dal docente per guidare l'allievo all'acquisizione di un'abilità» come, ad esempio, quella cognitiva. In quest'ultimo caso l'operazione di *scaffolding* assume una valenza prettamente intellettuale, che, pertanto, viene definito *scaffolding cognitivo*. L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, cit. p. 29.

480 Il concetto di *esistenza inautentica* è presentato da Martin Heidegger in *Essere e tempo*. Tale esistenza, scrive il filosofo tedesco, è rappresentata da «soggetti» che «sembrano trovarsi nello stato di [...] dormienti». Difatti, «quasi nessuno» sembra «pienamente desto, presente a se stesso» in quanto ci si lascia influenzare passivamente da «configurazioni, stati di senso sedimentati, [...] unità di senso non elaborate dal soggetto in prima persona» A. Bellingreri (a cura di), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, cit. p. 125.

481 *Ibi*, p. 395.

482 J. Dewey, *The School and Society*, cit. p. 63.

483 J. Dewey, *Experience and Education* [1938], tr. it. di E. Codignola, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1949, cit. p. 62.

linguaggio caro all'ermeneutica, sono le sue *precomprensioni*⁴⁸⁴. Per Dewey, infatti, la mente del bambino non è una *tabula rasa*, bensì è piena di conoscenze e saperi acquisiti nei contesti *extrascolastici*⁴⁸⁵. Pertanto, ogni individuo, avendo vissuto in ambienti diversi e avendo fatto esperienze altresì diverse, entra a scuola con un *proprio* stile comportamentale e cognitivo che deve essere conosciuto e rispettato dai docenti in quanto base su cui edificare l'intero percorso di crescita⁴⁸⁶.

Porre il discente al centro del fare educativo significa, secondo Dewey, non trascurare anche gli *interessi*⁴⁸⁷, le *emozioni* e le genuine *inclinazioni*. In questo modo, il rischio più grande che Dewey sembra voler debellare è quello di plasmare i discenti ad immagine e somiglianza delle figure adulte o delle autorità sociali⁴⁸⁸. Del resto, reprimere un'inclinazione significa esercitare negli alunni una reale forma di *violenza*, nonché annullare ogni sorta di differenza che, se valorizzata, può invece divenire una fonte di arricchimento personale⁴⁸⁹.

Nell'ottica deweyana, dunque, è chiara la volontà di far divenire l'alunno *protagonista* del processo di crescita e non un mero spettatore. Così facendo, l'educatore deve considerare «il proprio allievo non come essere incompleto [...], ma come personalità distinta, naturalmente aperta al miglioramento e alla progressione, rispetto a quella che è la realtà del maestro»⁴⁹⁰.

Reputo opportuno ricordare, inoltre, come la presenza attiva dell'educando, insieme a quella del maestro, rappresenti la *conditio* affinché si determini una relazione educativa *equilibrata*, ove i due protagonisti dell'educazione siano egualmente *compresenti*⁴⁹¹.

3. L'educazione intellettuale e il rapporto fra docenti e discenti nelle società della tardo-modernità

Giunti a questo punto, credo sia opportuno interrogarsi se quanto teorizzato da Dewey abbia avuto dei riscontri all'interno dei reali contesti educativi. Più precisamente, il docente e l'alunno, oggi, sono intesi e si relazionano fra loro come designato dal Pensatore americano? L'educazione intellettuale è svolta in modo adeguato nelle società del nostro tempo?

Si potrebbe pensare che instaurare una relazione di perfetto equilibrio tra docente e discente e realizzare l'educazione intellettuale sia quasi un'ovvietà, un'opera di facile compimento. A ben

⁴⁸⁴ Per capire cosa siano le precomprensioni è opportuno fare riferimento a Martin Heidegger. Quest'ultimo ritenne che ogni uomo, vivendo in un contesto sociale «formato da persone e da sistemi valoriali, che non ha scelto», gode di una certa «percezione della realtà» che precede «ogni effettiva conoscenza del mondo» autonoma e personale. Essa può essere chiamata, pertanto, *precomprensione*, la quale deve però divenire oggetto della libera riflessione dell'individuo che la possiede così da uscire da uno stato di primitivo condizionamento e asservimento. A. Bellingeri, *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, cit. pp. 26-28.

⁴⁸⁵ L'uomo, sin dalla nascita, è chiamato a vivere nei cosiddetti «mondi della vita» (come la famiglia, ad esempio). Questi rappresentano un'«appartenenza [...] originaria» che non è stata scelta dall'individuo ma che, tuttavia, segna parte dell'identità presente e futura. A. Bellingeri, *Lezioni di pedagogia fondamentale*, p. 119.

⁴⁸⁶ J. Dewey, *The School and Society*.

⁴⁸⁷ Il termine *interesse* viene spiegato da Dewey con il suo riferimento etimologico. Tale parola, infatti, indica «ciò che è tra, [...] ciò che collega due cose altrimenti distanti», come ad esempio un concetto disciplinare e l'alunno che deve apprenderlo. Focalizzare l'attenzione sull'interesse significa avvicinare i due soggetti mediante il conferimento di un «aspetto seducente» ad un «materiale altrimenti indifferente». In altre parole, si tratta di rendere le materie di studio vicine agli studenti e, per questo, più facili da apprendere poiché in linea con ciò che li affascina. J. Dewey, *Democracy and Education*, 1949, p. 163.

⁴⁸⁸ Per approfondimenti N. S. Barbieri, M. C. Giromella, *John Dewey: ricostruzione storico-critica del suo pensiero pedagogico e proposta per una nuova traduzione del saggio La scuola e il progresso sociale (Scuola e società, 1899)*, Coop. Libreria Editrice Università di Padova 2004.

⁴⁸⁹ A. Vigilante, *Aprire l'educazione*, in «Pedagogie della liberazione, Edizioni del Rosone», Foggia 2011.

⁴⁹⁰ C. Secci, Aldo Capitini, *l'educazione nuova e la pedagogia del Novecento. Un confronto con Dewey e Montessori*, in «Educazione Democratica», n. 8, 06 (2014), cit. p. 86.

⁴⁹¹ Il tema della compresenza in ambito educativo rimanda ad Aldo Capitini, il quale, nonostante criticò alcuni aspetti della pedagogia deweyana, sembra avere la stessa visione del rapporto educatore-educando. Secondo l'Autore perugino l'educando deve riconoscere il ruolo e l'importanza dell'educatore, mentre l'educatore la valenza e il valore dell'educando, rendendolo protagonista della relazione educativa. L. Romano, *La pedagogia di Aldo Capitini e la democrazia. Orizzonti di formazione per l'uomo nuovo*, Franco Angeli, Milano 2014.

vedere, invece, le cose non stanno proprio così e, pertanto, le domande precedentemente formulate non possono ricevere una risposta affermativa. Ciò è comprensibile, ad esempio, se si considera come in molte delle attuali realtà educative l'alunno, oltre ad essere posto in una condizione di subordinazione rispetto al docente, è vittima di un apprendimento asettico e mnemonico, nonché privo di approfondimenti, di revisioni o di riflessioni critiche. Il ruolo del docente sovrasta ancora quello dello studente, proponendo un modello di educazione e di scuola che ricorda il passato e ben lontana dalla formazione intellettuale di tipo deweyano. La compresenza educativa appare un'idea non ancora concreta e l'*avvenimento della persona*, mediante l'educazione al pensiero riflessivo, sembra mera utopia.

Eppure, ritengo che in una società che voglia essere democratica l'assenza di personalità libere, autonome e in grado di pensare⁴⁹² sia un fenomeno da non trascurare, a tal punto da rappresentare una reale *emergenza educativa*. Tuttavia, nell'attuale società tardo-moderna è vantaggioso, specie per le nuove generazioni ammaliate dal mondo virtuale e da effimeri valori, affidarsi alle mode del momento e ad un sistema di pensiero socialmente condiviso⁴⁹³. Tutto questo, però, genera delle menti atrofizzate incapaci di produrre un pensiero originale e personale. Forse, allora, ci si dovrebbe chiedere se la strada più facile da percorrere sia anche la più giusta. D'altra parte, una vita fondata sulla libera riflessione è una condizione che tutti gli uomini dovrebbero poter sperimentare. Questo è evidente non soltanto nel pensiero di Dewey, ma anche in quello di altri illustri pensatori come Martha Nussbaum, la quale scrive che «passare la vita interrogando e interrogandosi non è soltanto utile, ma è indispensabile per vivere un'esistenza che abbia valore»⁴⁹⁴.

La situazione delle odierne realtà scolastiche, inoltre, appare minacciata da docenti privi di entusiasmo e passione per il proprio lavoro, elementi che lo stesso Dewey definì essenziali per la buona riuscita del lavoro educativo⁴⁹⁵. Consapevole che non è possibile, in questa sede, indagare tutte le ragioni di tale fenomeno, credo però che sia doveroso ricordare come una delle cause riguarda certamente il periodo di caos e instabilità economica che determina i contesti educativi e scolastici. Sono sempre più numerosi, infatti, gli educatori e gli insegnanti che rivendicano i propri diritti e che lamentano basse remunerazioni. Il mancato riconoscimento del valore della professionalità docente inficia la buona riuscita e la qualità delle azioni educative. Ecco perché i governi dovrebbero investire in forma maggiore sul mondo della scuola e dell'educazione offrendo un alto grado di stabilità e sicurezza. Si tratterebbe di un investimento di non poca importanza, dal momento che sarebbe rivolto a persone che svolgono un lavoro in grado di contribuire ai progressi della società.

Reputo che la riflessione qui avanzata sia sufficiente per definire l'attualità delle tesi deweyane, le quali meriterebbero di essere riprese e rilette con massima attenzione. Questo, forse, potrebbe aiutare i professionisti dell'educazione e le istituzioni a persuadersi circa la rilevanza della formazione intellettuale e di come questa debba avvalersi di docenti sinceramente motivati e di una relazione docetica lontana dal dogmatismo e dall'asservimento cognitivo. Il futuro della società e delle nuove generazioni è nelle mani dell'educazione.

⁴⁹² L. Bellatalla, *Ripensando Democracy and Education*, in «Research in Progress. A cent'anni da Democrazia e Educazione di John Dewey», 02 (2019).

⁴⁹³ Per approfondimenti si rimanda a Z. Bauman, *Liquid Life* [2005], tr. it. di M. Cupellaro, *Vita liquida*, Laterza, Roma 2008.

⁴⁹⁴ M. C. Nussbaum, *Cultivating Humanity. a Classical Defense of Reform in Liberal Education* [1997], tr. it., *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma 1999, cit. p. 135.

⁴⁹⁵ Si veda J. Dewey, *Come pensiamo*, pp. 380-381.

Bibliografia

- H. Arendt, *The Life of the Mind* [1978], tr. it. di G. Zanetti, *La vita della mente.*, Il Mulino, Bologna 2009.
- N. S. Barbieri, M. C. Giromella, *John Dewey: ricostruzione storico-critica del suo pensiero pedagogico e proposta per una nuova traduzione del saggio La scuola e il progresso sociale (Scuola e società, 1899)*, Coop. Libreria Editrice Università di Padova, Padova 2004.
- Z. Bauman, *Liquid Life* [2005], tr. it. di M. Cupellaro, *Vita liquida*, Laterza, Roma 2008.
- L. Bellatalla, *Ripensando Democracy and Education*, in «*Research in Progress. A cent'anni da Democrazia e Educazione di John Dewey*», Franco Angeli, 02 (2019).
- A. Bellingeri, *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, Mondadori, Milano 2015.
- A. Bellingeri, *Il lavoro culturale a scuola. Un metodo fenomenologico di formazione dell'intelligenza*, in *L'evento persona*, Schole, Brescia 2018.
- A. Bellingeri (a cura di), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, ELS La Scuola, Brescia 2017.
- G. Corallo, *L'atto di educare. Problemi di metodologia dell'educazione*, Armando Editore, Roma 2010.
- F. De Giorgi, *L'istruzione per tutti. Storia della scuola come bene comune*, La Scuola, Brescia 2010.
- A. De Maria, *Invito al pensiero di Dewey*, Mursia Editore, Milano 1990.
- J. Dewey, *My Pedagogic Creed* [1897], tr. it di L. Borghi, *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1954.
- J. Dewey, *The School and Society* [1899], The University of Chicago Press, Chicago, Illinois 1915.
- J. Dewey, *The School and Society* [1899], tr. it. di E. Codignola, L. Borghi, *Scuola e società*, La Nuova Italia 1987.
- J. Dewey, *How we Think*, D. C. Heath & Co., Boston, New York, Chicago 1910.
- J. Dewey, *How we Think* [1910], tr. it. di A. Guccione Monroy, *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze 1986.
- J. Dewey, *The sources of a Science of Education* [1929], tr.it. di M. T Gabrieli e L. Borelli, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Fridericiana Editrice Universitaria, Napoli 2017.
- J. Dewey, *Democracy and Education* [1916], tr. it di E. E. Agnoletti, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1949.
- J. Dewey, *Experience and Education* [1938], tr. it. di E. Codignola, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1949.
- P. Freire, *Pedagogia de autonomia. Sabers necessários á prática educativa* [1996], tr. it., di Gabriele Colleoni, *La pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA Editore, Torino 2004.
- A. Goussot, *Dewey oggi: la pedagogia impossibile e l'utopia dell'educazione democratica*, «Educazione democratica – Rivista di pedagogia politica», 5 (2013).
- R. Lanfranchi, P. García, M José, *Educazione scuola e pedagogia nei solchi della storia: I*, Las, Roma 2008.
- M. Manno, *Il comportamento trascendentale. Saggio per Dewey*, Perolitana Editrice, Messina 1973.
- L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, Carocci, Roma 2002.
- M. C. Nussbaum, *Cultivating Humanity. a Classical Defense of Reform in Liberal Education* [1997], tr. it., *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma 1999.
- Platone, *Teeteto*, tr. it. di A. Zeppi Tutta, La Nuova Italia, Firenze 1966.
- L. Romano, *La pedagogia di Aldo Capitini e la democrazia. Orizzonti di formazione per l'uomo nuovo*, Franco Angeli, Milano 2014.
- C. Secci, *Aldo Capitini, l'educazione nuova e la pedagogia del Novecento. Un confronto con Dewey e Montessori*, in «Educazione Democratica», n. 8, 06 (2014).

G. Spadafora, *La teoria dell'esperienza in John Dewey e le sue implicazioni nella pedagogia contemporanea*, in G. Elia (a cura di), *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione*, FrancoAngeli, Milano 2015, pp. 42-52.

G. Spadafora, *L'educazione per la democrazia. Studi su J. Dewey*, Anicia, Roma 2015.

A. Vigilante, *Aprire l'educazione*, in *Pedagogie della liberazione*, Edizioni del Rosone, Foggia 2011.

Sommario

Abstracts	5
Editoriale	13
Francesco Bossio <i>La famiglia come elemento naturale e fondamentale della società tra istanze educative e generatività assiologica</i>	16
Daniela Gulisano <i>Capacità-azioni, talenti e aspirazioni professionali. La corresponsabilità tra scuola e famiglia nell'ottica dello "Human Development Approach"</i>	25
Marco Ius <i>L'accompagnamento come cura generativa. Una lettura del Programma Nazionale P.I.P.P.I.</i>	35
Fabrizio Pizzi <i>Le famiglie immigrate, tra generatività quantitativa e qualitativa</i>	46
Dalila Raccagni <i>Perdersi per ritrovarsi: il racconto di un viaggio generativo</i>	53
Chiara Sirignano <i>Generare comunità educante: l'esperienza dell'alleanza educativa tra nidi, scuole dell'infanzia, famiglie e Università di Macerata</i>	63
Claudia Spina <i>Cura della parola e generatività</i>	69
Alessia Tabacchi <i>Educare alla generatività nell'adozione. Percorsi di accompagnamento pedagogico alla genitorialità adottiva</i>	77
Fabio Alba <i>Minori migranti soli e le nuove forme di affiancamento a tutori e famiglie</i>	84
Alessia Bartolini <i>Bambini e bambine nella società contemporanea. Coltivare e custodire relazioni dentro e fuori la famiglia</i>	92

Silvia Annamaria Scandurra

Breve nota su un modello comparativo. Report sulla missione scientifica di osservazione e ricerca sul funzionamento del Sistema Duale nei Paesi Baschi 100

Stefano Pasta

Innovazione didattica e ripensamento della scuola: la necessaria risposta alla dispersione scolastica 109

Jessica Pasca

L'educazione intellettuale: il rapporto tra docenti e discenti nell'ottica di John Dewey 117