

Qualeducazione

Per un dialogo libero in Europa - Trimestrale internazionale di Pedagogia

Giuseppe Serio, direttore scientifico
Walter Pellegrini, direttore responsabile
Filomena Serio, segretaria di redazione

Comitato scientifica Dietrich Benner (università di Berlino), Franco Blezza (università di Chieti), Michele Borrelli (università della Calabria), Luciano Corradini (università di Roma3), S. Serenella Macchietti (università di Siena), Gaetano Mollo (università di Perugia), Antonio Pieretti (pro-rettore università di Perugia), Jörg Ruhloff (university of Wuppertal, Germany), Concetta Sirna (università di Messina), Giuseppe Spadafora (università della Calabria), Giuseppe Zanniello (università di Palermo).

Comitato di Referees: Sergio Angori (università di Siena), Massimo Baldacci (università di Urbino), Carlo Borgomeo (presidente Fondazione per il Sud), Michael Byram (univ. Durham, England), Carlo Nanni (rettore dell'università salesiana), Dietrich Benner (università di Berlino), Jörg Ruhloff (university of Wuppertal, Germany), Gaetano Mollo (università di Perugia), Stefania Paluzzi (università di Chieti), Antonia Rosetto Aiello (LUMSA Caltanissetta), Daniela Grieco (pedagogista in Vicenza).

REDAZIONE: *Franco Blezza* (Univ. G. D'Annunzio, Chieti), *Vincenzo Pucci*, *Giovanni Villarossa* (Presidente nazionale UCIIM), *Filomena Serio*.

REDAZIONE EUROPEA: *Michele Borrelli* (Univ. della Calabria).

Direzione-Redazione:

Viale della Libertà, 33
87028 PRAIA A MARE
Tel. e Fax (0985) 72047

Amministrazione: 87100 Cosenza
Via Camposano, 41 - Cas. Post. 158
GRUPPO PERIODICI PELLEGRINI
Tel. 0984 795065 - Telefax 0984 792672
E-mail: g.serio@aliceposta.it

Qualeducazione è una rivista del Gruppo Periodici Pellegrini:
Nuova Rassegna di Studi Meridionali, Letteratura & Società, Giornale di Storia Contemporanea, Incontri Mediterranei, La Questione Meridionale, Labirinti del Fantastico, Voci, Crocevia, Fata Morgana.

Libri (per recensione) e riviste (per cambio) debbono essere inviati al direttore della rivista: Giuseppe Serio, Viale della Libertà, 33 - 87028 PRAIA A MARE (Cosenza)

Periodicità trimestrale - Anno XXVIII - N. 3-4 (luglio-dicembre 2010) - Fascicolo N. 75 - Abbonamento - annuale € 26,00 con il suppl. "Vivere la nonviolenza"; estero il doppio; un numero € 6,00 - Iscrizione R.O.C. n. 316 del 29/08/2001 (* Gli abbonamenti s'intendono rinnovati automaticamente se non disdetti 30 gg. prima della scadenza). Autorizzazione del tribunale di Cosenza - Iscr. Registro Nazionale della Stampa n. 00969 del 29-8-1983 - c.c.p. n. 11747870 intestato a Luigi Pellegrini Editore - Via Camposano, 41 - 87100 Cosenza

Fotocomposizione: Pellegrini Editore

LP
LUIGI
PELLEGRINI
EDITORE

PER CONTINUARE

L'Associazione Culturale Gianfrancesco Serio - Onlus - promuove nel territorio la costituzione di un network di operatori di pace

Nata 33 anni fa, vuole offrire occasioni d'incontro fra quanti operano in questo settore culturale non sempre ascoltato dalla politica locale ... Ti chiede di aiutarla a continuare ... prevenendo la violenza, la corruzione, la droga e diffondendo occasioni e incrementi di sviluppo della cultura della vita ...

Il suo Centro Studi e Ricerche per la promozione della cultura di pace e la sua rivista di Pedagogia «Qualeducazione» collaborano con l'Associazione Pedagogica Italiana, l'Associazione per la riduzione del debito pubblico, la C.E.I., Libera e alcune università italiane ed europee promuovendo convegni regionali, nazionali, internazionali, pubblicando libri sui temi della Pace, della Giustizia, della Legalità, della salute, del Diritto dei Popoli alla libertà.

*Lotta anche tu i nemici dell'uomo
- negro, olivastro, giallo, bianco, non importa -
e scegli di stare con noi*

Versa un contributo sul c/c n. 1000/1418, Banca Prossima - C/o Banco di Napoli - San Paolo - Agenzia di Praia a Mare, Viale della Libertà, intestato alla Associazione Culturale Gianfrancesco Serio: ti metti dalla nostra parte detraendo - poi - l'importo nella tua Dichiarazione dei redditi del 2010.



I collaboratori di *Qualeducazione*

Giuseppe Acone, Aldo Agazzi (†), Silvana Aguggini (†), Fabrizia Antinori, Karl-Otto Apel, Antonio Augenti, Iliaria Attisani, Gianni Balduzzi, Theodor Ballauff, Nicoletta Bellugi, Dietrich Benner, Armin Bernhard, Francesco Bertelli, Carolina Bicego, Anna Bisazza Madeo, Franco Blezza, Lamberto Borghi (†), Carlo Borgomeo, Michele Borrelli, Wolfgang Brezinka, Maria Anna Burgnich, Wilhelm Büttemeyer, Dieter Buttyes, Michael Byram, Mimmo Calbi, Pasquale Cammarota (†), Andrea Canevaro, Francesca Caputo, Vincenza Caputo, Tommaso Cariati, Alessia Casoni, Bernat Castany Magraner, Pier Giuseppe Castoldi, Francesco Castronuovo, Elide Catalfamo Favet, Giuseppe Catalfamo (†), Vittoria Cavallai, Hervé Cavallera, Manuela Cecotti, Cesarina Checcaci, Lucia Cibir, Sergio Cicatelli, Emilia Ciccia, Giuseppina Colaiuda, Ignazio Dario Collari, Enza Colicchi, Ornella Comuzzo, Luciano Corradini, Piero Crispiani, Armando Curatola, Augusto Cury, Emilio D'Agostino, Guido D'Agostino, Elio Damiano, Miranda Dapi, Luisa Della Ratta, Tullio De Mauro, Severino De Pieri, Paolo De Stefani, Lorenzo Di Bartolo, Salvatore Di Gregorio, Walter Di Gregorio, Adele Diodato, Vincenzo D'Onofrio, Lina Dri, Concetta Epasto, Armando Ervas, Michele Famiglietti (†), Marisa Fallico, Marcella Farina, Paolo Farinella, Antonio Fazio, Otto Filtzinger, Giuseppe Fioroni, Franco Frabboni, Lauro Galzigna, Michela Galzigna, Hans-Jochen Gamm, Mario Gennari, Barbara Ganesini, Fatbardha Gjini, Franco Severini Giordano, Guido Giugni (†), Maria Angela Grassi, Anna Maria Graziano, Giovannella Greco, Daniela Grieco, Vincenzo Guli, Giuseppe Guzzo (†), Hartmut Von Hentig, Eugenio Imbriani, Nunzio Ingiusto, Isabel Jiménez, Amik Kasaruho, Maria E. Koutilouka, Edmondo Labrozzi,

Mauro Laeng (†), Marino Lagorio, Nico Lamedica, Raffaele Laporta (†), Antonino Leggio, Valeria Lenzi, Isabella Loiodice, Maria Rosalba Lupia, Sira Serenella Macchietti, Francesco Maceri, Alessandro Manganaro, Angela Maria Manni, Giuseppe Manzato, Ugo Marchetta, Maddalena Marconi, Lucia Mason, Louis Massarenti, Giuseppe Mastroeoni, Giovanni Mazzillo, Nomberto Mazzoli, Mario Mencarelli (†), Gaetano Mollo, Maria Monteleone, Daria Morara, Letizia Moratti, Paola Bernardini Mosconi, Marina Mundula, Carlo Nanni, Walter Napoli, Adriana Odorico, Stefano Orofino, Anna Paladino, Roberto A. Paolone, Cecilia Parisi, Anna Paschero, Luigi Pellegrini, Angela Perucca, Enzo Petrini, Rosaria Picozzi, Antonio Pieretti, Gustavo Pietropolli Charmet, Lucrezia Piraino, Antonio Pisanti, Andrea Porcarelli, Livio Poldini, Clide Prestifilippo, Vincenzo Pucci, Marco Pasqua, Maria Moro Quaresima, Francesco Raimondo, Giusy Rao, Paolo Raviolo, Micheline Rey, Michele Rivero, Aurelio Rizzacasa, Antonia Rosetto Ajello, Patrizia Rossini, Angelo Rovetta, Franca Ruggeri, Maria Antonietta Ruggeri, Morena Ruggeri, G. Carlo Sacchi, Elisabetta Salvini, Alessandra Samarca, Graziella Sanfilippo Scuderi, Bruno Schettini, Pantaleone Sergi, Filomena Daniela Serio, Renato Serpa, Alessandra Signorini, Andrei Simic, Concetta Sirna, J.J. Smoliez, Angela Sorge, Giuseppe Spadafora, Agostina Spagnuolo, Gianfranco Spiazzi, Francesco Susi, Anna Pia Taormina, Giorgio Tampieri, I. Testa Bappenheim, Alessandra Tigano, Rosanna Tirelli, Enrica Todeschini, Giuseppe Trebisacce, Mario Truscello, Laura Tussi, Pierre Vayer, Giovanni Villarossa, Claudio Volpi (†), Giorgio Vuoso, Giuseppe Zago, I. Zamberlan, Alex Zanotelli, Antonino Zichichi, Corrado Ziglio.

SOMMARIO - Fascicolo 75/2010

EDITORIALE

DIALOGO A RISCHIO? DIALOGARE OGGI, DOMANI, SEMPRE <i>di Giuseppe Serio</i>	pag.	3
---	------	---

STUDI

FORMAZIONE, MEDIA, DEMOCRAZIA <i>di Giuseppe Spadafora</i>	»	6
---	---	---

GIOVANI E MEDIA: UNA QUESTIONE DI MEDIA EDUCATION <i>di Giovannella Greco</i>	»	14
--	---	----

EDUCAZIONE SENZA FRONTIERE

LA FINE DELLA <i>BILDUNG</i> E DELLA <i>PAIDEIA</i> OCCIDENTALE <i>di Michele Borrelli</i>	»	19
---	---	----

RICERCA ED INNOVAZIONE EDUCATIVA E DIDATTICA

OLTRE LA FAMIGLIA OTTO-NOVECENTESCA <i>di Franco Blezza</i>	»	29
--	---	----

CONVIVENZA, MATRIMONIO, DIVORZIO: QUALE RELAZIONE? <i>di Giuseppe Manzato</i>	»	43
--	---	----

AUTONOMIA, DIRIGENZA, PROGETTUALITÀ

LE ECCELLENZE NON PIOVONO DAL CIELO: BISOGNA COSTRUIRLE <i>di Corrado Ziglio</i>	»	64
---	---	----

RUBRICA APERTA

IL PENSIERO INTERCULTURALE DELLE DIFFERENZE. LA CONCEZIONE PEDAGOGICA DELLA COMPrensIONE PLANETARIA <i>di Laura Tussi</i>	»	70
---	---	----

DALL'INTOLLERANZA AL RAZZISMO. IL DOVERE DI RICORDARE <i>di Laura Tussi</i>	»	72
--	---	----

RECENSIONI	»	77
------------------	---	----

NOTIZIARIO	»	89
------------------	---	----

Dialogo a rischio? Dialogare oggi, domani, sempre

di

GIUSEPPE SERIO

Il sottotitolo della rivista – che si avvia ormai a compiere trent'anni – è questo: *Per un dialogo libero in Europa*. Alcuni redattori mi hanno chiesto se ciò è ancora possibile dopo il *pesce d'aprile di quest'anno*. E me lo sono chiesto anch'io assieme all'Editore.

Tra l'altro, non avrei mai pensato di dover scrivere questo editoriale perché non ho mai, direttamente o indirettamente, affrontato un discorso politico sull'opera di questo o altro governo del Paese in cui mi trovo, appunto, liberamente a pensare ed anche a scrivere solo di questioni di Pedagogia.

“Il Paese va verso il pensiero unico?”¹. Nell'Europa *multi-culturale, interculturale, liberale* si addensano, forse, nuvole nere per oscureranno le diverse e varie intelligenze del mondo culturale? No, almeno lo spero. Al mondo occorre la ricchezza del pensiero libero che s'apre al dialogo critico e costruttivo che fa crescere l'uomo che sa volare alto, non raso terra.

Questo, in Italia, è un progetto culturale sostenuto dalla Costituzione che, purtroppo, oggi, la dimentica la gente che cammina rasoterra, ad occhi bassi o indifferenti (come l'*asin bigio* di Carducci che si accontenta di rosicchiare “*un tarlo*”...).

Dopo le elezioni regionali, il primo aprile² arriva inaspettato, non il *pesce d'aprile*, ma, come scrive *Famiglia cristiana*, il *pesce cane* “scongelato dopo le elezioni regionali”³. Si tratta di un *decreto killer* che aggredisce in modo inaudito il *dialogo libero* fra uomini che cercano con dignità di approfittare del più nobile ‘strumento’ che il Signore ci ha donato per porci al di sopra delle bestie che stanno nel mondo per scopi diversi dal nostro...

Si tratta di un decreto del governo che Sciortino definisce “il silenziatore delle voci libere” che mette in ginocchio centinaia di periodici, come questo, che difficilmente gli editori potranno diffondere con tariffe postali improvvisamente raddoppiate.

In un paese come l'Italia, dove i *lettori* di riviste, quotidiani e libri sono una minoranza rispetto all'Europa, “il decreto pesce cane” è una mannaia per reprime la già repressa intelligenza del popolo che non ama leggere, ma guardare le Tv che contengono ciò che è micidiale per fermare lo sviluppo della ragione. Come faceva Socrate tanti secoli fa, quando era eroico sperare nel dialogo e nel dissenso costruttivo? Oggi ci si accovaccia nell'ascolto della pubblicità, stupida e dannosa per la libertà,

e ci si lascia trascinare dall'onda della follia mediale...

Purtroppo, quando cala l'informazione, aumenta il pensiero unico, nemico dell'uomo, la sorgente dell'*intelligenza*, la ricchezza inesauribile della *miniera* più grande del mondo; quando l'informazione si chiude a riccio, inizia la fine della democrazia fondata sul valore dell'uomo libero. Stiamo vivendo "il tempo dello smarrimento, del disincanto; l'uno e l'altro sembrano dare forma ad una specie di onda anomala che rischia di sommergere il *nostro essere comunità*"⁴. La crisi dei valori che, purtroppo, investe questo tempo e, particolarmente, l'economia mondiale, "determinando un diffuso senso d'incertezza, amplifica la sensazione di smarrimento [mentre] il suo carattere epocale imprime segni inequivocabili di una cesura tra un prima e un dopo"⁵.

Nella *Rubrica Studi* di questo fa-

scicolo, ospito i contributi sul tema di due docenti del Dipartimento di scienze della formazione dell'università della Calabria – Giuseppe Spadafora e Giovannella Greco – entrambi presidenti nei corsi di laurea, rispettivamente di Scienze dell' Educazione e Scienze della Formazione primaria a cui volentieri cedo la parola sulla problematica a cui ho fatto cenno.

NOTE

¹ Se lo chiede un altro direttore di rivista, don Antonio Sciortino, *Famiglia cristiana*, 16 maggio 2010.

² Il *pesce di aprile del governo alle OdV, ai piccoli editori* che alimentano intellettuali liberi, *organizzazioni non profit, giovani scrittori...*

³ *Famiglia cristiana cit.* p. 3.

⁴ Carlo Azzeglio Ciampi, *Tutele e garanzie per la salvaguardia del pluralismo e della libertà d'informazione*, Desk a/XVII, 1/2010, p. 5, il corsivo è mio.

⁵ *Idem*, p. 6

CN24.tv 1.756.988 Messaggioni unici per sempre
9 LUGLIO 2010



IL DDL ALFANO, LA "LEGGE BAVAGLIO" E LA REGOLA NON CONDIVISA DEL "TUTTI ZITTI"

Tutti zitti in un assordante silenzio. Eppure se chiedo in giro a qualche collega di spiegarmi con esattezza il disegno di legge Alfano, qualcuno alza gli occhi, scuote la testa, farfuglia qualche frase stereotipata letta, sentita e ritratta dai mezzi di informazione nazionali ma - stringi, stringi - non è che sia capace di dirmi esattamente cosa sia e come, nei fatti, ne "castrò" la sua professione...

[Clicca qui e leggi il resto](#)



L'editoriale e la Rubrica di questo fascicolo richiamano l'attenzione dei lettori sulla problematicità dell'informazione – essenziale per la fertilità del dialogo tra le culture del nostro Paese – e la continuità del dibattito in sede politica al fine di rendere la Democrazia fruibile soprattutto sul piano dei doveri del cittadino e dei suoi diritti (tra cui, appunto, quello all'informazione che è essenziale in prospettiva ermeneutica ed etica) per dare senso alla "informazione pluralistica, libera, intellettualmente onesta".

All'uopo, la rubrica ospita due contributi essenziali al dibattito; rispettivamente s'intitolano "Formazione, media, democrazia" del noto pedagogista dell'Università della Calabria, Giuseppe Spadafora e "Giovani e media: una questione di media education" di Giovannella Greco della stessa università.

Spadafora, conoscitore e divulgatore del pensiero del Dewey nel nostro paese, invita a riflettere su due eventi particolari: la robusta presenza delle nuove tecnologie nell'"universo pedagogico cognitivo e sociale della persona" e il rapporto democracy and education, inteso come "necessità della vita" oltre che direzione etica, politica, "soprattutto growth" della persona nella società. Insomma, l'educazione per il filosofo americano, scrive Spadafora, è un processo democratico connesso all'informazione, considerata fonte di vita sociale.

Il secondo contributo affronta lo stesso tema riferendolo essenzialmente ai giovani e ad una loro possibile formazione con il contributo dei "media". Giustamente, afferma Giovannella Greco, i sociologi contemporanei non riescono a definire questa società in cui ci troviamo a vivere per cui hanno difficoltà di qualificarla "complessa" o "globale", "postmoderna" o "postindustriale", "dell'informazione" o "della comunicazione", "della conoscenza" o "dell'immagine" o addirittura "società liquida".

Per questa palese difficoltà, forse, è preferibile considerarla "società mediale" e, all'interno di ciò, trovare le vie giuste, valide, concrete per educare i giovani al futuro costruito soprattutto con fondamenta solide affinché la vita abbia un senso, un significato secondo cui valga la "pena" viverla con intelligenza e passione morale.

* * *

Editorial and Column of this number call reader's attention to the problems of information – essential for a fertile dialogue between the cultures of our Country – and continuity of debate in political seat in order to make enjoyable Democracy above all with regard to duties of citizen and of his own rights (among them Information Right, essential for hermeneutics and ethics) for give meaning to "pluralistic, free, intellectually honest Information".

*For that, our Column shelters two contributions essentials for debate; they entitle, respectively, «**Formation, media, democracy**» by well-known pedagogist of Calabria's University, Giuseppe Spadafora, and «**Youth and media : a question of media's education**» by Giovannella Greco of the same University.*

Spadafora, connoisseur and writer of Dewey's Thought in Italy, invites to think it over two

¹ Carlo Azeglio Ciampi, Desk, citato nell'editoriale di questo fascicolo.

especial events: the **strength** of new technologies in the «pedagogical, cognitive and social universe of Person» and relation **Democracy-Education**, as “necessity of Life” in addition to ethic, politic direction, above all growth of Person into society. In conclusion, Education for American Philosopher, Spadafora writes, is a democratic process, connected to Information, as source of social Life.

Second contribution tackles the same subjects, reported to young people's possible **education by media's contribution**. Rightly, Giovannella Greco tells, the contemporary sociologists were not able to define the society in which we are living and they have difficulty for qualify “complex” or “global”, “postmodern” or “postindustrial”, “of information” or “of communication”, “of knowledge” or “of image” or, quite, a “liquid society”.

For this clear difficulty, it is better to consider it “medial society” and, into that, to find the way correct, valid, actual for educate the young men to the future built by solid foundations so that Life can signify something for which are struggling with intelligence and moral passion.

Formazione, media, democrazia

di

GIUSEPPE SPADAFORA

Gli scenari con cui deve misurarsi il dibattito pedagogico sull'educazione sono costituiti dal prepotente avvento dell'universo mediatico e dalla sua influenza sui processi formativi e sull'affermazione di nuove forme di vita associata. La presenza sempre più massiccia di nuove tecnologie della comunicazione nell'universo cognitivo e sociale della persona ha fatto registrare una vera e propria “rivoluzione” sia nel campo delle comunicazioni che nel panorama educativo; “rivoluzione” che inevitabilmente porta a riflettere sul ruolo e sull'incidenza che i media (vecchi e nuovi) hanno sul processo formativo del soggetto in termini di spazio, tempo e memoria.

Riflettere sulle trasformazioni culturali dei processi educativi, scolastici e formativi è di fondamentale importan-

za, non solo per definire i cambiamenti formativi del soggetto in relazione alla influenza mediatica, ma soprattutto per comprendere il senso della democrazia e del potere nelle società complesse soprattutto in seguito agli effetti politici e culturali che i media e i new media stanno determinando nella comunicazione sociale.

Si ripropone con sorprendente attualità la classica interpretazione del filosofo americano John Dewey sul rapporto democrazia-educazione come espressione di un complessivo atteggiamento di ricerca che ha la sua matrice originaria nel testo *Democracy and Education* del 1916, e nel volume *The Public and His Problems* del 1927 il suo momento di riflessione più alto.

Nei primi quattro capitoli di *Democracy and Education*, il principale og-

getto di riflessione del filosofo americano è la definizione dell'educazione come "necessità della vita", "funzione sociale", "una direzione" etica ma anche politica; ma è soprattutto "crescita" (*growth*) della persona nella società, in cui la persona ha la capacità di adattarsi ma anche di costruire una dimensione sociale attraverso gli strumenti culturali e i "manufatti" tecnologici per trasformare l'ambiente¹.

L'educazione, dunque, deve essere analizzata nell'ambito della continuità tra l'apprendimento scolastico e i processi formativi inconsapevoli che la persona sviluppa nel sociale. In questo senso l'educazione è legata alla costruzione della democrazia. Lo sforzo di Dewey è quello di teorizzare un modello di democrazia il cui significato centrale è l'educazione, in quanto la comunicazione è fondamentale per i rapporti intersoggettivi perché limita la disuguaglianza culturale, e di conseguenza, politica ed economica tra le persone.

Per Dewey, dunque, per definire l'educazione come processo democratico è necessario ricorrere al concetto di comunicazione. L'educazione consiste infatti nella *trasmissione* per mezzo della comunicazione, che altro non è che un processo con cui si partecipa l'esperienza finché diventa patrimonio comune. Ciò che gli uomini devono avere in comune per formare una società sono gli scopi, le aspirazioni, le credenze, la conoscenza, e il medesimo modo di comprendere. Un tale concetto di comunicazione, teso alla costruzione di una educazione democratica modifica la disposizione mentale di coloro che partecipano al gioco comunicativo. «Provate l'esperienza di comunicare con pienezza e accuratezza qualche vostra esperienza

ad un altro, specialmente se è alquanto complicata, e vi accorgete di cambiare atteggiamento verso la vostra esperienza. L'esperienza deve essere formulata per essere comunicata. Per formularla è necessario portarsi all'esterno di essa, vederla come un altro la vedrebbe, considerare quali punti di contatto ha con la vita di un altro»². Costruire la democrazia significa, quindi, produrre il consenso attraverso una comunicazione sociale che limiti le differenze tra le persone e tra le classi sociali, in quanto le soggettività individuali e collettive esprimono diversità che devono essere armonizzate ma non annullate.

Attraverso le varie funzioni dell'educazione, quindi, si può definire la grande ricostruzione dell'etica e della politica. In tale senso l'educazione esprime complessivamente, in tutta l'opera deweyana, la possibilità politica ed etica di "ricostruzione" dei rapporti sociali e questa ricerca ha nella scuola il suo luogo eletto di sperimentazione, "il laboratorio della democrazia", il luogo dove vengono saggiate le distinzioni filosofiche e politiche.

La scuola è un "laboratorio" di democrazia, in quanto esprime una "comunità in miniatura" che può costruire i rapporti di cooperazione democratica e sociale al suo interno, ma può anche condizionare i rapporti al suo esterno, nel sociale.

Attualizzando il pensiero di Dewey, la scuola oggi, in quanto principale agenzia educativa, potrebbe definirsi come luogo di mediazione tra il soggetto e la società, tra "la continuità della tradizione e la discontinuità del quotidiano"³. In questa prospettiva di mediazione tra l'individuo e il sociale, la scuola dovrebbe realizzare quella funzione

formativa di coltivare le reciproche differenze, al fine di fare diventare gli individui “cittadini del mondo” e prepararli ad una società che, in quanto globalizzata, corre oggi il rischio dell’omologazione.

Nella necessaria e quanto mai urgente prospettiva pedagogica di coltivare le “differenze” in una società globalizzata, s’inserisce il valore formativo delle *comunità ristrette*, ovvero luoghi di specifiche capacità, abilità e competenze all’interno delle grandi democrazie. Questa necessità di ricercare “isole” di sistemi di valori e conoscenze all’interno del flusso in piena della globalizzazione, può trovare nella scuola il tipico esempio di comunità ristretta. “la scuola rappresenta un vero spazio comune di condivisione in cui, pur nel rispetto dell’individualità di ciascuno, l’apprendimento e la costruzione del sapere sono frutto di cooperazione e di riconoscimento reciproco delle rispettive competenze [...]. Per questo motivo la scuola potrebbe giocare un vero ruolo di mediazione tra l’esigenza di contribuire a quella “Grande Comunità” ipotizzata da Dewey come luogo privilegiato per la realizzazione degli ideali democratici e la cura del singolo”⁴.

Questa tematica è trattata in modo originale nel testo del 1927 *The Public and His Problems*, in cui il filosofo americano cerca di definire il significato del legame sociale tra l’individuo e le istituzioni, teorizzando il concetto di “Pubblico” con la P maiuscola come criterio regolatore per la possibile realizzazione di una società democratica.

Il rapporto privato-pubblico si fonda, secondo il filosofo americano, sulla convinzione che “molti atti privati sono sociali, le loro conseguenze con-

tribuiscono al benessere della collettività o influiscono sul suo stato attuale o sulle sue prospettive future. In senso lato qualunque transazione consapevole tra due o più persone riveste una natura sociale: essa è una forma di condotta associata e le sue conseguenze possono influire su altre associazioni [...]. Nell’atto in cui l’individuo si occupa dei suoi affari privati, egli può prestare servizio anche ad altri, anche all’intera collettività”⁵.

Il rapporto privato-pubblico esprime, dal punto di vista politico, la possibilità di costruire una filosofia della intersoggettività, una transazione tra la dimensione dell’attività privata e quella pubblica, in quanto la democrazia rappresentativa è per Dewey una realtà istituzionale in crisi, in quanto non corrisponde agli interessi della maggioranza ma di specifiche minoranze politiche e economiche.

La democrazia per Dewey non è solo un criterio per la scelta dei leader politici, essa ha un valore formativo e morale. Per il filosofo americano, infatti, uno dei compiti fondamentali di ogni democrazia è quello di creare le condizioni sociali necessarie affinché l’uomo della strada possa diventare un “cittadino ben informato”. La teorizzazione che sta alla base di ogni democrazia è “... come la maggioranza diventa tale: ossia i dibattiti che precedono la votazione, la modifica di un indirizzo per venire incontro alle opinioni delle minoranze che, avendo la possibilità di divenire maggioranza, potranno diventarlo la volta successiva”⁶.

La formazione di un cittadino dalla mente democraticamente aperta dipende, dunque, dalle possibilità che egli ha di apprendere la consapevolezza di un

fondo comune di conoscenza.

Uno dei metodi per pervenire alla realizzazione della Grande Comunità è quello relativo alla diffusione dell'informazione e della conoscenza; tutto questo presuppone un tipo di cittadino mentalmente flessibile e con "un'intelligenza efficiente".

La proposta finale del volume è quella di partire dalle comunità locali che, proprio attraverso la comunicazione sociale e, quindi, l'educazione dovrebbero riattivare il concetto di pubblico nelle piccole comunità per costruire la cosiddetta "Grande Comunità" che rappresenterebbe per il filosofo americano la piena realizzazione del processo politico di una democrazia come modello universale da adattare in tutti i contesti sociali. Il testo sembra quasi prefigurare la situazione attuale che pone il rapporto della comunicazione sociale come un momento che lega lo sviluppo politico e culturale delle comunità locali alla comunità globale. Questo rapporto, nella concezione deweyana, è determinato dall'affermazione dell'educazione che rappresenta il momento della crescita e dello sviluppo, ma soprattutto il momento di trasformazione politica del "Pubblico" nell'ambito delle prospettive sociali. La "Grande comunità" è, per Dewey, un ideale regolativo: l'ideale di una società democratica in cui non debbano esistere impedimenti alla comunicazione umana.

L'analisi deweyana si propone alla nostra attenzione come utile fonte a cui attingere per interpretare i problemi del nostro tempo. Gli ultimi decenni, infatti, sono stati caratterizzati, dal punto di vista politico e culturale, dalle grandi trasformazioni che i media e, ancora più le nuove tecnologie, hanno

determinato e potranno determinare in futuro nel costume sociale e nella soggettività individuale della persona.

In questa prospettiva, due sono i nodi culturali tra i più significativi focalizzati dagli studiosi per comprendere le influenze delle tecnologie della comunicazione sulla costruzione della democrazia e del potere nelle società contemporanee. In primo luogo si è proposto l'approfondimento del concetto di comunicazione sociale, ma soprattutto di "comunicazione-mondo" per evidenziare il ruolo centrale della comunicazione dei messaggi informativi e culturali, di un elemento in effetti "sovrastrutturale". Secondo questa raffinata teoria, in altri termini, il processo della globalizzazione economica è stato determinato dalla società dell'informazione, che non solo ha influito in modo determinante nella costruzione culturale del concetto filosofico di post-modernità, ma che ha, di fatto, governato i processi dell'economia a livello planetario⁷.

In secondo luogo, uno specifico filone di ricerca ha messo in rilievo l'importanza del concetto di democrazia legato alle tecnologie della comunicazione. La costruzione della democrazia, secondo questo filone di pensiero, deve confrontarsi con le tecnologie della comunicazione, la cosiddetta "tecnopolitica" che rappresenterebbe il ruolo specifico che le tecnologie della comunicazione possono avere nella costruzione della democrazia politica. In questa prospettiva culturale, il grande tema della democrazia, quindi, dilatato nella prospettiva di una "Grande comunità", trova nelle tecnologie della comunicazione la sua ragione fondante⁸.

Questi due nodi culturali rappresentano la dimensione sociologico-politica

che lega il problema dei media e dei new media alle trasformazioni sociali contemporanee e che, inevitabilmente, ha nell'educazione, come fenomeno complessivo che accomuna i processi formativi inconsapevoli e non intenzionali a quelli intenzionali e scolastici, una delle sue chiavi di lettura privilegiate.

L'analisi fin qui svolta mostra come l'influenza dei media e delle nuove tecnologie nella vita sociale della persona, sia di fondamentale importanza per comprendere lo sviluppo del potere e della democrazia nella società contemporanea.

L'avvento delle nuove tecnologie e il consolidarsi delle vecchie hanno aumentato gli interrogativi sull'"eticità" dei contenuti veicolati, hanno ridisegnato la mappa cognitiva del soggetto cambiando i suoi rapporti con lo spazio, il tempo e la memoria, hanno ampliato e modificato enormemente i modi di comunicare.

Il nostro è, dunque, il tempo delle *trasformazioni radicali*, trasformazioni nei pensieri, nei rapporti e nella coscienza stessa dell'individuo. «Il cambiamento tecnologico è tutto sommato di portata inferiore rispetto al cambiamento semiotico e psicologico che si accompagna ad esso. Mutano le condizioni materiali della comunicazione e delle conoscenze, ma assieme a queste e con queste mutano le forme del sapere umano. Televisione e computer non sono semplici macchine, ma apparati di conoscenza, metafore di un nuovo regime mentale caratterizzato da fluidità, contaminazione, interattività»⁹.

La soggettività, dunque, si trova ad esprimere una conoscenza che ha "le sue radici" "oltre il senso del luogo", in una condizione di temporalità e spazia-

lità e di memoria degli eventi completamente diversa rispetto alle precedenti interpretazioni, per cui la temporalità e la spazializzazione dei rapporti viene annullata nella soggettività della persona che si autorappresenta nella sua solitudine di fruitore-gestore dei media e dei new media. In tale senso anche il problema della socializzazione rispetto alla precedente letteratura sociologica subisce una notevole trasformazione.

Una attenta riflessione sulla socializzazione oggi, comporta inevitabilmente una "revisione" di tale processo alla luce di quei concetti di pluralizzazione e complessità che caratterizzano la società attuale.

Ad entrare in crisi oggi è l'idea stessa di società, in quanto l'individuo non riesce a percepirla più come una realtà centrata, in grado di fornirgli regole e mete visibili.

È anche vero che nell'attuale società dell'informazione, in cui il sapere e la conoscenza si sono "frantumati" in una miriade di schegge che si muovono ormai alla velocità della luce, la scuola e la famiglia hanno perso il loro primato nel campo della formazione e della trasmissione del sapere. Da un sistema formativo "scuolacentrico", in cui la scuola era considerata come l'unico spazio per insegnare e per apprendere, si è lentamente fatta avanti l'idea di un sistema formativo "policentrico", nel quale si trovano ad operare diverse agenzie che in varia misura contribuiscono alla formazione della persona¹⁰.

La controversia tra sapere veicolato dai media e sapere trasmesso dalla scuola risponde alla logica che scuola e media realizzano due *setting* formativi completamente diversi, rigido e "difficile" il primo, flessibile e ricreativo il se-

condo. Come ha osservato Luciano Galiani¹¹, il sapere e la conoscenza veicolati dai media fanno sì che l'esperienza conoscitiva dei ragazzi si concretizzi in un "ambiente comunicativo multimediale" definito da tecnologie che ormai hanno smantellato sia le rigide distinzioni tra le varie discipline, sia i "vuoti" temporali tra gli *eventi* e l'*attesa* degli eventi, attesa letta nei termini di percezione, rappresentazione e interpretazione.

In tale senso, il sapere trasmesso dalla scuola e quello veicolato dai media andrebbero ricomposti in una loro possibile unitarietà. In questo contesto di "crisi" della socializzazione infatti, ribadire la centralità della comunicazione si può rivelare come un'opportunità per provare a percorrere nuovi "sentieri della formazione".

Il recupero, in questa prospettiva, deve essere un recupero *pedagogico* in quanto riflessione sui temi della cura, della coltivazione, dello sviluppo e dell'apprendimento ma anche *didattico* nel senso dell'affidamento alla multimedialità di una possibilità creativa dello sviluppo cognitivo della persona.

Da una quanto mai urgente "alleanza" tra le due culture, quella leggera ed effimera dei media e quella rigida e centralizzata della scuola, potrebbero scaturire dei nuovi processi educativi che sia nell'ambito della scuola, ma ancora di più a livello consapevole o inconsapevole nell'ambito delle reti sociali della comunicazione mediatica, possono influenzare la costruzione della democrazia, di una "intelligenza collettiva" democratica che sia l'espressione di una costruzione del legame sociale, di quel rapporto privato-pubblico che ipotizzava già Dewey come condizione necessa-

ria per costruire una società democratica e per limitare quella gerarchizzazione delle competenze che la differenzia conoscenza della cultura mediatica potrebbe determinare.

Il potere mediatico può aiutare a costruire il legame sociale che collega la comunità locale alla comunità globale, solo se è orientato da specifici processi educativi e da una riflessione attenta sul significato della formazione in una realtà così complessa e diversa rispetto al passato¹².

In tale senso i processi educativi nell'ambito del rapporto tra i media, la democrazia e l'educazione possono essere la ragione fondante della democrazia non perché limitino le differenze culturali e le disuguaglianze economiche, ma perché, in effetti, sono gli unici strumenti culturali per costruire il legame sociale tra le persone e i nuovi soggetti politici nel terzo millennio.

Quale democrazia, dunque, quale legame sociale per i cittadini di un mondo, quello della comunicazione "allargata", attraversato da una temporalità e da una spazialità che ormai, grazie a strumenti tecnologicamente sempre più avanzati, sembrano avere superato la soglia fin qui conosciuta dell'universo cognitivo dell'individuo?

Nella prospettiva fin qui delineata, quella cioè che vede la scuola come esempio di *comunità ristretta* nella quale sperimentare una nuova forma di democrazia che potrebbe nascere dalla contaminazione della cultura della scuola e di quella "a mosaico" dei media e dei new media, l'ipotesi interpretativa che ne scaturisca poggia su di una forma di democrazia vista *realmente* come fucina di confronto – e non di *limite* – tra realtà diverse, intesa come educazione

alla differenza e al pluralismo.

Non solo, dunque, una scuola come "laboratorio" per sperimentare la democrazia, ma anche e soprattutto una scuola in cui sperimentare una sorta di "apprendimento collaborativo" per definire i principi della socializzazione e il senso della democrazia culturale e politica. In tale senso Edgar Morin afferma che una delle funzioni principali di una educazione democratica deve essere l'esame e lo studio della complessità umana: «l'uomo della razionalità è anche l'uomo dell'affettività, del mito e del delirio (*demens*). L'uomo del lavoro è anche l'uomo del gioco (*Iudens*). L'uomo empirico è anche l'uomo immaginario (*imaginarius*). L'uomo dell'economia è anche quello del "consumo" (*consumans*). L'uomo prosaico è anche quello della poesia, ossia dell'entusiasmo, della partecipazione, dell'amore, dell'estasi»¹³. Ecco perché «l'educazione dovrebbe mostrare il Destino a molte facce dell'umano: il destino della specie umana, il destino individuale, il destino sociale, il destino storico, tutti i destini mescolati e inseparabili. Dovrebbe sfociare nella presa di conoscenza, dunque di coscienza, della condizione umana, della condizione comune a tutti gli umani e della ricchissima e necessaria diversità degli individui, dei popoli, delle culture, e infine nel nostro radicamento come *cittadini della Terra...*»¹⁴.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA. VV., *Giustizia e liberalismo politico*, Introduzione a cura di S. Veca, Feltrinelli, Milano, 1996.
- AGAZZI E., *Paideia, verità, educazione*, La Scuola, Brescia, 1999.
- AMARTYA SEN K., *La disuguaglianza*, Il Mulino, Bologna, 1984.
- APEL K. O., *Etica della comunicazione*, Jaca Book, Milano, 1992.
- BURZA V., *Pedagogia, formazione, scuola. Un rapporto possibile*, Armando, Roma, 1999.
- CAMBI F., FRAUENFELDER E., a cura di, *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano, 1994.
- CAMBI F., OREFICE P., a cura di, *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, Liguori, Napoli, 1996.
- COLICCHI E., *Educazione tra soggetto e consenso*, Herder editore, Roma, 1988.
- DEWEY J., *Democrazia e educazione*, a cura di Alberto Granese, La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- FOUCAULT M., *Microfisica del potere*, Einaudi, Torino, 1977.
- GARRISON J., ed., *The New Scholarship On Dewey*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 1995.
- GRECO G., a cura di, *ComEducazione. Conversazioni su comunicazione e educazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2002.
- HORKHEIMER M., TH. W. ADORNO, *Dialettica dell'illuminismo*, Einaudi, Torino, 1966, (3 ed. sull'edizione riveduta del 1947).
- J. DEWEY, *Comunità e potere*, la Nuova Italia, Firenze, 1971.
- MATTELART A., *La comunicazione-mondo*, Il Saggiatore, Milano, 1994.
- MORIN E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (1999), Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.
- NANCY J. L., *La comunità inoperosa* (1986), Cronopio, Napoli, 1995.
- PAREYSON L., *Estetica. Teoria della formatività*, Bompiani, Milano, 1988.
- PIROMALLO GAMBARDELLA A., a cura di, *Costruzione e appropriazione del sapere nei nuovi scenari tecnologici*, Cuen, Napoli, 1998.
- RODOTÀ S., *Tecnopolitica. La democrazia e le nuove tecnologie della comunicazione*, Laterza, Roma, 1997.

NOTE

¹ Nell'articolo vengono utilizzate le traduzioni italiane: J. Dewey, *Democrazia e educazione*, a cura di A. Granese, La Nuova Italia, Firenze, 1992 e J. Dewey, *Comunità e potere*, La Nuova Italia, Firenze, 1971.

² J. Dewey, *Democrazia e educazione*, op. cit., p. 48.

³ A. Piromallo Gambardella, *Dalla Tv a Internet: le nuove sfere comunicative alla formazione*, in G. Greco, a cura di, *ComEducazione. Conversazioni su comunicazione e educazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2002, p. 115.

⁴ *Ivi*, pp. 115-116.

⁵ J. Dewey, *Comunità e potere*, cit., 11.

⁶ *Ivi*, p. 162.

⁷ Cfr. A. Mattelart, *La comunicazione-mondo*, Il Saggiatore, Milano, 1994.

⁸ Cfr. S. Rodotà, *Tecnopolitica, La democrazia e le nuove tecnologie della comunicazione*, Laterza, Roma, 1997.

⁹ R. Maragliano, *Manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma-Bari, 1994, p. IX.

¹⁰ Cfr., P. Ardizzone, *Televisione e processi formativi. Per una pedagogia dei mass media*, Edizioni Unicopli, Milano, 1997.

¹¹ Cfr., L. Galliani, *Cultura dei media e cultura della scuola: dal conflitto all'integrazione educativa*, in L. Galliani, a cura di, *L'educazione interculturale 5. Curricolo dei media*, IRRSAE Puglia, Bari, 1996.

¹² Sulla formazione cfr. dal punto di vista estetico il classico testo di L. Pareyson, *Estetica. Teoria della formatività*, Bompiani, Milano, 1988 specialmente per quanto concerne il problema della forma e della formatività legato alla dimensione estetica. Nell'ambito della vasta letteratura pedagogica al riguardo cfr. E. Colicchi, *Educazione tra soggetto e consenso*, Herder Editore, Roma, 1988; F. Cambi, E. Frauenfelder, a cura di, *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano, 1994; F. Cambi, P. Orefice, a cura di, *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, Liguori, Napoli, 1996; E. Agazzi, *Paideia, verità, educazione*, La Scuola, Brescia, 1999; V. Burza, *Pedagogia, formazione, scuola. Un rapporto possibile*, Armando, Roma, 1999.

¹³ E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (1999), Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000, p. 59.

¹⁴ *Ivi*, p. 62.



Giovani e media: una questione di media education

di
GIOVANNELLA GRECO

In cosa ci stiamo trasformando, se i primi oggetti su cui gettiamo ogni giorno lo sguardo sono simulazioni in cui nascondiamo il nostro vero io? Sherry Turale.

La società in cui viviamo non è più quella descritta dai sociologi classici. Nel tentativo di offrirne una definizione attendibile, il pensiero sociologico contemporaneo prova a qualificarla utilizzando aggettivi (complessa, globale), sostantivi (dell'informazione, della comunicazione, della cultura, della conoscenza, dello spettacolo, dell'immagine) o, più semplicemente, il prefisso "post" (postindustriale, postmoderna). Questa incertezza definitoria mostra la difficoltà di individuare quale sia il centro attorno al quale essa prende forma, ammesso che sia possibile attribuirgliene uno. La società contemporanea sfugge, infatti, a qualsiasi analisi unificatrice², tanto che le interpretazioni fornite da autori di diverso orientamento risultano molteplici e differenti, a seconda degli aspetti che vengono posti in risalto. Quel ch'è certo è che la società in cui viviamo si configura come radicalmente diversa rispetto ai modelli precedenti, sia per ciò che riguarda i legami sociali, la natura e la qualità delle relazioni intersoggettive, sia per ciò che riguarda i confini spazio-temporali entro i quali tali relazioni avvengono.

Pertanto, volendo mettere a fuoco il tema dell'educazione delle giovani ge-

nerazioni in uno scenario – come quello attuale – profondamente mutato rispetto al passato e fortemente caratterizzato dalla crescente pervasività della tecnologia in ogni ambito della vita umana, il concetto di *società mediale*³ mi sembra quello che, forse più e meglio di altri, consente di evidenziare i caratteri peculiari di una società in cui i media sono diventati l'*ambiente di vita* che dà forma a gran parte delle esperienze cognitivo-emotive e socio-relazionali dei giovani, nonché la loro principale agenzia di socializzazione a causa dell'implosione delle agenzie tradizionali – famiglia e scuola – che oggi mostrano una crisi di valori e una incapacità comunicativa quanto mai palesi.

Le ricerche scientifiche più recenti condotte nel nostro Paese⁴ evidenziano, a tale proposito, come la cornice che fa da sfondo al rapporto che i giovani intrattengono con i media sia caratterizzata da un insieme di elementi:

- le tradizionali agenzie educative hanno conosciuto una crisi di proporzioni mai viste prima;
- nell'intera società si è verificato un progressivo dissolvimento di qualunque idea forte d'identità e si sono af-

fermati nuovi valori quali flessibilità, adattabilità, aggiornamento continuo, che evidenziano la crescente difficoltà dei giovani ad inserirsi in un contesto (culturale, affettivo, lavorativo) stabile;

- l'affermazione di modelli adolescenziali (connotati, per lo più, in chiave estetica), ad ogni livello e ad ogni età, ha contribuito a rendere ancora più confusa nei giovani la percezione di sé.

In estrema sintesi, si può affermare che l'instabilità tipica del mondo contemporaneo, e il senso di disorientamento e incertezza che ne deriva, hanno finito con l'accrescere l'importanza dei media i quali, a loro volta, hanno contribuito a modificare in profondità l'esperienza del mondo delle giovani generazioni, le loro modalità d'interagire con le sue diverse realtà e con gli altri, dando vita a nuove forme di esperienza e di comunicazione⁵.

La *svolta comunicativa*, che da qualche decennio anima il dibattito in corso nelle scienze sociali, può essere descritta come l'avvento di un nuovo paradigma nel quale trovano convergenza approcci teorici differenti che, pur nella loro eterogeneità, condividono la tesi secondo la quale la *società è comunicazione*. Non vi è dubbio, tuttavia, che l'utilizzo di strumenti comunicativi (i media) diversi da quelli tradizionali (il gesto e la parola) abbia indotto un cambiamento di prospettiva nello studio dei processi sociali, ponendo nuovi interrogativi sul senso dell'azione comunicativa, e più in generale sul nostro essere nel mondo.

In una realtà – come quella attuale – che si mostra sempre più dilatata e

mista, i media, grazie alla loro capacità di rendere vicino il lontano e lontano il vicino, consentono ai giovani di comunicare senza incontrare le difficoltà e i rischi connessi all'esposizione in prima persona. L'evoluzione di quel processo di *introversione e intellettualizzazione* dell'esperienza, che Georg Simmel⁶ ha descritto come un meccanismo di difesa contro i ritmi incalzanti e il surplus di stimoli posti dalla vita metropolitana, ha prodotto una forma di esperienza del tutto inedita – l'*esperienza mediata*⁷ – le cui ripercussioni sui processi cognitivo-emotivi e socio-relazionali delle giovani generazioni appaiono quanto mai evidenti.

Una delle conseguenze più importanti di questo processo di mediatizzazione dell'esperienza e della comunicazione sembra consistere nella coltivazione di una sorta di *disimpegno emotivo* che «si connota sia nell'atteggiamento di vita quotidiano sia nelle manifestazioni più intime della propria emotività»⁸. È, questo, uno dei risultati più significativi di una ricerca sulle nuove forme di comunicazione giovanile⁹, condotta presso l'Università della Calabria.

Entrando nel merito di questa tendenza, la comunicazione mediata consente ai giovani di esprimere – come essi stessi affermano – *ciò che non si riesce a dire quando si è l'uno di fronte all'altro*. Le motivazioni di questa incapacità di stare a diretto contatto con le proprie e le altrui emozioni si possono desumere dalle loro stesse parole: *per dire cose per cui io mi emoziono e penso che l'altro si possa emozionare, devo usare un telefono... no, nemmeno un telefono... un messaggio; una persona riesce a esprimersi di più nascondendosi dietro un mezzo di comunicazio-*

ne... si ha meno paura; faccia a faccia i sentimenti non si possono comunicare, uno diventa rosso; è molto più semplice comunicare a distanza, perché non c'è l'impatto emotivo, il guardarsi negli occhi; le emozioni fanno paura perché ti fanno diventare un'altra persona.

In realtà – come osserva Simmel¹⁰ – le emozioni mostrano la persona che siamo. Nella loro autoevidenza, esse ci rendono visibili, svelando a volte più di quanto vogliamo mostrare di noi stessi all'altro: ciò che il nostro volto esprime, quando siamo emozionati, è il *fondamento duraturo del nostro essere*¹¹, il vissuto delle esperienze che ci hanno fatto diventare la persona che siamo. Pertanto, dal momento che le emozioni rendono i giovani vulnerabili, e dunque più insicuri di quanto già non siano, ciò che essi sembrano temere è mostrarsi allo sguardo dell'altro. Così tendono, sempre più, ad affidare la loro vita emotiva e relazionale alla mediazione di uno schermo. Prende forma, da qui, una sorta di circolo vizioso che si auto-alimenta:

- in cerca di punti di connessione e di riferimento, i giovani si rivolgono all'interfaccia di uno schermo;
- la *vita sullo schermo* li abitua a pratiche di superficie che, in quanto tali, non richiedono l'impegno di andare in profondità;
- l'abitudine coltivata dall'interconnessione con uno schermo li induce a trasferire pratiche di superficie anche nella vita quotidiana e, persino, nella sfera dell'intimità.

Riflettendo «sul ruolo che la tecnologia sta svolgendo nella nascita di una nuova sensibilità culturale e sociale»¹²,

ovvero su come essa stia modificando il modo in cui pensiamo e sentiamo, Sherry Turkle sostiene che l'interconnessione abituale con uno schermo, e tramite questo con gli altri, interviene a modificare il modo di considerare noi stessi e gli altri, il corpo e la mente, e dunque ad influenzare la nostra vita sociale ed emotiva.

In questa prospettiva, un aspetto particolarmente significativo sul piano culturale consiste nella possibilità offerta dai media di realizzare ciò che Serge Tisseron¹³ definisce *le désir d'intimité* ovvero il desiderio di mettersi a nudo, fisicamente o metaforicamente, rendendo pubblici aspetti intimi di sé per farli riconoscere e convalidare dal proprio entourage. Dal momento che non esiste soggettività che si realizzi in sé, senza la necessaria relazione con l'altro-da-sé, ciò che induce oggi i giovani (ma non solo) a mettere pubblicamente a nudo aspetti della propria intimità, fisica o psichica, è un tendenza essenziale dell'essere umano, affatto recente, che muove dal desiderio di comunicare sul proprio mondo interiore. Stiamo entrando – secondo Tisseron – in una nuova fase della storia umana che, caratterizzandosi per la sua grande familiarità con l'immagine, rende non solo normale ma desiderabile la sovrapposizione della propria intimità. Si fa strada una nuova *cultura dell'intimità* caratterizzata dalla tendenza a mettere a nudo, più che a celare o preservare, gli aspetti più intimi di sé¹⁴.

Le tendenze emergenti dalla nostra ricerca, nel segnalare la presenza nell'universo giovanile tanto di palesi difficoltà relazionali (peraltro, non del tutto inedite) quanto di molteplici opportunità comunicative (sconosciu-

te alle generazioni precedenti), indicano un cambiamento nel modo di percepirsi e di mostrarsi agli altri che, se da una parte sembra poter fare a meno del contatto e della presenza fisica, dall'altra sembra aver bisogno di una pubblica sovraesposizione.

Certo è che, nella società del rischio e dell'incertezza in cui crescono oggi le giovani generazioni, i media sono diventati compagni inseparabili del loro viaggio alla scoperta del mondo, di sé e dell'altro. Il bisogno di comunicare, reso oggi più agevole dalle tecnologie interattive, si declina in forme diverse dal passato e con valenze anche contraddittorie che, nell'evidenziare l'emergenza di nodi esperienziali e identitari, richiedono analisi e comprensione.

Di fronte a questioni di tale portata, piuttosto che indulgere in quella "sindrome della disgrazia" che puntualmente si accompagna ad ogni nuova invenzione nel campo dei media, occorre un ripensamento radicale dell'educazione nella cornice degli incessanti cambiamenti promossi dai processi d'innovazione tecnologica, che consentono ai giovani di esperire nuove forme di comunicazione, socialità e conoscenza, evitando il rischio di far gravare sui soggetti in formazione tutto il peso di cambiamenti non governati¹⁵. Un approccio corretto in questa direzione impone, innanzi tutto, l'esigenza che il sistema educativo fornisca ai giovani sia *abilità mediiali*, intese come capacità di comprendere i media, sia *competenze mediiali*, intese come capacità di creare nuove forme di espressione e di comunicazione. Le risposte più efficaci in questa direzione provengono dalla *Media Education* la quale, oltre che una connotazione educativa e culturale, assume anche una

connotazione politica e sociale che si rivolge alla costruzione di una cittadinanza attiva e responsabile. La necessità di operare in questa direzione si fonda sulla consapevolezza che i media, partecipando attivamente al processo di costruzione, negoziazione e trasmissione di significati e valori, sono oggi elementi importanti delle pratiche sociali e culturali delle giovani generazioni.

In ultima analisi, per rendere praticabile, efficace e qualificata un'azione educativa attenta allo scenario sociale emergente diventa cruciale creare le occasioni per una formazione di quanti, a vario titolo, operano nel contesto educativo, orientandoli a sviluppare quelle competenze e quelle abilità che fino ad oggi la scuola non ha previsto, ma che da tempo la società richiede, consapevoli del fatto che – come afferma David Buckingham – *non è la tecnologia che fa la differenza ma è il processo pedagogico che fa la differenza*¹⁶.

NOTE

¹ S. Turkle, *Life on the screen* (1996), trad. it. *La vita sullo schermo. Nuove identità e relazioni sociali nell'epoca di Internet*, Apogeo, Milano 1997, p. XXVII.

² A. Touraine, "Pro e contro la sociologia", *Prometeo*, giugno 1984.

³ G. Greco, *L'avvento della società mediale. Riflessioni su politica, sport, educazione*, FrancoAngeli, Milano 2004.

⁴ CENSIS-UCSI, *Giovani & Media. Terzo Rapporto sulla comunicazione in Italia*, FrancoAngeli, Milano 2004.

⁵ G. Greco, R. Ponziano, *Musica è comunicazione. L'esperienza della musica e della comunicazione*, FrancoAngeli, Milano 2007, pp. 105-116.

⁶ G. Simmel, *Die Großstädte und das Geistesleben* (1903), trad. it. *Le metropoli e la vita dello spirito*, Armando, Roma 1995, a cura di P. Jedlowski.

⁷ J.B. Thompson, *The Media and Modernity. A Social Theory of the Media* (1995), trad. it. *Mezzi di comunicazione e modernità. Una teoria socia-*

le dei media, il Mulino, Bologna 1998.

⁸ S. Fornari, *Del perturbante. Simmel e le emozioni*, Morlacchi Editore, Perugia 2005, p. 136.

⁹ La ricerca in oggetto, dal titolo *Comunicazione e Consumi Multimediali dei Giovani in Calabria*, fa parte di un PRIN sui “Consumi Culturali Giovanili”, cofinanziato dal MIUR nel 2005. Il Progetto, coordinato da Natale Ammaturo, ha coinvolto quattro Unità di Ricerca che fanno capo, rispettivamente, alle Università di Salerno, Napoli, Lecce, Arcavacata. Il gruppo di ricerca dell'Università degli Studi della Calabria, costituito da Giovannella Greco (Responsabile Scientifico), Maria Francesca Amendola, Walter Belmonte, Enrico De Santo, Giuliana Esposito, Simona Perfetti, Rosario Ponziano, ha esplorato le forme di comunicazione che caratterizzano l'universo giovanile compreso tra i 15-18 e i 21-24 anni. Privilegiando l'esplorazione, la scoperta e l'approfondimento di nuovi nessi e significati, piuttosto che la verifica e la generalizzabilità dei risultati, la ricerca ha utilizzato la metodologia qualitativa del focus group. Sulla base di criteri coerenti con gli obiettivi della ricerca, la selezione dei gruppi ha seguito un campionamento a “scelta ragionata”, optando nel reclutamento dei partecipanti per il coinvolgimento di gruppi “natural” quali studenti di scuola secondaria di secondo grado e studenti universitari. Tra i criteri di selezione dei gruppi sono state tenute in considerazione le variabili sesso, età, corso di studio, residenza. Sono stati realizzati complessivamente sei focus group, di cui tre con studenti di scuola secondaria di secondo grado e tre con studenti universitari. Ogni gruppo, composto da sei partecipanti, è stato costituito in modo da rappresentare equamente i criteri di selezione sopra menzionati: tra gli studenti di scuola secondaria di secondo grado, residenti nelle province di Catanzaro, Cosenza e Reggio Calabria, sono stati selezionati tre gruppi (uno per ogni provincia), costituiti da due studenti che frequentano i licei, due gli istituti tecnico commerciali e due gli istituti professionali, di cui per ogni tipologia un maschio e una femmina residenti, rispettivamente, nell'area urbana e in quella suburbana; tra gli studenti universitari, provenienti dalle stesse province, sono stati

selezionati altri tre gruppi (uno per ogni provincia), costituiti da due studenti che frequentano corsi di studi umanistici, due corsi di studi sociali e due corsi di studi scientifici, di cui per ogni tipologia un maschio e una femmina che abitano, rispettivamente, in famiglia e in alloggio universitario. Ogni focus group è stato audioregistrato da un osservatore che aveva il compito di annotare gli aspetti più significativi emergenti nel corso dell'interazione, e condotto da un moderatore il quale si è servito di una griglia semistruutturata, composta da una lista di temi da trattare, pensati come domande “contenitori” il cui grado di esplicazione era legato alla specifica situazione interattiva che si veniva a creare all'interno di ogni singolo gruppo. Nella fase di analisi dei dati, si è optato per la trascrizione integrale delle registrazioni effettuate durante lo svolgimento dei focus group, così da consentire al gruppo di ricerca una base di analisi il più possibile dettagliata ed esaustiva. Cfr. G. Greco (a cura di), *La svolta comunicativa. Uno sguardo sull'universo giovanile*, Aracne, Roma 2008.

¹⁰ G. Simmel, “Exkurs über Soziologie der Sinne”, in *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung* (1908), trad. it. “Excursus sulla sociologia dei sensi”, in *Sociologia*, Edizioni di Comunità, Milano 1998, pp. 550-580.

¹¹ Ivi, p. 552.

¹² S. Turkle, *op. cit.*, p. XXVII.

¹³ S. Tisseron, *L'intimité surexposée*, Editions Ramsay, Paris 2001.

¹⁴ A questo cambiamento di atteggiamento verso l'intimità rimanda anche il termine *publicy*, forma contratta dei due termini inglesi *public* e *privacy*, che allude ad una commistione tra una dimensione privata e una pubblica, propria di molte forme di comportamento del nostro tempo e tipica forma comunicativa riscontrabile nel web, con esplicito riferimento ai blogger.

¹⁵ G. Greco (a cura di), *Mediamorfosi. Conversazioni su comunicazione e società*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2000; Id. *ComEducazione. Conversazioni su comunicazione e educazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2002.

¹⁶ D. Buckingham, *Beyond Technology*, Polity Press, Cambridge 2007.



*Nel mio contributo a questo fascicolo discuto sul fallimento della **Bildung** e della **Paideia occidentale** in generale. Secondo me, il fallimento è dovuto a cause interne ed esterne alla pedagogia.*

*Le cause esterne alla pedagogia riguardano le ipotesi del **logos tecnico-razionalistico** delle scienze fisico-matematico-naturali; le cause interne alla pedagogia, invece, sono il mancato sviluppo di una semantica pedagogica ed il rincorrere la logica delle scienze esatte o nomologiche.*

*Dunque, il fallimento della **bildung** si rivela come fallimento delle scienze umane e sociali (o spirituali); come fallimento del pensiero riflessivo a tutto vantaggio del pensiero tecnico-strumentale.*

La fine della *Bildung* e della *Paideia* occidentale*

di

MICHELE BORRELLI

Abstract

In this contribution to the issue n. 75 of "Qualeducazione", Michael Borrelli discusses the failure of Bildung and Western Paideia in general terms. According to him, the failure is due to internal and external causes to Pedagogy.

External causes concern the technical-rationalistic logos of mathematical-natural sciences; the internal causes, instead, are the non-development of a pedagogical semantics and the pursuit of the logic of exact and nomological sciences.

Therefore the failure of Bildung is revealed as the failure of human and social (or spir-

itual) sciences; as the failure of reflexive thought in favour of technical-instrumental thought.

Ha ancora senso, oggi, parlare di *Bildung*? Quale sarebbe, oggi, questo senso? Ma *Bildung* ha in generale un senso? E questo senso lo diamo noi, oggi, o lo ereditiamo dal passato, dalla storia e dobbiamo soltanto interpretarlo?

Cercare risposta a queste domande significa fare i conti, tra l'altro, con due particolari tipi di ermeneutica che occupano da decenni quasi interamente il concetto di interpretazione: l'ermeneutica filosofica di Gadamer e l'ermeneutica dell'essere di Heidegger. Sono queste due ermeneutiche, meglio di tutte le altre elaborate nella storia dell'er-

* Contributo scritto per la *Festschrift* dedicata a Jörg Rulohff in occasione del suo settantesimo compleanno.

meneutica, a porre in modo esplicito il problema del senso e quel che a noi interessa è far innanzitutto chiarezza sul senso, nel caso specifico sul senso della *Bildung*. Ma bisogna dire subito che in queste due ermeneutiche il senso viene fatto dipendere dalla *storia* (tradizione), è il caso di Gadamer, e dall'*essere*, è il caso di Heidegger. Ma il problema del senso della *Bildung* è davvero un problema che ereditiamo dalla storia in generale o dalla storia dell'essere in particolare? È, quindi, un problema già risolto e concluso nella/dalla storia, per cui non tocca a noi esseri umani ridefinirlo, di volta in volta, sempre nuovamente? Se la *Bildung* è già risolta nella storia e dalla storia, dovremmo anche chiarire qual è il ruolo di noi esseri umani, o, meglio, chiarire se noi esseri umani abbiamo ancora un ruolo da *soggetti* nel processo della *Bildung* o se dobbiamo aspettare *passivi* 'l'evento dell'essere' e il suo dischiudimento. Queste due ermeneutiche, l'una del rimettersi alla storicità/tradizione (Gadamer), l'altra del rimettersi all'essere (Heidegger) fanno capire che il soggetto della storia è la storia stessa, che si avvale degli esseri umani e non noi esseri umani che, vivendo nella storia da soggetti, ci serviamo di essa; in modo analogo, questo vale per il rimettersi heideggeriano dell'uomo all'essere e non dell'essere all'uomo. In definitiva, che cosa ci dicono allora queste due ermeneutiche? Le ermeneutiche di Heidegger e Gadamer ci dicono che noi non siamo *autonomi* e tanto meno i *soggetti* della storia. Non siamo noi i soggetti del senso. Se pensiamo a Gadamer il senso è nella storia (tradizione) e nel suo influire: in Heidegger è nell'essere e nel suo dischiudimento o autorivela-

zione. Noi umani siamo ('gettati') nella storia (tradizione); da essa non possiamo uscire e guardarla dall'esterno. Ogni nostro sguardo è sempre già storico, collocato cioè all'interno della storicità a cui apparteniamo e del suo influire; la storia (tradizione) non è un 'oggetto' fisicalizzabile o, meglio, non è soltanto un oggetto, un oggetto magari appunto storico. Nell'ottica delle ermeneutiche di Heidegger e Gadamer, il tentativo di separarci dalla storia (tradizione), per fare di essa un 'oggetto di interrogazione' nudo e crudo, è condannato a fallire, in quanto le nostre domande sono sempre all'interno e mai completamente all'esterno di quell'influire storico (tradizione) che comunque ci precede già sempre in una sorta di anticipazione che Heidegger ha giustamente definito il circolo ermeneutico. In altri termini, prima ancora di poter pensare o dire qualcosa (su qualcosa), siamo già in presenza di questa inaggrabile prestruttura; solo a partire da essa sono possibili il pensiero (il nostro pensiero) e ogni nostra espressione e articolazione su noi stessi e il mondo. Ma parlare di prestruttura significa parlare di linguaggio. È all'interno della prestruttura linguistica che, come dimostra Gadamer, il nostro dire è stato già sempre espresso e trova già ogni sua articolazione. Il linguaggio è accadere linguistico in cui la pretesa di verità è tutta già sciolta all'interno di esso. Dire linguaggio, ovviamente, è sempre anche dire storia, tradizione; e nel dialogo con la storia (tradizione) e nell'aprirsi dell'essere o, meglio, nel mettere da parte la nostra soggettività per rimetterci all'accadere linguistico (alla pretesa di verità della tradizione) o all'evento dell'essere (Heidegger) che viene alla luce la verità e

noi diventiamo partecipi di essa. In definitiva: se in Gadamer il luogo della verità è la storia (la tradizione) e non l'uomo, in Heidegger il luogo della verità è l'essere, di cui noi dovremmo prenderci cura, diventarne pastori, e porci in suo ascolto.

Se vale l'ipotesi sostenuta in queste due ermeneutiche, secondo le quali l'ente uomo non è un soggetto dotato di autonomia, tanto meno *il* soggetto della storia e il soggetto della verità, è da presumere che il senso (ogni senso) è da situare tutto nella storia (tradizione) e nella 'volontà' dell'essere e mai esternamente ad esse.

Che cosa può significare, oggi, allora, *Bildung*? Ma *Bildung* non significava proprio autonomia (*Selbstbestimmung*)?

La *paideia* occidentale, nella sua origine, non rivendicava proprio l'autonomia? Quel *Selbst* di cui viveva (anche) la dialettica hegeliana e il suo concetto di *Selbst-bildung* (auto-formazione)? E che cosa doveva, poteva e può significare, oggi ancora, *Selbstbildung* (autoformazione) se non: autonomia di pensiero; autonomia di vita; autonomia del sé di essere se stesso? Che cosa poteva e può tuttora significare autonomia se non l'idea di autodeterminazione dell'uomo, di contro all'eteronomia di una vita regolata da altri e non gestita (e, quindi, autogestita) da ogni singolo individuo? La *Bildung* in quanto *Selbstbildung* non rivendicava e rivendica proprio l'autonomia legata all'idea dell'illuminismo occidentale o, meglio, legata al *sapere aude* di cui parlava Kant nella sua celebre formula in cui spiegava l'illuminismo e cioè: *l'uscita dell'uomo dal suo autoprocurato status di minorità*? Ma se è la storia (tradizione) a dare il sen-

so, se è l'evento dell'essere *la verità*; se sono la storia (la tradizione) e l'essere ad essere autonomi nei nostri confronti e non noi esseri umani rispetto ad essi, che cosa dovrebbe significare, oggi, ancora, parlare di *Bildung* come *Selbstbildung*, nel senso hegeliano e soprattutto kantiano? La *paideia* dell'illuminismo occidentale era soltanto un'idea fallita o condannata a fallire già a priori?

La mia tesi è che la *paideia* occidentale è morta; ed è morta in Occidente, proprio nel luogo in cui era sorta come riscatto da forme di vita alienate e eteronome; proprio nel luogo in cui era nata col compito di liberare l'uomo dalla sua *autoprocurata non-emancipazione*, come aveva felicemente sperato Kant. Ma la *paideia* occidentale è morta non perché era sbagliata come idea o impossibile come progetto umano o perché noi siamo diventati esseri autonomi liberi in una società libera che ha abolito la violenza e il dominio dell'uomo sull'uomo, ma per determinate cause che hanno impedito e impediscono questo grande progetto della modernità. Progetto che reclamava e reclama non solo l'uscita del singolo dal suo status di minorità, ma l'emancipazione dell'umanità nella sua totalità. *Bildung* non era un progetto nazionalistico, ma fiducia nelle capacità della ragione umana di 'umanizzare' la vita in generale (quindi l'umanità nel suo insieme) assegnando ad essa, appunto, un 'senso umano', un senso di ragione e, quindi, sempre anche un senso di moralità, in quanto, per Kant, la libertà è moralità e non libero arbitrio.

Quali sono allora queste cause che hanno portato alla morte della *paideia* occidentale? Menziono le cause che ritengo più importanti. Intanto, una di-

mostrazione del fallimento della *Bildung* la danno già le ermeneutiche di Gadamer e Heidegger. In queste due ermeneutiche si condanna l'uomo al destino imprevedibile dettato dalla storicità (tradizione) o dai giochi dell'essere ('aperture' e 'nascondimenti!'); destino al quale gli esseri umani appartengono, ma che non dominano, anzi ne sono ovviamente dominati. Col che il grande progetto kantiano di uscire dall'eteronomia per una autonomia la cui responsabilità è situata tutta nella moralità o libertà dei singoli individui e, quindi, dell'umanità in generale viene completamente a mancare. Se le ermeneutiche più recenti si dimostrano non di aiuto, piuttosto un terreno in cui si semina e germoglia non l'autonomia ma l'eteronomia, quali sono le altre cause che hanno minato e minano le fondamenta del progetto emancipativo della modernità? Le cause sono di due tipi: 1) cause che possiamo definire *esterne* all'idea di *Bildung/Selbstbildung*; 2) cause che dobbiamo definire *interne* all'idea di *Bildung/Selbstbildung*.

1) Cause esterne che hanno portato alla fine della *Bildung*, o, meglio, alla morte della *Selbstbildung*

Tra le cause esterne che hanno portato alla fine della *Bildung* (*Selbstbildung*) bisogna annoverare un passaggio che è epocale nella storia del pensiero occidentale, cioè il passaggio dalla *ragione oggettiva* della pre-modernità alla *ragione soggettiva* e procedurale della modernità.

Si tratta fundamentalmente del passaggio dalla ragione (ancora metafisica

della pre-modernità) alla ragione empirica (della modernità). Ancora più precisamente: si tratta del passaggio dai sistemi *ontologico-metafisici* al *razionalismo empiristico*. Passaggio che con Dilthey può essere riformulato nella differenza tra *scienze dello spiegare* (scienze nomologiche) e *scienze del comprendere* (scienze dello spirito e, in generale, scienze sociali o umane).

Il grande tentativo kantiano di differenziare la ragione in teoretica, pratica e estetica è servito indubbiamente a capire meglio i limiti e le possibilità della ragione umana. Certo, con Kant si sono compresi i diversi *usi* della ragione e si sono comprese anche le differenze (inconciliabili, per Kant) tra le varie ragioni (si pensi alla polarità ragione-teoretica e ragione-pratica). Ma Kant e il postkantismo non sono riusciti a ricucire lo strappo causato da una ragione differenziata (e suddivisa in teoretica, pratica e estetica) e riportarla poi ad una nuova unitarietà. Non solo questa ricucitura non è riuscita, ma, fatto ancora più grave, è andato perduto un elemento kantiano importante, essenziale, per l'idea di *Bildung* (e *Selbstbildung*) e non solo per questa idea, ma per la ricerca di senso e la ragione in generale. Qual è questo elemento? Kant ha sempre anche parlato di un *autointeresse* (*Selbstinteresse*) della ragione, ossia di un interesse intrinseco alla ragione, indipendentemente dalle possibili e necessarie differenziazioni e degli usi che possiamo fare di essa. Con il passaggio dall'ontologia metafisica all'empirismo della scienza moderna (lo *spiegare*), questo *Selbstinteresse* è andato completamente perduto. Eppure proprio quest'*autointeresse* potrebbe essere la fonte di

quel senso che cerchiamo: il senso della *Bildung* come progetto umano e il senso dell'umano in generale.

Tra le cause esterne che conducono alla fine della *Bildung* (*Selbstbildung*) bisogna, dunque, annoverare il passaggio dal *logos metafisico* al *logos scientifico*.

A poco è valso, quindi, il pur grande tentativo di fondazione delle *scienze spirituali o umane e sociali* (storiche, culturali) di Dilthey e delle ermeneutiche a partire anche e soprattutto da Schleiermacher e dallo stesso Dilthey che aveva capito l'importanza dei rapporti tra le scienze dello spiegare (scienze naturali) e scienze spirituali (scienze del comprendere) e ne teoretizzava la reciprocità, se il risultato è stato l'imporre totale delle *scienze naturali* fino all'avanzamento, oggi, a paradigma unico di conoscenza e verità.

Tra scienze naturali e scienze umane e sociali non si è creato – e dall'inizio – un senso di collaborazione e di interscambio; è sorta una concorrenza a tutto campo, nella quale i teorici delle scienze dello *spiegare*, gli empiristi razionalistici, si sono ritenuti i detentori esclusivi della verità e hanno accusato i teorici delle scienze del *comprendere* di essere i portatori e diffusori di ideologie. Oggi, uno dei pochi sopravvissuti, se non l'unico, nonostante la lotta spietata sferrata dagli empiristi, che rivendica con fermezza la necessità della *complementarità* tra le scienze del comprendere e le scienze dello spiegare, è Karl-Otto Apel¹. La sua trascendental-pragmatica o *etica del discorso* pone fine, argomentativamente, alla disputa tra le scienze dello spiegare e le scienze del comprendere, ma è, appunto, una voce isolata tra le mille altre che sban-

dierano posizioni contrarie e sostengono l'opposto.

Dunque, nella lotta tra le scienze dello spiegare e le scienze del comprendere, sono uscite vittoriose le *scienze dello spiegare*. Queste scienze, con lo smisurato appoggio che hanno dato e danno allo sviluppo della tecnica, hanno fatto del pensiero occidentale un pensiero esclusivamente razionalistico, un pensiero tecnico, tecnico-razionalistico. La scienza è tecno-scienza. La ricerca è ricerca tecnica. E la tecnica è indubbiamente anche e soprattutto pensiero orientato al profitto; ciò 'spiega' anche il successo delle scienze dello 'spiegare'. In Occidente, si è, dunque, imposta la ragione tecnica o, meglio, la tecnica della ragione a tutto svantaggio della *ragione comprensiva o riflessiva*. Il risultato è la *società del consumo* o, meglio, il *consumo come società*. In mancanza di riflessione, si è imposta non la *società del sapere*, ma la *società dell'ignoranza*. In questa società dell'ignoranza, il senso della *Bildung*, non è il liberarsi dall'autonomia, ma lavorare per *consumare, vivere per il consumo*.

L'*egemonia* delle scienze dello spiegare o *nomologiche* è all'origine non una ma forse *la causa principale* del fallimento delle scienze umane e sociali, fallimento che è documentato nel ruolo marginale che esse svolgono o sono costrette a svolgere in società come le nostre, dominate dall'interesse tecnico e il cui obiettivo principale è convincere che la vita migliore, se non unica, è *la vita come rincorsa al consumo*.

Il *logos* razionalistico-scientifico, si è imposto come *logos esclusivo della verità*. In ciò, Heidegger aveva visto bene nel ritenere la *tecnica*, l'ultima metafisica; sbagliava, però, quando la identi-

ficava con l'autocompiersi della metafisica prevedendone la sua consumazione. Oggi possiamo dire che questo auto-compiersi della metafisica come tecnica non solo non si è avverato, ma che essa regna indisturbata e sovrana sulla vita di noi tutti. Ciò non è senza conseguenza per il senso della *Bildung*. Accantonato il *logos riflessivo*, il concetto di verità è stato affidato alla 'razionalità procedurale'. Essa, e solo essa decide, ora, se una proposizione può essere ritenuta vera o falsa. In questa logica, la ricerca di verità si è trasformata in questione di *verifica* (Circolo Viennese di Carnap et Alii) o *falsificazione* empirica (Razionalismo Critico di Popper). Furono proprio i rappresentanti del circolo viennese a curare l'idea della 'demarcazione' tra metafisica e scienza, demarcazione ritenuta impraticabile, addirittura, dallo stesso Popper. Da Husserl allo Strutturalismo, la filosofia fu piegata alla logica delle scienze e non la scienza alla logica della discorsività filosofica. A questo dominio incontrastato dello scientismo fa eco la verità postmodernistica dei *giochi linguistici* (a partire soprattutto da Wittgenstein). Ai rapporti soggetto-oggetto, subentrano le relazioni fra linguaggio e mondo. Si passa dal soggetto trascendentale alle *strutture grammaticali*.

Per il *logos razionalistico*, la verità non è *comprendere* qualcosa, ma, scoprire la legge (fisica) del qualcosa e utilizzarla per scopi tecnici. In un mondo ormai della tecnica, il *logos razionalistico* come faceva a non essere *modello unico* di scienza? Certo, i 'progressi' tecnici sembra parlino tutti a favore e per l'importanza di questo *logos*. Ma il risultato è stato quello di aver costretto il *logos discorsivo o riflessivo* a riti-

rarsi a vita privata; il risultato è stato quello dell'abbandono della *domanda di senso*. Il *logos* discorsivo (e riflessivo), emarginato, e in parte diffamato socialmente, non è riuscito a costruire un fronte comune unitario per rispondere all'aggressione del monopolio empiristico-razionalistico delle scienze tecniche, ha piuttosto rincorso e rincorre tuttora tutta una serie di linee parallele e correnti (scientifiche?) di critica ed autocritica se non di autodemolizione e auto-*decostruzione*², per usare il linguaggio di moda, che finiscono per tirare l'acqua al mulino del *logos* tecnico-razionalistico. Le correnti spirituali – che non solo non vengono sostenute dalle scienze della natura o scienze empiriche, ma che vengono da queste socialmente anche screditate – fanno, infatti, il gioco di quest'ultime: si servono, paradossalmente, proprio del termine *scienza*, termine mediante il quale le scienze empiriche demoliscono le scienze spirituali. Il termine *scienza* è *monopolio* delle *scienze empiriche* e poco giova etichettare le sfere simboliche e delle norme con un termine che le viene contestato a priori. Eppure viviamo tutta quella serie infinita di derivati di scienza e la rincorsa tanto più insensata quanto più sfrenata dell'uso o, meglio, dell'abuso dell'etichetta *scienza*: scienze umane e sociali, scienze storiche, scienze spirituali, scienze dello spirito, scienze della formazione (*Bildungswissenschaft*, *Erziehungswissenschaft*), ecc.. Come se il *logos discorsivo* per legittimarsi avesse bisogno dell'etichetta 'scienza'. Come se niente potesse essere legittimato e giustificato senza aggiungere *scienza* (*di...*). In verità, questa aggiunta, piuttosto che giustificare su basi più solide, mette in crisi le possibilità

del *logos discorsivo* e la ricerca di senso (anche e soprattutto in pedagogia); l'aggiunta *scienza al logos del comprendere* non fa altro che smantellare la logica della ricerca di senso per una *logica* empiristica che essendo 'avalutativa' e 'neutrale' tutto può fare, ma non ricerca di senso o ricerca discorsiva.

Il *logos razionalistico*, come Habermas in più occasioni ha messo in evidenza, è stato viepiù corresponsabile della crisi dell'ambito della sfera simbolica e delle norme. E come se la ragione teoretica, trasformata o, meglio, deformata a *ragione strumentale*, volesse completamente soppiantare il discorso della ragione pratica e della ragione estetica, e, in ultima analisi, anche l'ambito simbolico delle regole e dei principi della vita morale, dell'intesa sociale, ecc..

Il passaggio dal *mithos* alla *scienza*, a cui sopra si accennava, si sta rivelando sempre più come il passaggio dalla *distruzione del mito* al *mito della distruzione*.

Se queste sono ovviamente alcune delle cause principali esterne, non mancano di certo le cause interne che hanno accompagnato e accompagnano tuttora la *Bildung* (*Selbstbildung*) al suo tramonto.

2) Cause interne che hanno portato al fallimento della *Bildung*

Le cause interne che hanno portato al fallimento della *Bildung* si trovano nell'abbandono del progetto illuministico della modernità. Diversamente dal *logos empiristico*, il *logos discorsivo* non è riuscito ad imporre l'idea che bisognava e bisogna recuperare la *ragione pratica* e la *ragione estetica* come ambiti fonda-

mentali per organizzare umanamente il mondo della vita. Recupero che non avrebbe significato e che non significa la negazione del *logos empiristico* e tecnologico, ma non avrebbe ridotto e non ridurrebbe la verità a tecnica e a tecnologia sociale. L'autointeresse di cui parlava Kant era sicuramente un interesse di emancipazione nella libertà, quindi nella responsabilità, e in ultima istanza nella moralità. La complementarità non toglie alle singole e differenti metodologie né il loro contenuto né l'importanza che è giusto assegnare ai loro oggetti di indagine. Per la *Bildung*, questa complementarità avrebbe significato e significherebbe un far uso in senso kantiano di una ragione triplice, differenziata, ma, al tempo stesso, unitaria e critica. Far uso, cioè, di un concetto di ragione che fa sì ricerca empirica, ma che, al tempo stesso, non tralascia gli ambiti della sfera pratica e della sfera estetica del mondo della vita. *Bildung* nel senso di *Selbstbildung*, intesa, quindi, come recupero di autonomia, non è soltanto una questione personale-individuale; è una questione individuale e sociale al tempo stesso, in quanto l'individuo vive nella società. *Bildung* è una questione, allora, mai separabile dalla ricerca di norme sociali e da quella che dovrà essere comunque un'intesa di convivenza civile e umana. Ma l'uscita dall'eteronomia e l'appropriazione di autonomia sono realizzabili soltanto come *progetto sociale*. *Bildung* è un compito sociale, in quanto è la società degli individui, come soggetti e non oggetti della storia o dell'evento dell'essere o dell'accadere linguistico (come suggeriscono le ermeneutiche di Gadamer e Heidegger) a crearsi i presupposti umani per una vita umana. Questi presupposti non si

lasciano ridurre ai criteri delle scienze empiriche, ma accolgono questi criteri nella sfera trascendentale delle scienze umane e sociali il cui fondamento reclama oltre all'ambito 'metodico, gli ambiti soprattutto *extrametodici* nei quali è in gioco l'intesa sociale in generale, la dimensione etica il cui fondamento non avrà mai radice nel *logos empiristico*, ma è costitutivamente legato al *logos discorsivo*. La *Bildung* è solo in parte questione empirica. Lo è sicuramente in quanto noi, individui di società determinate, legate a contesti sempre storici, non siamo fantasmi, ma uomini in carne ed ossa con bisogni materiali essenziali che dobbiamo soddisfare nel modo migliore possibile (qui il progresso tecnico ha tutta la sua importanza). Ma gli uomini in carne ed ossa non vivono solo di tecnica, hanno bisogno al tempo stesso di *regole* e *principi* di convivenza; di un'intesa che, quantunque sempre ridefinibile, sia di orientamento alla vita. Quale debba essere la forma di convivenza e quale debba essere l'intesa a monte che regge la convivenza non potrà deciderlo il *logos razionalistico*; spetterà al *logos discorsivo* (come penso mostri bene la pragmatica trascendentale di Apel)³ a cui devono poter partecipare (virtualmente) tutti gli individui così come tutti gli individui devono poter co-decidere (virtualmente) quale sia l'intesa giusta alla quale si vuole aderire e quale sia la convivenza migliore che si vuole organizzare.

Ma, come si è visto, il *logos razionalistico* sembra voler soppiantare interamente il *logos discorsivo*; è l'unico Dio che appare all'orizzonte anche del futuro e sempre ancora con lo stesso obiettivo: presentarsi come il Dio della tecnica o la tecnica di Dio a cui tutto deve sot-

tostare e che tutto deve dominare, dal pensiero in generale alle forme di vita in particolare.

Bildung intendeva l'opposto: il riscatto dell'umano da forme eteronome e di dominio. Per questo riscatto, Kant sperava nella ragione umana e in quell'autointeresse che lui pensava risiedesse in essa. Kant non immaginava di certo, dopo le sue *tre* critiche, che l'uso della ragione – che per lui era un uso soprattutto critico e problematizzante⁴ – potesse condurre al dominio incondizionato del *logos razionalistico*. Se Kant ha avuto fortuna in qualcosa nella sua vita, non è dato a noi saperlo con certezza, tuttavia, sappiamo con certezza, che in una cosa ha avuto fortuna più di noi: gli è stato risparmiato di non vivere in un tempo in cui la ragione, nella sua totalità, è sottoaccusa di violenza e lo scempio del *logos razionalistico* può regnare e spadroneggiare sovrano sul *logos discorsivo*⁵.

NOTE

¹ Cfr. Karl-Otto Apel, *Cambiamento di paradigma. La ricostruzione trascendentale ermeneutica della filosofia moderna*, a cura, traduzione e presentazione di M. Borrelli, Pellegrini, Cosenza, 2005.

² Cfr. M. Borrelli, *Postmodernità e fine della ragione*, Pellegrini, Cosenza, 2010.

³ Cfr. Karl-Otto Apel, *Ermeneutica e filosofia trascendentale in Wittgenstein, Heidegger, Gadamer, Apel*, a cura, traduzione e presentazione di M. Borrelli, Pellegrini, Cosenza, 2006. Cfr. Karl-Otto Apel, *Lezioni di Aachen altri scritti*, a cura, traduzione e presentazione di M. Borrelli, Pellegrini, Cosenza, 2004.

⁴ Cfr. sul contesto i tanti lavori di J. Ruhloff, un teorico neo-kantiano a cui si deve l'interessante impostazione di una pedagogia scettica-critica-trascendentale al cui centro bisogna porre proprio la ragione problematizzante e critica. Segnale della vastissima produzione di Ruhloff

solo qualche contributo in lingua italiana: "La problematizzazione della critica in pedagogia", in M. Borrelli (a cura di), *Pedagogia critica*, Pellegrini, Cosenza, 2004, pp. 165-184.

Cfr. J. Ruhloff, "Bildung nell'uso problematizzare di ragione", in M. Borrelli/J. Ruhloff (a cura di), *La pedagogia tedesca contemporanea*, Pellegrini, Cosenza, 1996, pp. 229-242; Cfr.

anche M. Borrelli/J. Ruhloff (Hrsg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik*, Band II, Schneider, Hohengehren, 1996 e M. Borrelli/J. Ruhloff/ (Hrsg.), *Deutsche Gegenwartspädagoik* (Hrsg.), Band III, Schneider, Hohengehren, 1998.

⁵ Cfr. M. Borrelli, *Lettere a Kant - La trasformazione apeliiana dell'etica kantiana*, 3a ed., Pellegrini, Cosenza, 2010.

ACTA PAEDAGOGICA

Collana diretta da GIUSEPPE SERIO

- | | |
|--|--|
| <p>1 - AA.VV.
EDUCAZIONE ALLA PACE.
UN PROGETTO PER LA SCUOLA
DEGLI ANNI '80.
(1981) Roma, Città nuova (esaurito)</p> <p>2 - AA.VV.
I VALORI SOCIO-POLITICI NELLA VITA
GIOVANILE E NELLE ISTITUZIONI
EDUCATIVE DEL NOSTRO TEMPO.
A cura di Filomena Serio.
(1983) 272 p. £. 25.000 (esaurito)</p> <p>3 - AA.VV.
EDUCAZIONE ALLA GIUSTIZIA.
A cura di F. Fusca, E. Esposito, F. Serio.
(1984) 219 p. £. 22.000 (esaurito)</p> <p>4 - AA.VV.
I DIRITTI UMANI.
PRESENTE E FUTURO DELL'UOMO.
A cura di L. Corradini, A. Pieretti, G. Serio.
(1986) 291 p. £. 25.000 (10 copie)</p> <p>5 - AA.VV.
EDUCAZIONE E DEMOCRAZIA
TRA CRISI E INNOVAZIONE.
A cura di L. Corradini, A. Pieretti, G. Serio.
(1988) 192 p. £. 25.000 (30 copie)</p> <p>6 - AA.VV.
DOVE VA LA SCIENZA?
EDUCAZIONE ALLA CONOSCENZA
E ALLA RESPONSABILITÀ.
A cura di L. Corradini, A. Pieretti, G. Serio.
(1990) 236 p. £. 25.000 (200 copie)</p> | <p>7 - AA.VV.
EDUCAZIONE ALLA SALUTE
TRA PREVENZIONE
E ORIENTAMENTO.
A cura di L. Corradini, A. Pieretti, G. Serio.
(1992) 184 p. £. 20.000 (esaurito)</p> <p>8 - AA.VV.
EDUCAZIONE AL LAVORO
NELL'EUROPA DEGLI ANNI '90.
A cura di M. Borrelli, L. Corradini, A. Pieretti,
G. Serio. (1992) 172 p. £. 20.000 (esaurito)</p> <p>9 - AA.VV.
POPOLI CULTURE STATI
A cura di M. Borrelli, L. Corradini, A. Pieretti,
G. Serio (1994) 330 p. £. 35.000 (25 copie)</p> <p>10 - AA.VV.
L'UOMO NOMADE.
UNA METAFORA DEL NOSTRO TEMPO
A cura di A. Pieretti (90 copie)</p> <p>11 - AA.VV.
LA NONVIOLENZA. UNA PROPOSTA
EDUCATIVA PER IL TERZO MILLENNIO
A cura di G. Serio-V. Pucci (1998) 296 p.
£. 40.000 (poche copie)</p> <p>12 - AA.VV.
PEDAGOGIA ITALIANA ED EUROPEA
PER LA GIUSTIZIA, LA PACE, IL DIRITTO
DEI POPOLI ALLA LIBERTÀ
(in corso di stampa)</p> <p>13 - AA.VV.
PEDAGOGIA E CULTURA PER EDUCARE
Saggi in onore di Giuseppe Serio
A cura di L. Corradini (2006) 320 p. € 25,00</p> <p>14 - AA.VV.
EDUCARE ALL'ONESTÀ, OGGI, NELLA
FAMIGLIA, NELLA SCUOLA, NELLE ISTI-
TUZIONI
A cura di M. Borrelli-G. Serio</p> |
|--|--|





Ricerca ed innovazione educativa e didattica

rubrica diretta da FRANCO BLEZZA
con la collaborazione di Antonia Rosetto Ajello

La Pedagogia è una Scienza Sociale, la cui importanza si va facendo sempre più evidente e meno eludibile: i tentativi di supplenza da parte di altri professionisti, formati a diverse scienze sociali, ne costituiscono il riscontro più probante.

Il suo dominio è la società intera. In questo ci possono anche stare tutt'ora le attenzioni per la scuola, alcune età dello sviluppo, la formazione degli insegnanti: ma equilibratamente, e a condizione che le si considerino per quelle che sono, branche di un sapere e un ventaglio professionale enormemente più ampi, la soluzione dei cui problemi rimanda ad istanze necessariamente più generali. La desuetudine nella quale sta rapidamente cadendo il termine "extrascuola" (con o senza il trattino) e derivati ne è conseguenza e prova.

Noi pedagogisti dovremmo dedicare le nostre attenzioni prioritariamente ad altre istanze sociali, più o meno formali, che comunque hanno in loro stesse la dimensione pedagogica in quanto sociali. Non esiste socialità né relazione sociale senza educazione reciproca, anche se a volte possono mancarne la consapevolezza, l'intenzionalità, la progettualità.

Si potrebbe partire dai servizi territoriali, oppure dall'educazione politica; dal mondo della formazione all'universo digitale interconnesso. Ma noi riteniamo che si debba partire dalla famiglia e, prima ancora, dalla coppia. E non da oggi.

* * *

I due articoli che ospitiamo sono incentrati su questa fondamentale sede di studio e di esercizio professionale, e sono in continuità con contributi che rechiamo e promuoviamo da molti anni anche da queste pagine.

*Il saggio che offriamo all'attenzione dei nostri affezionati lettori ha in effetti per titolo **Oltre la famiglia otto-novecentesca**. Non si va da nessuna parte ripetendo vuoti luoghi comuni circa la famiglia "naturale", "sempre esistita", "frutto di secoli o millenni di civiltà", la famiglia che è andata in crisi ormai irreversibile da decenni è un paradigma particolare di fondazione abbastanza recente e di affermazione rapida quanto effimera. Con questi problemi le nostre professionalità debbono sentirsi impegnate e hanno molto da fare.*

*Sul tema abbiamo il piacere di ospitare nuovamente Giuseppe Manzato, docente di Sociologia nell'Università Ca' Foscari di Venezia, che si pone il problema **Convivenza, matrimonio, divorzio: quale relazione?** I tassi di matrimonio e le relative età medie sono in continuo e sensibile calo: in effetti, una domanda che non possiamo non porci riguarda il ruolo della convivenza, in particolare se incida su questi fenomeni oppure, risultando neutra al riguardo, le cause vadano ricercate altrove.*

Le Scienze Sociali, e la Pedagogia tra di esse come la Sociologia, hanno molto da dire, e debbono considerarsi al riguardo investite di doveri nei confronti della società tutta, rispetto ai quali non possono certo rifugiarsi nella coltivazione di alcun "orticello", per quanto individualmente soddisfacente.

Oltre la famiglia otto-novecentesca

di

FRANCO BLEZZA

Abstract

Besides the nineteenth-twentieth-century paradigm of family

The historical age of the bourgeois spirit belonging to the nineteenth-twentieth century was marked by numerous cultural constructions that have required significant and expensive educational investments. Here, in particular our study focuses to the construction of genders and of the particular family's paradigm named "the nuclear family". The end of the bourgeois age, and the subsequent crisis of past cultural constructions, requires nowadays new ideas, a new pedagogy and new partnership and family paradigms.

Presentazione: costruzioni culturali con un'educazione a-specifica

L'Evo storico dello spirito borghese, del quale abbiamo trattato in più parti¹ ed anche da queste pagine, va (grosso modo) della seconda metà del '700 agli ultimi decenni del '900: come dire che esso comprende i due secoli XIX e XX culturalmente intesi.

A caratterizzarlo dal punto di vista pedagogico sociale vi è stata tutta una serie di costruzioni socio-culturali, che si attuavano mediante un *investimento educativo* assai pesante, impegnativo per l'educatore e per l'educando. Potremmo parlare di scuola, e ricordare che sorsero in quel periodo la *scuola secondaria* e la *scuola per l'infanzia*. Ma

qui ci concentreremo sui problemi di coppia e Partnership, e di famiglia, coerenti con la caratterizzazione che abbiamo dato negli anni a questa rubrica. Al centro vi era un particolare paradigma di famiglia, che Émile Durkheim (1858-1917) ha proposto di chiamare "*famiglia nucleare*". Tutte, comunque, sono prodotti ed insieme condizioni di un determinato modo di educare e di una particolare realtà socio-culturale.

Va notato che esse sono andate tutte in questi ultimi decenni verso un progressivo superamento globale: si è trattato della caduta di quello che si chiamava, propriamente, "*il sistema*" nella contestazione che ha avuto origine nella seconda metà degli anni '60, e che viene chiamata comunemente "*del Sessantotto*".

Un'attenzione adeguata va prestata all'evidenza che tale investimento era, per lo più, a-specifico: non vi era, cioè, bisogno di grandi competenze per essere un buon educatore. L'unico requisito richiesto, che in quasi tutti i casi bastava, era essere stati "educati" a propria volta, cioè aver fatto propri quegli stessi principi, con l'impegno a replicarli nei propri educandi quanto più integralmente e quanto più fedelmente fosse possibile.

Per questo, tra l'altro, non ci chiediamo se l'investimento educativo fosse più pesante per l'educatore o per l'educando: vi era una continuità sostanziale tra l'essere stato educando, e l'essere educatore.

Circa l'educazione nell'Evo dello spirito borghese

Il paradigma dominante

Il paradigma pedagogico dominante voleva un'educazione per omologazione a modelli pre-costituiti ed aprioristici, rigida, deterministica, meccanicistica e costrittivo-oppressiva, tendente a che ciascuno andasse ad occupare proprio ruoli pre-determinati².

Dal punto di vista strettamente pedagogico, è quanto Edmond Demolins (1852-1907) compendiaava oltre un secolo fa affermando che tutta l'educazione del tempo mirava a che si trovasse un buon lavoro, se l'educando era maschio, e a che contraesse un buon matrimonio, se l'educando era femmina.

I generi

I generi venivano costruiti anch'essi, polarizzandone al massimo l'asimmetria in modo che ciascuno adempisse ad un ruolo sociale ben preciso sotto ogni aspetto, prefissato indipendentemente da qualunque considerazione soggettiva.

Non ci si riferisce all'asimmetria nella fisiologia della riproduzione, né nella consumazione della sessualità, che sono largamente naturali, ma all'asimmetria nei ruoli pubblici determinati per genere: il maschio, educato affinché si spendesse "fuori" della coppia, della famiglia e della casa; la femmina, affinché si spendesse allo stesso modo "dentro" queste stesse realtà. E questa non è "naturale": è culturale.

Era quanto intendeva Simone de Beauvoir quando affermava "*On ne naît pas femme, on le devient.*"³.

C'è parecchia letteratura recente di grande interesse sulla costruzione dei generi nell'Evo trascorso⁴.

"Di "certe cose" non si parla!"

Un aspetto importante di questa potente asimmetria di genere stava nel *sottacimento di tutto quello che era l'esercizio della sessualità* come norma di vita praticamente inderogabile.

Anche, o soprattutto, quanto avveniva all'interno della coppia coniugale era tenuto accuratamente riposto: soprattutto dalla donna.

È questo, nella sostanza, il criterio della borghese "*rispettabilità*", che è diverso dal rispetto, e perfino dal diritto al rispetto: "*rispettabilità*" significava agire e comportarsi senza che trapelasse alcunché della propria sessualità, e relativi esercizio e consumazione, in modo tale che fosse chiaro che il soggetto ne aveva pieno controllo.

Un simile criterio veniva considerato indiscutibile, irrinunciabile per una vita civile: in genere, se ne negava il possesso negli stranieri, ed in particolare a coloro che venivano considerati di "razza" inferiore: agli ebrei in Europa centrale, innanzitutto; ma anche agli africani e in genere agli indigeni di paesi coloniali; e spesso anche all'appartenente ad un'altra nazione: questi "diversi" sarebbero stati soggetti ad una istintualità bestiale ed incivile, perversa, che li avrebbe spinti al cercare di violentare e di brutalizzare le donne della "razza superiore", bambine comprese, così fra l'altro corrompendola o addirittura "imbastardendola" e condannandola ad un declino anziché alla "dovuta" signoria sulle altre.

Si tratta di un argomento importan-

tissimo, sviluppato magistralmente soprattutto da George Mosse⁵. Questa citazione ci servirà anche poco più avanti per quel che riguarda il Nazionalismo: e cominciamo già ora a capirne il perché, quale nesso vi fosse tra un'educazione omologativa per modelli, il concetto di rispettabilità, e appunto il Nazionalismo.

Se ci si pensa bene, sono esattamente i medesimi pregiudizi che si scaricano oggi sugli extracomunitari in genere: i maschi tutti potenziali violentatori delle nostre donne, e soprattutto delle bambine; e le femmine prostitute per vocazione, cultura, razza o comunque tali in quanto extra comunitarie.

L'esercizio della sessualità a che pro?

Discendeva da questi motivi, e si integrava agli altri che vedremo, una *visione strumentale della sessualità e del suo esercizio*; per giunta, di diversa strumentalità dal maschio alla femmina. Non si pensava alla sessualità né alla consumazione dell'atto sessuale, nella sua essenzialità umana: bensì a come essa potesse essere impiegata all'interno del complesso e (a ben vedere) delicato equilibrio della coppia nucleare e quindi della famiglia.

Mentre si riteneva che in questa consumazione il maschio soddisfacesse un suo proprio bisogno "naturale", non altrettanto si riteneva di poter pensare per la femmina. Così, il maschio per questo doveva comunque pagare qualche prezzo, o nel rapporto di coppia e coniugale od eventualmente nel rapporto mercenario, alla femmina: essa da tale consumazione doveva quindi attendersi solo il corrispettivo sotto altra forma, ed

era educata a non ritenerlo un proprio bisogno, il soddisfacimento di una propria esigenza, essenziale quanto per il maschio e sia pure in forma diversa.

A coprire le forzature e i sacrifici che questa visione dell'esercizio della sessualità comportava, come del resto tutto l'equilibrio di coppia, c'era l'*intimità domestica*, anch'essa una creazione culturale dell'Evo, coerente con quel *Bürgergeist*.

Oggi si direbbe che l'esercizio della sessualità non ha alcun altro fine che non stia nelle persone stesse che lo praticano. Ovviamente, è un'affermazione di principio: la conquista piena di tale essenzialità umana della sessualità è ancora da venire.

Il nascere del Nazionalismo

In quello stesso periodo sono sorti e hanno trionfato il concetto di "*nazione*" e il *Nazionalismo*. Come per il termine "rispettabilità", anche questa radice latina ha cominciato ad essere massicciamente sostantivata ed aggettivata proprio con l'evo borghese⁶. Prima esistevano regioni, stati, regni, imperi, ed anche etnie, popoli, culture. Con le rivoluzioni borghesi vennero costruite le idee di "nazione" e di "stato nazionale", onde conferire all'educazione omologativa un fondamento più ampio e una corrispondenza politica chiara e immediatamente leggibile.

L'idea in origine era di sinistra, in quanto si contrapponeva alle grandi entità sovranazionali che rappresentavano Stati Moderni (cioè monarchie assolute) o la loro diretta prosecuzione, come l'Österreich (letteralmente "impero dell'Est") o Impero Absburgi-

co, l'Impero dello Zar e l'Impero Ottomano. Era di sinistra il programma di liberare "nazioni" oppresse sotto entità che prescindevano dal concetto di nazione anche se tendiamo oggi a chiamarle "sovrannazionali". Essa volse ben presto a destra, sia per il tipo di cultura e di educazione rigida ed oppressiva che l'aveva generata, sia perché nello stato nazionale non avevano diritto d'esistenza né le minoranze e neppure le particolarità regionali.

Come scrive in proposito il contemporaneo Hans Magnus Enzensberger: "*I clan e le tribù esistono da quando gli uomini abitano la terra; mentre le nazioni esistono solo da duecento anni circa.*"⁷. Le nazioni e relative conseguenze comportamentali costituiscono un fenomeno tipico dell'evo borghese; non a caso, i Nazionalismi si sono costruiti in corrispondenza (per lo più) con il pensiero hegeliano in politica, e con il Romanticismo in letteratura, musica ed altre arti espressive, cioè con ideologie coerenti con i caratteri più nitidamente caratterizzanti quel periodo storico e, talvolta, più estremi. Aggiunge il pensatore tedesco: "*Le etnie sorgono quasi naturalmente, "da sé"; al contrario, le nazioni sono strutture create consapevolmente e spesso del tutto artificiali che non possono prescindere da una specifica ideologia. Questa base ideologica, con relativi emblemi e rituali (bandiere, inni), è nata solo nel diciannovesimo secolo.*"⁸.

I nazionalismi ebbero il loro trionfo con la Grande Guerra, e la distruzione dell'Österreich e dell'Impero Ottomano; ma anche dell'Impero Zarista così com'era. È notevole che le entità statali che residuarono da queste dissoluzioni, l'Austria, l'Ungheria, la Turchia, si siano date anch'esse un indiriz-

zo nazionalistico. Diversa, come è noto, è stata l'evoluzione dell'Impero Zarista nell'Unione delle Repubbliche Socialiste Sovietiche dopo una guerra civile che prolungò e aggravò il massacro della Grande Guerra.

Ciò, fra l'altro, darebbe da riflettere sui neo-nazionalismi che sono esplosi con la dissoluzione delle entità sovrannazionali che erano rimaste nel Socialismo Reale, cioè la Jugoslavia e l'URSS appunto. Le terribili carneficine delle guerre serbo-croata, serbo-bosniaca e serbo-kossovava (la prima della serie, la guerra serbo-slovena, è stata comprensibilmente meno sanguinosa), e quelle tra la Russia e la Cecenia, quella non esplosa drammaticamente tra Russia e Georgia, dovrebbero essere di monito; semmai, dovrebbero essere prese ad esempio altre neo-formazioni statali, come la divisione tra la Repubblica Ceca (capitale Praga) e la Slovacchia (capitale Bratislava), compiutasi pacificamente e di comune accordo, e quelle che per ora sono solo proposte di suddivisione del Belgio.

La transizione della seconda metà del secolo XX

Questi, ed altri capisaldi socio-culturali, politici, educativi dell'Evo trascorso sono andati tutti in progressiva crisi, con sistematica ricorrenza e con evidente coerenza, negli ultimi decenni del Novecento, che è poi come dire dagli esordi del secolo XXI culturalmente inteso.

Il superamento di queste ed altre costruzioni culturali di quell'Evo rende bene l'idea dei nuovi problemi che si pongono oggi, e che rendono sempre

più necessario e sempre meno eludibile l'apporto di uno o più professionisti di specifica cultura pedagogica. Della professione pedagogica e della sua emergente (o meglio, ri-emergente) necessità negli stessi ultimi decenni ci siamo largamente occupati da queste pagine⁹ nonché dalla nostra saggistica di maggiore impegno¹⁰.

Le trasformazioni che negli anni '90 sono state richieste al glorioso Magistero, dopo una sessantina d'anni, rispondevano anche a queste esigenze, oltre che a considerazioni di economia scolastica ed accademica.

I corrispondenti paradigmi di coppia e di famiglia

Quel modo d'intendere i generi e l'esercizio della sessualità aveva il suo esplicarsi all'interno di paradigmi ben determinati della famiglia e, prima, della coppia.

Tali paradigmi fanno parte integrante del *Bürgergeist*, e costituivano, insieme, dei prodotti fondamentali dell'educazione otto-novecentesca, e delle condizioni essenziali per la tenuta dell'intero quadro socio-culturale, o del "*sistema*" come si cominciò a dire con la contestazione del cosiddetto "*Sessantotto*".

Un discorso sull'evoluzione dei paradigmi di coppia e di famiglia, della possibile relazione di aiuto connessa, richiederebbe degli approfondimenti tematici, che non possono rientrare nell'economia di questo breve articolo.

Rinviando ad opere specifiche¹¹, qui ci limiteremo alle grandi linee essenziali del discorso.

La coppia e la famiglia, "cellule" di quella società, suo prodotto ed insieme sua condizione

Alla base della società occidentale c'è sempre stata la famiglia, sua "cellula". A questa consapevolezza, non sempre ha corrisposto una consapevolezza analoga dell'importanza fondamentale, prima di tutto, della coppia. Nelle società con famiglia patriarcale, ad esempio, la coppia aveva meno importanza di quanta non ne abbia oggi.

Ciò premesso, in generale, occorre prestare l'attenzione non tanto alla famiglia o alla coppia "in astratto", bensì a quei particolari tipi di famiglia e, prima, di coppia, che si sono formati proprio dopo le rivoluzioni borghesi, e dopo le trasformazioni socio-culturali da ciò derivanti, e in conseguenza e in funzionalità ad esse.

Alla base della società otto-novecentesca vi era infatti, prima ancora, la coppia, più che non in altri momenti storici ed in altre realtà culturali.

Ma va precisato in via assolutamente preliminare che vi erano una coppia ed una famiglia secondo dei paradigmi tutti particolari, contestualizzati al periodo storico, all'Evo.

Vi era la **coppia a sovrapposizione**: questa era la conseguenza diretta dell'asimmetria di ruoli spinta all'estremo, cui si è accennato.

E vi era altresì la **famiglia nucleare**, propriamente detta. Questa seconda dizione la dobbiamo al sociologo lorenese di scuola positivista Émile Durkheim (1858-1917), uno dei padri della Sociologia scientifica, e dei maggiori apportatori di contributi sociologici nello specifico della Pedagogia Sociale, quando essa era ancora ai suoi pri-

mi passi come branca autonoma delle Scienze Pedagogiche.

Di entrambe si sottaceva il carattere di costruzione culturale storicamente datata e contestualizzata: nata in Europa Occidentale tra la fine del Settecento e gli inizi dell'Ottocento con alcuni significativi precedenti in Inghilterra un secolo prima, e quello di risposta funzionale storicamente contestualizzata alle nuove richieste sociali e produttive conseguenti ai mutamenti delle rivoluzioni borghesi¹².

Contraddizioni con finalità retoriche

Si diceva che questa coppia e questa famiglia, quel genere maschile e quel genere femminile, fossero "sempre esistiti" o "naturali"; ma si diceva anche che erano "frutto di secoli (o "di millenni") di civiltà", e che fossero "tradizionali".

I tre ordini di attribuzioni erano tutti falsi, ciascuno preso a sé stante: non avrebbero retto neppure ad un minimo di indagine critica, culturale, storica, di Scienze Umane e Sociali.

Ma, a parte queste considerazioni che ci richiederebbero comunque parecchie pagine di analisi, è immediato l'osservare come essi fossero reciprocamente esclusivi, e quindi il loro impiego simultaneo, che pure era comune, fosse irrimediabilmente viziato dalla contraddizione. Se un dato è "naturale" o "di sempre" non può essere frutto di civiltà, e ciò che è frutto di civiltà millenaria non è tradizionale.

Si capisce che questa contraddittorietà, peraltro grave ed insanabile, non poteva essere tollerabile in un intervento sociale od educativo, se non per una

funzione: la funzione di convincere chi riceveva questo messaggio ad acconciarsi alla nuova realtà, senza poter decidere con cognizione di causa. Era già noto nell'antica Grecia come una teoria contraddittoria non potesse avere alcun valore conoscitivo. Lo scopo era retorico, e in questo senso la contraddizione sistematica funzionava benissimo.

Il destinatario del messaggio non era messo in condizione di conoscere: egli era oggetto di un intervento, retoricamente efficacissimo, che lo costringeva ad andare ad assumere ruoli e posizioni pre-determinati ed etero-diretti.

Si capisce che non erano determinati né diretti neppure dall'educatore: questi non faceva altro che ripetere nei propri educandi ciò che aveva ricevuto dai propri educatori. L'unico requisito che gli era richiesto, si è detto e si capisce, era di essere stato a suo volta educato.

Responsabilità e competenze genitoriali: un padre "sa", una madre "sa"

Una certa qual responsabilità dei genitori nell'educazione dei figli, da riscontrarsi con la migliore o peggiore "riuscita" degli stessi una volta superate le età dello sviluppo, la si può riscontrare in molte culture e in molti periodi storici, se non in tutti.

Qualche difficoltà in tal senso l'avremmo pensando all'educazione greco-classica, la quale avveniva piuttosto in gruppo e, nel caso dei maschi, con un componente di pederastia dichiarata. Oppure nella lunga storia dell'abbandono dei bambini, la quale prese nel Medio Evo e poi nell'Evo moderno la forma dell'oblazione a qualche ordine reli-

gioso, per cui l'educazione era condotta dagli stessi ordini¹³.

Non è così scontato né "naturale" che dell'educazione dei figli siano responsabili i genitori. Questo un primo elemento sul quale riflettere, in generale.

Un altro elemento su cui riflettere riguarda il "come" esercitare questa responsabilità. Non è detto che il genitore la eserciti direttamente: nella famiglia signorile lungo tutto il secondo millennio, ad esempio, i genitori affidavano questa incombenza a precettori, istitutori, governatori, ai e ad altre figure educative, non esclusi i collegi e relativi operatori. Essi, del resto, non si occupavano neppure dell'accudimento; le signore, ad esempio, non allattavano i loro figli, ma li mettevano "a balia". Questa pratica si è manifestata ancora nel XX secolo, sia pure con frequenza calante; del resto, le famiglie signorili e, conseguentemente, le balie da latte sono sempre state un fenomeno minoritario.

Questo ci permette di passare allo specifico dell'Evo trascorso, in quanto vi troviamo una novità assai rilevante proprio a questo riguardo.

Essa consiste nell'*investitura dei genitori di responsabilità ed insieme di competenza* per tutto quanto riguarda sia l'accudimento sia l'educazione dei figli in età di sviluppo: la prima spettava alle madri, pur se seguendo modelli di società incentrata sul maschile.

È un'attribuzione del tutto arbitraria, destituita di alcun fondamento razionale, meno che meno "naturale", ma che serviva a responsabilizzare pesantemente i genitori, così portandoli più facilmente ad accettare sia le violenze interne alla coppia (per le madri) sia quelle nel mondo del lavoro (per i padri, o specialmente per essi).

È stata proprio la crescente competenza richiesta agli educatori negli ultimi tempi a mettere fuori gioco questa attribuzione, svelandone il carattere irrazionale.

La breve durata dell'educazione esplicita: a sedici anni, come mi è venuto mi è venuto

Un'educazione per omologazione a modelli prefissati, e per giunta praticata da soggetti senza alcuna competenza, doveva avere una durata molto breve, per lo meno per quanto riguarda l'educazione "esplicita", dichiarata in quanto tale.

I motivi sono diversi. Qui basterà osservare che un'educazione condotta da soggetti non portatori di particolari competenze non poteva che essere fondamentalmente "semplice" e fin rozza, e per questo non richiedeva tempi lunghi ma semmai esigeva risultati riscontrabili a scadenza non remota; inoltre, la premessa di modelli aprioristicamente dati per "veri" e non discutibili richiedeva che l'educazione terminasse prima che questi modelli, nell'evoluzione culturale che comunque proseguiva, non diventassero a loro volta improponibili e non credibili in quanto obsoleti.

In effetti, nell'Evo trascorso lo svolgersi dell'educazione era previsto su un decennio o poco più: le età dello sviluppo, o parti di esse. In alcune concezioni pedagogiche, da essa erano escluse, o in essa venivano incluse solo parzialmente, le età infantili: di sicuro l'educazione era un atto saldo nella fanciullezza.

Solo in anni recenti abbiamo cominciato a renderci conto pienamente, e con sempre minori riserve, che l'educazio-

ne è per tutta la vita umana. E abbiamo cominciato a parlare di “educazione degli adulti” o “degli anziani” senza troppe riserve.

Crisi “della famiglia”?

Si parla tanto di “*crisi della famiglia*”, e tanto semplicisticamente, da rendere difficile un sano discernimento: difficile, ma pedagogicamente doveroso.

È difficile negarle che ci sia una crisi. Semmai l'attenzione va rivolta all'oggetto di questa crisi. Non è la famiglia in quanto tale. Diciamo, piuttosto, che è in crisi un particolare modo di vedere la famiglia: un particolare paradigma di famiglia. E i sintomi di questa crisi si manifestano in modo particolare nella questione femminile (più in generale, dei generi) e nell'educazione dei figli.

Dobbiamo partire dalla critica ad un tipo particolare di famiglia che non è più adeguato o che, se si preferisce, è adeguato sempre di meno, che dimostra sempre più le sue inadeguatezze, all'educazione dei figli nella società di oggi e, soprattutto, in prospettiva futura. Si parla di quella famiglia che si può chiamare in tanti modi. Il termine tecnico sarebbe “*famiglia nucleare*”, si è detto. Potremmo chiamarla, alternativamente, famiglia “*borghese*”, famiglia “*privata*”, famiglia “*riservata*”, famiglia “*vittoriana*”, famiglia “*da prima rivoluzione industriale*”, ed in altri modi ancora, ciascuno dei quali ne individua un carattere peculiare rispetto ai paradigmi di famiglia esistenti in precedenza.

In pratica, si tratta di quel particolare tipo di coppia, prima di tutto, e poi

di famiglia, che è sorto in Europa Occidentale dopo l'Illuminismo e assieme alle rivoluzioni borghesi a fine Settecento, con qualche precedente in Inghilterra alla fine del Seicento, poi si è consolidato e diffuso nell'Ottocento, anche sulla punta delle baionette di Napoleone, ha largamente predominato nella prima metà del Novecento, e che ha cominciato a dimostrare segni di crisi irreversibile alcuni decenni or sono, a partire dagli anni '50 e '60. È chiaro che potremmo discutere anche sui connotati temporali più precisi, ma sarebbe ozioso, se pensiamo che tutte le transizioni presentano una certa gradualità e non esiste mai una data prima della quale si è in un'epoca e dopo della quale si è in un'altra.

La transizione e la memoria

Ogni transizione richiede i suoi tempi e i suoi passaggi. Passaggi graduali, che fanno sì che convivano a lungo fenomeni ascrivibili a paradigmi diversi: nella fattispecie, paradigmi familiari diversi, famiglie di tipo differente, rispetto a quella otto-novecentesca. Stiamo parlando di quella famiglia che tanto si alimentava del concetto di “rispettabilità”, che significava sottacimento di “certe cose” di cui non si doveva parlare. Questa “intimità domestica” copriva e rendeva più tollerabile e più contenibile tutta una serie di drammi che sono invece esplosi appunto con gli anni '50, '60 e successivi, nel momento in cui una tale costrizione alla rispettabilità ha cominciato a venir meno. Quella famiglia nella quale la sessualità, ed il suo esercizio in particolare, avevano un ruolo essenzialmente strumentale,

di una diversa strumentalità per lui e per lei. Quella famiglia che si voleva accreditare come se fosse “sempre esistita”, contro ogni evidenza storica; quella famiglia in cui i genitori, oltre che di responsabilità nell’educazione dei figli, venivano investiti anche della relativa competenza. Ma non era così in precedenza.

Non era così nelle famiglie signorili, si è detto. E non era così neppure nella famiglia patriarcale, nella quale i soggetti in età di sviluppo di tutto il clan erano educati insieme da un’unica persona di riferimento, prima una femmina e poi un maschio, che non era necessariamente il padre o la madre di qualcuno di loro.

Quella famiglia borghese, ed ecco un punto di particolare rilievo per l’altro aspetto problematico, quello dell’educazione del genere femminile, era la famiglia nella quale i ruoli erano costruiti in modo pesantemente asimmetrico. Ciò che era richiesto alla famiglia da parte della mutata realtà sociale, era che un potente componente delle risorse umane più essenziali venisse investito al di fuori della famiglia, perché lì era necessario, per il nuovo modo di lavorare, per i mutati rapporti sociali, culturali, politici, economici e quant’altro. Ecco che allora uno dei due, il maschio, era educato a questo investimento esterno: a dare tutto il meglio di sé al di fuori della coppia, al di fuori della famiglia, al di fuori della casa. E l’altro, la femmina, era educato a sostenerlo, a sorreggerlo, con un sacrificio analogo come uno spendersi all’interno della coppia, della famiglia, della casa.

Famiglie nucleari ce ne sono ancora? Certamente. Anche se non saranno più famiglie predeterminate tali, ed

invece saranno sempre di più frutto di scelte precise e deliberate. E non è detto che, dei due, quello che si spende al di fuori sia necessariamente il maschio, né detto che quello che si spende di più dentro sia necessariamente (o “naturalmente”) la femmina. Ci sono molti casi di famiglie nucleari, che conosco e che ho seguito, nelle quali i ruoli sono perfettamente scambiati. E questo, di per sé, non presenta nessun particolare problema. Gli unici problemi seri che ho rilevato risiedono, semmai, nei genitori di questi contraenti: in particolare nei genitori di lui, nella di lui madre, la quale non riesce ad accettare l’idea che suo figlio maschio faccia nella sua casa coniugale-nucleare ciò che lei ha sempre fatto da femmina nella propria.

Famiglia, problemi educativi e cognizione di causa

Ora, non si deve credere, per il fatto che per duecento anni circa non si è parlato di pedagogia riguardo alla famiglia, e soprattutto per il fatto che non si è parlato di un intervento professionale dei pedagogisti riguardo alla famiglia, che per questa famiglia non fosse richiesto un investimento educativo. Al contrario! Per costruire questi generi, e quindi per educare il futuro marito e la futura moglie, il futuro padre e la futura madre, per costruire culturalmente “quel” maschio e “quella” femmina, l’investimento educativo c’era, irrinunciabile, ed era pesantissimo. Ciò in relazione al particolare *Bürgergeist* che animava la società e quindi alla richiesta di dispendio umano asimmetrico nei due contraenti la famiglia. L’investimento era potente. L’educazione a questa asimmetria era altamente impegnati-

va, e talmente cruciale, da richiedere un accorgimento retorico così grave come la contraddizione sistematica.

Virtù, all'interno di quel modello educativo, era adeguarsi a ciò che veniva proposto, non come esempi, ma come modelli rigidi, aprioristici, che non dovevano essere discussi e relativamente ai quali l'unica virtù possibile era omologarvisi: ripeterli nel modo più fedele ed incondizionato possibile.

Si capisce, allora, che per essere educatori in quella particolare concezione non ci fosse bisogno di una competenza specifica, e meno che meno di ordine pedagogico. Tutto ciò che si richiedeva ad un educatore perché potesse essere pienamente tale, in sostanza, era di essere stato a sua volta educato. Di aver fatto propri quei modelli, quei principi, quei capisaldi, ed essere disponibile a replicarli nelle generazioni a venire.

Questo, in parte, c'è ancora oggi. Il fatto che ci sia ancora oggi ci rende, da un lato, più problematiche tante situazioni educative familiari, genitoriali, relazionali. Ma ci permette anche, dall'altro, di capire meglio che cosa sia cambiato e, quindi, di riflettere criticamente e retrospettivamente su tutto ciò con cognizione di causa. Non abbiamo bisogno di documentarci su testimonianze e documentazioni lontane, come se stessimo studiando l'educazione dei greci o dei romani, cosa che pure non ci farebbe male studiare. Ma stiamo parlando di un'educazione la cui esperienza, per un verso o per l'altro, in una misura tutt'altro che trascurabile, abbiamo tutti noi dentro noi stessi come conseguenza.

Ora, se in altri tempi, non lontani, l'investimento educativo era potente,

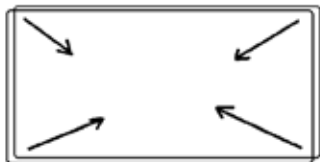
ma era, per i motivi visti, un investimento che non richiedeva competenze particolari nell'educatore, oggi, invece, anche perché ci troviamo di fronte ad una realtà più complessa, perché i ritmi di evoluzione diventano sempre più frenetici, e comunque perché quel tipo di coppia e di famiglia dimostra di funzionare sempre di meno, di essere sempre meno adeguato a fronteggiare positivamente le problematiche che investono pesantemente la famiglia in prima persona, ebbene, per essere educatori c'è bisogno di una competenza specifica. E, sempre più spesso, può esserci la necessità o l'opportunità dell'aiuto di un professionista che sia di supporto, di sostegno in questa funzione così essenziale, così irrinunciabile, per la quale la famiglia non è sostituibile, ma cui non è detto che i genitori, per il solo fatto di essere genitori, siano in grado di adempiere fino in fondo.

Ecco che, tutto ciò considerato, il contributo che il professionista di cultura pedagogica può dare è un contributo sempre più essenziale a comprendere che significato può avere, prima ancora che la genitorialità, la coppia. È un apporto di cui non sfugge la pertinenza essenziale alla Pedagogia Sociale.

Un paradigma alternativo

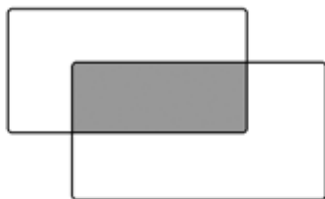
Caduta ormai la funzionalità sociale della coppia nucleare, la quale pure per due secoli scarsi ha retto egregiamente, ci si chiede in che modo si può suggerire qualche paradigma alternativo.

Per esempio, il paradigma della full-immersion reciproca dimostra di funzionare ancora meno che non quello della coppia nucleare.



Il discorso, al riguardo, sarebbe lungo. Limitiamoci a sintetizzare come esso sia improponibile perché tende a “bruciare” al suo interno tutte le risorse umane più pregiate, comprese quelle che servirebbero per il lavoro e la socialità e, non di rado, anche quelle per i figli.

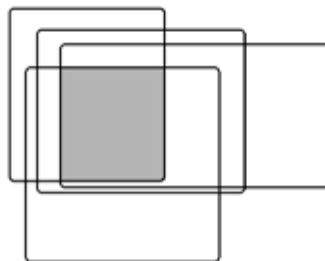
Invece, per i nostri tempi si può proporre il paradigma della *coppia cosiddetta bi-nucleare o ad intersezione*.



Non più una pesante asimmetria di genere, che si manifesta egregiamente nella diversa collocazione riguardo al dentro e fuori la coppia, dentro e fuori la famiglia, dentro e fuori la casa, bensì una tendenziale simmetria nella quale i compiti sono ripartiti di comune accordo tra i due contraenti, tra i due partner, prima che non tra i due genitori. E mentre ciascuno conserva una sua sfera di relazionamento con l'esterno, l'attività lavorativa, le relazioni sociali, culturali, le attività politiche, hanno la stessa importanza per l'uno e per l'altro. Infatti qui non c'è un'indicazione di quali attività siano “da” maschio o “del” maschio” e quali “da” o “della” femmina. Su questa base, i due coltivano una

parte comune: la vera e propria intersezione. In questo senso, se ci mettiamo nell'ottica di una parità di funzioni, di compiti, anche riguardo al relazionamento con l'esterno, comprendiamo meglio che ruolo possano avere, all'interno della famiglia che si va a costituire attorno a questa coppia, gli altri soggetti che ne fanno parte. In particolare i figli. Ma non solo questi. Parliamo sempre di intersezioni.

Allo stesso modo, noi pensiamo che i vari contraenti, i vari componenti la famiglia, abbiano una parte della vita di ciascuno che è comune a tutti, e poi abbiano una serie di intersezioni parziali con ciascuno degli altri componenti: è l'idea della *famiglia poli-nucleare*, nella quale ciascuna persona è nucleo, e non la famiglia in quanto tale. Nella figura che segue ipotizzo quattro familiari.



Non ci si deve preoccupare dell'estensione di questa intersezione, perché anche coppie o famiglie con intersezioni relativamente limitate funzionano perfettamente. Ci si deve piuttosto preoccupare che ogni intersezione sia rispettata e che non ci sia un sacrificio delle intersezioni parziali a favore di una mitica onnipotenza dell'intersezione totale. Non è ammissibile, ad esempio, che il desiderio di una più forte interazione tra genitori sacrifichi le intersezio-

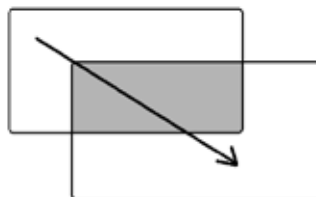
ni parziali tra ciascuno dei genitori e i figli. Cioè, va rispettato e salvaguardato ciò che ciascun genitore, come persona, sviluppa singolarmente con ciascuno dei figli. Così come non va ammesso che la presenza di figli vada a detrimento anche dello sviluppo pieno dell'intimità tra genitori e di tutto ciò che da essa è implicato.

È possibile, in questa visione, pensare in modo molto più costruttivo ad ogni allargamento della famiglia. Potremmo, ad esempio, parlare delle conseguenze che si hanno in caso di separazione, o di divorzio. Ma diremmo fin d'ora che in questo caso, in una famiglia ad intersezioni, per esempio, altri figli sono acquisibili alla famiglia assai meglio, e meno problematicamente, che non in una famiglia nucleare. Ma anche un anziano può avere un suo ruolo in questa famiglia: quel ruolo che più difficilmente nella famiglia nucleare gli veniva attribuito nei fatti, anche se spesso le parole erano altre ed altrettanto ingannevoli. Si tratta sempre di rispettare le varie intersezioni parziali senza andare a ledere ciascuna sfera di autonomia.

Il rispetto delle singole persone

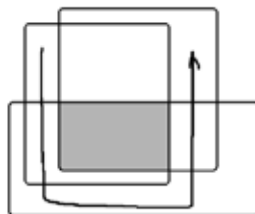
La coppia ad intersezione, e la famiglia poli – nucleare, costituiscono anche dei sodalizi nei quali ciascuno dei contraenti viene rispettato in modo più integrale come persona.

Mi spiego subito con un'immagine. È possibile, in una coppia ad intersezione, che uno dei due contraenti vada ad interferire sulla sfera di autonomia, di relazionamento esterno dell'altro? Certo che è possibile. Ma per farlo, deve attraversare la parte comune.



Quindi deve mettere in discussione, in pericolo, in possibile crisi, ciò che è già acquisito come vita comune. Molte coppie ho visto andare in crisi per questa pretesa di uno di egemonizzare la sfera d'autonomia personale dell'altro: per lo più, nella mia esperienza, questa pretesa non trova alcuna giustificazione, né il soggetto ritiene di aver bisogno di giustificarsene.

Se poi, anziché due componenti, ne abbiamo di più, si dà un'altra eventualità. Qui ne ho disegnati solo tre.



Potremmo pensare a due genitori ed un figlio. Oppure a due partner con un terzo convivente che potrebbe essere il padre o la madre, od un altro parente, di uno dei due. In questo caso, se uno dei due, poniamo quello rappresentato a sinistra, intende interferire con la sfera autonomia di un altro, poniamo quello rappresentato a destra, lo può fare anche senza passare sopra l'intersezione tra i due. Cioè anche senza mettere in pericolo ciò che ha già acquisito come vita comune. Lo può fare attraverso il

terzo componente, cioè utilizzando un altro componente della famiglia come strumento di ricatto, di pressione, sul partner. Per esempio, uno dei due genitori ricatta l'altro usando i figli. Oppure uno dei due partner ricatta l'altro minacciando l'equilibrio con il terzo, magari il vecchio padre o la vecchia madre dell'altro.

È possibile ma, come capite, proprio perché siamo consapevoli di questa possibilità e delle controindicazioni che questo comporta, ecco che la necessità dell'aiuto professionale di un pedagogo risalta maggiormente. Bisogna mettere in guardia i genitori o chiunque altro dall'agire in questo modo. Questo strumentalizzare uno dei componenti non può essere giustificato da finalità per quanto asseritamente nobili e in loro stesse condivisibili.

Quando, in pedagogia, noi diciamo che *l'oggetto del nostro intervento è la persona*, che il pedagogo si rivolge a persone, non intendiamo introdurre solo un termine tecnico, magari per differenziarci da altri professionisti. Intendiamo dire che l'interlocutore per tutti noi è un soggetto che è portatore di valori e che lui è centro di una rete di comunicazioni interpersonali. Dobbiamo rispettare la persona in quanto tale. Quindi, qualunque fine, per quanto nobile o condivisibile uno si possa proporre, non può mai vedere una persona come mezzo. In particolare, mai potremmo ammettere che un figlio possa essere usato come strumento. Ci si rifiuti quindi di discutere il fine, reale o asserito o fittizio che sia: non c'è fine che giustifichi la strumentalizzazione della persona, e soprattutto se le persone sono bisognose, deboli, dipendenti.

Problemi delle nuove famiglie

Certo che problemi all'interno di questa famiglia, come di tutte le famiglie, se ne presentano. Soprattutto sono *problemi relativi ai progetti di vita*. Progetti di vita che possono non essere completamente coerenti. Può darsi che i due contraenti siano portatori di due progetti di vita almeno in parte contraddittorii. Progetti di vita che non sono stati esplicitati a sufficienza proprio in questi aspetti che tra loro collidono, e che magari sono stati dati per scontati, per ovvii, per non necessitanti di alcun chiarimento di sorta. Ciascuno dei due contraenti, lui e lei se volete, ha dato per scontato dell'altro, ciò che per l'altro scontato non era. E prima o poi questa contraddittorietà tra i progetti di vita emerge.

Per esempio, uno dei due, per un determinato periodo di tempo della vita, decide di accantonare provvisoriamente l'impegno professionale, culturale, politico, per dedicarsi ai figli finché sono piccoli. Potrebbe essere lei, e in tempi non lontani si sarebbe dato per scontato che fosse lei: ma oggi possiamo dire che non è detto che sia lei, e che potrebbe essere benissimo lui, e lo è in un numero crescente di casi. Appena questi figli sono un po' cresciuti, od anche quando questi cominciano ad andare all'asilo nido, o alla scuola materna, questo si riprende le sue posizioni professionali, sociali, relazionali, e svela la provvisorietà di quella scelta che l'altro aveva dato per scontato fosse definitiva. O per lo meno a lungo termine. Non se n'erano parlati. Non ne avevano discusso. Non c'era stato sufficiente dialogo.

E credo che, al di là dell'esperienza professionale dello scrivente, l'espe-

rienza di ciascuno di noi, può far emergere esempi più che probanti di quanti aspetti dei progetti di vita di ciascuno sono rimasti sottaciuti, non discussi, non esplicitati proprio perché dati per ovvii, per banali, fin per scontati. “*Ma io pensavo che per lei sarebbe sempre andato bene così!...*”. “*Ma io pensavo che fosse solo una scelta provvisoria!...*”, e così via. È evenienza comune; e si noti che non riguarda l'inconscio, bensì un conscio non discusso, sottinteso, reputato a torto non necessitare né indagine né critiche e neppure considerazione.

E allora, chiudendo questa sintetica esposizione e non concludendo, ma semmai aprendo, è il *dialogo* che non è adeguato all'interno della famiglia di oggi. Quel dialogo di cui c'era indubbiamente meno bisogno in altri tempi. Ma l'inadeguatezza di oggi costituisce una carenza che va assolutamente sanata.

Il dialogo non è la scoperta della pedagogia del XX o del XXI secolo; il dialogo è stato proposto da Socrate grosso modo 2500 anni fa, quando è nata la Pedagogia assieme alla Filosofia e assieme alla civiltà occidentale.

Il compito cui sono chiamati oggi i professionisti di cultura pedagogica ha lì le sue radici.

NOTE

¹ Fin da *Educazione 2000* (Pellegrini, Cosenza 1992) e da *Un'introduzione allo studio dell'educazione* (Osanna, Venosa-PZ 1996).

² *Educazione XXI secolo* (Pellegrini, Cosenza 2007), parte I, pag. 29-214; *Studiamo l'educazione oggi - La pedagogia generale del nuovo evo* (Osanna, Venosa-PZ 2005), p. 38 e sgg. In questi settori, di critica all'educazione dell'evo borghese, sono affrontati anche altri aspetti della questione, che andranno tenuti presenti anche relativamente ad alcuni dei punti successivi.

³ In *Le deuxième sexe* (Librairie Gallimard. Paris

1848). Edizione italiana: *Il secondo sesso* (il Saggiatore, Milano 1949; riedito per gli stessi tipi in edizione economica nel 1999).

⁴ Per il versante maschile si può vedere *The Image of Man* di George L. Mosse (Oxford University Press, Oxford 1996); edizione italiana: *L'immagine dell'uomo - Lo stereotipo maschile nell'epoca moderna* (G. Einaudi, Torino 1997). Per il versante femminile, la monumentale e fondamentale *Storia delle donne in occidente* a cura di Georges Duby e Michelle Perrot (Laterza, Bari), in particolare gli ultimi due relativi all'Ottocento (a cura di Geneviève Fraisse e Michelle Perrot, 1991) e al Novecento (a cura di Françoise Thébaud, 1992).

⁵ Nel classico del 1982, in edizione italiana *Sessualità e nazionalismo - Mentalità borghese e rispettabilità* (Laterza, Roma-Bari 1984).

⁶ Anche in questo caso, un riferimento per tutti: “*Il nazionalismo come problema pedagogico*”, in *L'uomo nomade - Una metafora del nostro tempo*, Pellegrini, Cosenza 1996, pp. 135-161.

⁷ *Die Große Wanderung. Dreiunddreißig Markierungen. Mit einer Fußnote über einige Besonderheiten bei der Menschenjagd* (edizione originale: Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1992). Edizione italiana: *La grande migrazione-Trentatré segnava - Con una nota a piè di pagina "Su alcune particolarità della caccia all'uomo"* (G. Einaudi, Torino 1993), p. 8.

⁸ *Ibidem*.

⁹ A partire almeno dal fascicolo n. 49 (anno XVI, n. 1-2), pp. 37-38, gennaio-giugno 1997.

¹⁰ *Pedagogia della vita quotidiana* (Pellegrini, n.e. in corso di stampa), *La pedagogia sociale* (Liguori, Napoli 2005-2010), *Il pedagogista 2007* (Aracne, Roma 2007), *Educazione XXI secolo, La pedagogia professionale* (ScriptaWeb, Napoli, in corso di stampa).

¹¹ A cominciare da *Pedagogia della vita quotidiana*, opera citata, la cui parte III è dedicata quasi esclusivamente a studio di casi e casistiche su problemi di famiglia, coppia, Partnership, genitorialità.

¹² *Pedagogia della vita quotidiana* (Pellegrini, Cosenza 2001), part. pp. 28-64, ma tutta la parte III contiene discussioni e trattamenti di casi e casistiche significative per il tema; *La pedagogia sociale* (Liguori, Napoli 2010), pp. 42-51.

¹³ John Eastburn Boswell *The Kindness of Strangers: The Abandonment of Children in Western Europe from Late Antiquity to the Renaissance* (Pantheon Books, New York 1988). Edizione italiana: *L'abbandono dei bambini in Europa occidentale*. Rizzoli, Milano 1991.

Convivenza, matrimonio, divorzio: quale relazione?

di

GIUSEPPE MANZATO

Abstract

Cohabitation, marriage, divorce: which relationship?

Over the last decades the whole range of family relationships has undergone deep changes in all western countries. The shape and the structure of families have gradually changed.

Nowadays we are in front of a decrease of the marriage rate together with a tendency to postpone marriage. This essay will try to analyze in a synthetical way the possible relationship between cohabitation and divorce to assess whether cohabitation, in itself, may affect the stability of the couple, or if it is simply a neutral factor, taking into account the numerous studies and researches which have dealt with this phenomenon in the USA and in the main European countries.

Introduzione

Negli ultimi decenni la sfera delle relazioni familiari ha subito profonde trasformazioni in tutti i Paesi Occidentali. Si sono modificate le forme e le strutture delle famiglie. Oggi si è di fronte alla diminuzione del tasso di nuzialità, accompagnato dalla tendenza a posticipare le nozze.

L'aumento dell'instabilità coniugale viene confermato dal numero elevato di separazioni e divorzi concessi. Accanto alla famiglia tradizionale, fondata sul matrimonio, si è proposta in misura cre-

scente la forma familiare costituita dalla convivenza (*more uxorio*). Molti economisti hanno utilizzato la teoria economica per spiegare i fenomeni comportamentali. Gary Becker, Premio Nobel per l'Economia nel 1992, ha sviluppato un modello di matrimonio, nel quale gli individui si sposano quando l'utilità attesa dal matrimonio eccede quella del rimanere celibe o nubile.

Le informazioni assumono un ruolo determinante nella ricerca del compagno. Una ricerca protratta nel tempo e le maggiori informazioni acquisite aumentano l'utilità attesa dal matrimonio, migliorando al tempo stesso la qualità della scelta. Molti divorzi sono frutto di un errore di stima in fase di ricerca. Alla luce di questo ogni coppia, prima di sposarsi, dovrebbe potenziare il livello informativo in modo da ridurre al minimo l'errore di stima. Nei Paesi Occidentali la maggior parte delle coppie giovani decide di sperimentare una convivenza prematrimoniale. Una convivenza consente di testare la solidità e la stabilità della coppia e di valutare se il rapporto può essere duraturo nel tempo. Solo le coppie più stabili formalizzeranno la loro unione.

La convivenza, quindi, dovrebbe avere un effetto positivo sulla stabilità del matrimonio. Nonostante questo, i dati disponibili sui Paesi Occidentali rivelano che le coppie che hanno convissuto prima del matrimonio hanno tassi più alti di divorzialità delle coppie che

si sposano direttamente dopo un fidanzamento.

È possibile che esista una relazione positiva tra convivenza e divorzio?

Le coppie che convivono prima, automaticamente divorziano dopo?

Questo lavoro cercherà di analizzare – con il registro obbligatorio della sintesi - la possibile correlazione tra convivenza prematrimoniale e divorzio per valutare se la convivenza, in quanto tale, influenzi la stabilità della coppia o se si configuri come un fattore neutrale; attingendo dai numerosi studi e ricerche che hanno inquadrato il fenomeno negli Stati Uniti e nei principali Paesi europei.

1.1 Innovazione e tradizione della famiglia italiana

Negli ultimi decenni profonde trasformazioni hanno investito la sfera delle relazioni familiari e sociali, i costumi e gli stili di vita anche del nostro Paese. L'istituzione familiare, in particolare, ha subito profondi cambiamenti in relazione all'emergere di nuovi fenomeni demografico-sociali e di nuovi modelli comportamentali, che si presentano con intensità diversa a seconda del territorio, delle aree culturali e delle fasce sociali. Si sono modificate le forme e le strutture delle famiglie: crescono le famiglie ricostituite, cioè formate da due coniugi divorziati e con i rispettivi figli a carico, i genitori soli e le libere unioni. Il percorso evolutivo dei mutamenti avvenuti è stato accompagnato da diversi interventi normativi succedutisi nel tempo, tra i quali si menzionano la legge sul divorzio (1970), le riforme del diritto di famiglia, la legge sull'adozione

e affidamento di minori, fino alla disciplina inerente l'affidamento congiunto dei figli introdotta nel 2006. Molteplici sono gli elementi che fanno da sfondo al processo di diversificazione delle tipologie familiari in Italia:

la diminuzione dei tassi di nuzialità: si presenta la tendenza alla posticipazione delle nozze e l'incremento della quota di matrimoni celebrati con rito civile; la scarsa natalità: l'Italia è uno dei paesi europei con il più basso tasso di fecondità totale, e l'aumento della quota di nascite fuori dal matrimonio; il ritardo nel passaggio alla vita adulta, con conseguente rinvio nel tempo nel tempo della decisione di formare famiglia, subordinata alla sicurezza o continuità del lavoro, alla stabilità del reddito, alla ricerca dell'abitazione; la crescita dell'instabilità coniugale, misurata attraverso il numero di separazioni e divorzi concessi. Eventi che sono fortemente aumentati, pur mantenendosi ancora al di sotto della media europea; il mutamento che si è consumato e si consuma intorno allo status femminile, che tende a collocare le donne al di fuori dell'ambito familiare e a differenziare il loro ruolo nella società; le maggiori possibilità di spostamenti e di contatti sociali; l'affermarsi di una mentalità maggiormente individualistica rispetto al passato, che ha influenzato aspettative e aspirazioni dei singoli.

La dinamicità degli elementi qui richiamati ha marcato l'evoluzione della famiglia e della sua struttura attuale. L'azione congiunta di tutti questi eventi ha provocato nella popolazione e nei rapporti fra individui e famiglie un vero e proprio sconvolgimento. L'evoluzione delle variabili demografiche che interessano il processo di formazione

e sviluppo delle famiglie ha mostrato andamenti particolarmente significativi negli ultimi anni, caratterizzandosi come momento di rottura e novità rispetto agli equilibri familiari preesistenti e, in alcuni casi, mostrando molta resistenza al cambiamento. Secondo una prospettiva storicistica, ormai dominante sia nella letteratura specifica sia in larghe porzioni del “senso comune”, la famiglia non è un’istituzione con regole fisse e funzioni prestabilite. È in realtà un insieme di relazioni effettive, economiche, giuridiche e di sangue che sono quindi soggette a modificazioni in un processo continuo di interazione con la società. Il rischio che tale lettura dell’evento fondativo del consorzio umano – la costruzione delle famiglie – risenta di tonalità economicistiche, lontanissime da ogni influenza romantica e proiettate ad intendere anche sentimenti come l’amore o dinamiche come l’innamoramento, soltanto come l’esito di fattori “chimici” e provvisori, è alto. Ma tant’è. Anche i modelli interpretativi che seguiranno, in fondo, risentono di questa “visione del mondo”.

1.2 L’introduzione dell’istituto del divorzio e conseguenze nella società italiana

I dati circa l’evoluzione storica e sociale del matrimonio sono noti, al termine si riporta una esauriente bibliografia che funge da fonte.

In materia di divorzio è necessaria una premessa: l’Italia presenta alcune caratteristiche peculiari che la distinguono dalla maggior parte degli altri paesi europei. Nel nostro paese la legislazione che regola lo scioglimento del

matrimonio è stata introdotta più tardi. Fino al XIX secolo il divorzio non era contemplato negli ordinamenti giuridici. Il divorzio è stato introdotto nell’ordinamento italiano nel 1970 dalla legge numero 898. Si trattava di un provvedimento piuttosto restrittivo e solo dopo alcuni anni è stato riconosciuto l’utilizzo del divorzio come “rimedio” ad una situazione familiare compromessa definitivamente, mentre fino a quel momento lo scioglimento dell’unione era inteso come una “sanzione” per il coniuge che lo aveva procurato. Tuttavia, a partire dagli anni ’70 del secolo scorso, l’orientamento prevalente del diritto di famiglia è stato quello di una sorta di restringimento dell’intervento nelle questioni relative alla relazione di coppia. Di conseguenza, in molti paesi le leggi vennero riformate in senso liberale, in modo da tutelare maggiormente la riservatezza della vita coniugale delle parti in causa e permettere lo scioglimento del matrimonio in modo più semplice. In Italia la legge sul divorzio del 1970 non è andata a sostituire la separazione legale, ma si è aggiunta ad essa. Questo significa che il procedimento che conduce allo scioglimento del matrimonio avviene in due fasi e prevede prima la separazione e solo successivamente il divorzio, con un tempo di attesa minimo tra i due provvedimenti, inizialmente fissato a 5 anni e, a partire dal 1987, ridotto a 3. L’istituto della separazione in Italia, ha quindi un’importanza decisiva nello scioglimento di un’unione e in certi casi è l’unico provvedimento utilizzato dalle coppie, cosa che non vale per gli altri paesi europei. Ad esempio in Germania, Olanda, Danimarca, Svezia, Finlandia e Svizzera il procedimento di separazione non è

mai esistito oppure non ha mai avuto un peso rilevante. In Gran Bretagna ha perso ogni rilievo da quasi un secolo e mezzo, cioè da quando nel 1857 è stata introdotta la nuova legge sul divorzio. In Francia la separazione legale esiste da molto tempo, e il Codice Napoleonico (nel 1884) le affiancò il divorzio: da allora il sistema francese presenta queste due vie parallele; spetta ai coniugi scegliere quella più consona alle proprie convinzioni ed esigenze, i dati evidenziano che quasi sempre negli ultimi trent'anni è stato preferito il divorzio. Solo la Spagna ha un sistema che assomiglia all'Italia, ma in questo caso non è necessario attendere un periodo di tempo prestabilito per passare dal primo al secondo provvedimento.

Come già detto, la separazione legale rappresenta un requisito necessario per il divorzio, ma non tutte le separazioni si trasformano in annullamento degli effetti giuridici del matrimonio. Appare quindi evidente che il momento cruciale che segna l'interruzione dell'unione coniugale è la separazione legale e non il divorzio. Questo ovviamente crea delle difficoltà sia in termini di comparazione con altri paesi, sia in termini di analisi delle conseguenze che uno scioglimento porta con sé, essendo i due provvedimenti diversi anche in questo senso. Il divorzio segna l'interruzione definitiva degli effetti del matrimonio, e di conseguenza pone gli ex-coniugi nella possibilità di contrarre un nuovo matrimonio. La separazione invece è un provvedimento al seguito del quale le parti risultano ancora coniugate e come tale può essere permanente, può sfociare in un divorzio, oppure può essere revocato.

Solo nei primi anni '70 i divorzi han-

no superato le separazioni, per effetto dell'entrata in vigore della legge sul divorzio: molti matrimoni che fino a quel momento erano rimasti tali solo nella forma, sono stati sciolti definitivamente. Lo studio della divorzialità in Italia implica alcuni problemi di comparabilità dei dati nel tempo originati da una parte dalle modifiche nella normativa avvenute con la riforma del 1987 – anno nel quale il requisito per ottenere il divorzio, in termini di durata della separazione, è passato da 5 a 3 anni – dall'altra della discontinuità temporale che presentano le statistiche ufficiali in termini di definizione di *durata del matrimonio*. Fino al 1992 i divorzi sono classificati in base alla durata della convivenza (si intende il periodo che intercorre tra l'anno di celebrazione del matrimonio e l'anno in cui i coniugi decidono materialmente di separarsi, *separazione di fatto*). Nel 1993, invece, i divorzi vengono distinti in base alla durata del matrimonio, inteso come il periodo che intercorre tra l'anno di celebrazione e l'anno di iscrizione a ruolo del divorzio, periodo che comprende anche gli anni trascorsi in regime di separazione legale. In questo modo, fino al 1992 si osservano anche divorzi con durate inferiori ai 5 o 3 anni, mentre nel 1993 le durate sono uguali o superiori ai 3 anni.

La serie dei dati dei divorzi presenta una forte discontinuità che rende di fatto impraticabile il confronto temporale dei tassi di divorzio prima e dopo il 1992, mentre è invece possibile esaminare il periodo più recente (1993-2003). Se infatti esaminiamo i valori dei tassi di divorzio totali per l'intero periodo possiamo individuare il "salto" verificatosi tra il 1986 e il 1987 per effetto della L. nr. 74/1987.

Il calo registrato tra il 1992 e il 1993 sembra solo una apparente conseguenza delle diverse definizioni di convivenza e di durata di matrimonio al divorzio utilizzata. Nel periodo 1993 – 2003, infatti, riprende la continua crescita dei tassi, che risultano quasi raddoppiati nell'arco di questo decennio. La cadenza del divorzio secondo la durata del matrimonio presenta valori intorno ai 7 e gli 11 anni, quindi relativamente variabili nel tempo, mentre le durate medie denotano una forte omogeneità a fronte di un netto incremento del fenomeno in termine di intensità, il modello per età è relativamente stazionario, in particolare per gli anni confrontabili, cioè dal 1993 in poi. Nel 2005 le separazioni sono state 82.291 e i divorzi 47.036.

Entrambi i fenomeni sono fortemente aumentati nell'ultimo decennio; rispetto al 1995, le separazioni hanno avuto un incremento del 57,3% e i divorzi del 74%.

1.3 Impatto legislativo sul divorzio

Diversi economisti e studiosi di scienze sociali hanno considerato gli effetti della legge sul divorzio sulla stabilità del matrimonio. Ci sono diverse visioni contrastanti sulle quali Wolfers (2006) ha lavorato analizzando il tasso di divorzio e le leggi in vigore negli Stati Uniti dal 1956 al 1998. Questo studio ha riscontrato che i tassi di divorzio sono cresciuti improvvisamente nei due anni successivi all'adozione della legge che consente il divorzio unilaterale, permettendo con ciò il divorzio su domanda di un partner. Dal 1970, infatti, negli USA più della metà degli Stati con-

sente il divorzio unilaterale, nell'altra metà, invece, è possibile solo separarsi consensualmente, cioè con la volontà di entrambi i coniugi.

Betsey Stevenson (2007)¹ ha considerato come le leggi sul divorzio riescano ad alterare l'incentivo della coppia ad investire sul loro matrimonio, in particolare focalizzandosi sull'impatto del divorzio unilaterale sugli investimenti nei nuovi matrimoni. Le leggi sul divorzio giocano un ruolo importante nel determinare le opzioni di uscita da un matrimonio ma allo stesso tempo influiscono anche sulla vita di coppia. Ogni coppia deve prendere delle decisioni, ad esempio se avere figli, quanti averne, se acquistare una casa, come dividersi tra famiglia e lavoro e altro ancora. Decisioni che possono incidere sul futuro del matrimonio e sulla eventuale scelta di lasciarsi. Come si è già ricordato, questi investimenti rappresentano una parte centrale del matrimonio. La legge sul divorzio colpisce gli incentivi ad investire sul capitale specifico dei matrimoni per diverse ragioni. Innanzitutto, se la riforma del divorzio fa salire il tasso dei divorzi stessi, allora ciascun sposo investirà meno nel capitale comune. Questo può portare ad un cambiamento nelle decisioni di investimento, soprattutto se la coppia ha preferenze diverse. Per di più, in passato quando si investiva la remunerazione era la rendita, ora gli incentivi ad investire in comune dipendono dalla compattezza della coppia. Le coppie tuttavia possono usare gli investimenti nel capitale coniugale strategicamente, investendo oggi al fine di obbligare se stessi a rimanere sposati in futuro, anziché divorziare. Le persone sono pronte ad investire nel loro matrimonio se ritengono che durerà nel

tempo e, quindi, se potranno godersi i frutti di ogni investimento.

Le leggi sul divorzio non possono essere trascurate nell'analisi delle determinanti del divorzio. In Italia, secondo la legge del 1970, la richiesta giudiziale di divorzio doveva essere subordinata al compimento da parte di uno dei coniugi di reati gravi, senza il concorso dell'altro. La separazione può essere ottenuta se si siano verificati "anche indipendentemente dalla volontà di uno o di entrambi i coniugi" – come recita l'art. 151 del codice civile, nel testo introdotto dalla riforma del diritto di famiglia del 1975 – "fatti tali da rendere intollerabile la prosecuzione della convivenza". Tuttavia, nella prassi non è mai stato necessario spiegare al giudice in concreto questi fatti. Oggi, la maggior parte dei ricorsi per separazione, viene motivata adducendo una generica incompatibilità caratteriale. Nel nostro ordinamento, dunque – prosegue Massimiliano Fiorin, autore di un pregevolissimo studio a proposito degli effetti della pratica divorzista nei paesi occidentali -, per ottenere la separazione e poi il divorzio non è mai stato necessario provare la colpa dell'altro coniuge, e nemmeno dichiararle cause effettive della crisi coniugale. Infatti, nel 1970 si era affermata a livello politico una teoria di compromesso, secondo la quale in linea di principio il divorzio doveva essere considerato soltanto come un rimedio per casi gravi e non altrimenti risolvibili, e mai come un'espressione della libera volontà delle parti di sciogliersi dal vincolo matrimoniale. Però, nella legge Fortuna-Blasini si è subito previsto – un po' in sordina, quasi con un codicillo – che laddove si poteva presumere che la volontà di separarsi

era persistita per un certo numero di anni, senza alcuna riconciliazione, allora detto rimedio sarebbe stato concedibile senza necessità di indagini ulteriori. Questo *escamotage* ha fatto sì che ancora oggi in Italia la separazione legale e poi il divorzio vengano concessi in forma consensuale, cioè sulla base di una richiesta congiunta dei coniugi, che non deve essere corredata da alcuna motivazione oggettiva, in circa quattro casi su cinque. Così, anche se pochi lo sanno, dal momento che in quegli anni è stato alimentato a gran voce il luogo comune dell'Italia come Paese in continuo ritardo civile per colpa della presenza del Vaticano (luogo comune che persiste anche oggi, senza considerare che parlare di "ritardo civile" rimanda a posizioni ideologiche), la nostra è stata una delle prime nazioni al mondo – insieme agli Stati Uniti – a introdurre nel proprio ordinamento il cosiddetto *no - fault divorce*, cioè il divorzio senza colpa. Curiosamente è stato il conservatore Ronald Reagan, all'epoca Governatore della California, a introdurre la prima legge sul divorzio consensuale in uno Stato americano. Il Family Law Act californiano è entrato in vigore dal primo gennaio del 1970, nemmeno un anno prima che lo scioglimento del matrimonio divenisse legalmente possibile anche in Italia. Prima di questa rivoluzione, che si giustificava con l'esigenza di evitare gli accanimenti giudiziari e le numerose simulazioni di colpa coniugale che si verificavano davanti alle Corti statunitensi (e non solo a quelle), l'unico esempio moderno di divorzio consensuale era stato introdotto dai bolscevichi sovietici dopo la rivoluzione d'Ottobre del 1917. In quel caso vi erano ragioni ideologiche, consistenti nell'intenzione

dichiarata di de-strutturare la società borghese”.² La maggior accessibilità al divorzio come strumento per porre fine al matrimonio, consente agli individui di concludere con estrema facilità un rapporto. Il divorzio viene visto come una soluzione, come un diritto da utilizzare al momento opportuno. Diverse sono le conseguenze di questo orientamento. Ad esempio, molti prendono con più leggerezza l’istituzione del matrimonio non considerandola più come un vincolo indissolubile. Il tasso di divorzio, infatti, è in costante aumento in tutti i paesi occidentali. L’introduzione del *no-fault divorce* negli Stati Uniti ha raddoppiato in breve tempo un’incidenza già piuttosto alta di divorzi, inoltre ha incrementato la conflittualità per la custodia dei figli.

Nel prossimo paragrafo, allora, si analizzerà il fenomeno con particolare riferimento ai dati degli Stati Uniti, la società divorzista “per eccellenza” dove, tra l’altro, nel 2007 le coppie di fatto hanno superato quelle sposate, cercando di interpretare eventuali correlazioni e legami tra convivenza prematrimoniale e instabilità coniugale.

2. 1 Le inclinazioni individuali-valoriali alla base della convivenza come causa di divorzio

Nonostante una sempre più diffusa opinione pubblica che riconosce nella convivenza prematrimoniale un valido test per valutare la compatibilità matrimoniale, recenti studi indicano che i matrimoni preceduti da convivenza risultano più infelici e più instabili di quelli preceduti da un fidanzamento, diciamo, di tipo “tradizionale”. Una

spiegazione invocata con frequenza per spiegare questo fenomeno è che lo stile di vita della convivenza attrae maggiormente le coppie meno tradizionaliste che, di conseguenza, presentano un alto rischio di instabilità coniugale identificabile a priori.

Numerosi studi forniscono un supporto empirico all’idea che i conviventi siano meno conformisti di coloro che non convivono, soprattutto, prendendone in considerazione gli atteggiamenti e i comportamenti. Tuttavia, solamente poche ricerche hanno evidenziato che i conviventi tendono a sperimentare relazioni matrimoniali più instabili a causa del loro legame meno stringente. Tra queste, emerge il lavoro di Alan Booth e David Johnson dell’Università del Nebraska (1988)³, che hanno affrontato in modo analitico proprio la relazione tra convivenza e instabilità matrimoniale. La loro attenzione si è concentrata sul confronto tra le coppie che hanno vissuto assieme prima del matrimonio con quelle che non l’hanno fatto. È possibile individuare quattro modelli generali del modo in cui la convivenza può influire sulla qualità del matrimonio.

Il *primo*, considera la convivenza prematrimoniale come periodo di prova per il matrimonio e come strumento in grado di rafforzare la selezione delle coppie. Vivendo assieme, le relazioni insoddisfacenti terminano prima del matrimonio, quelle di maggior successo tenderanno a formalizzarsi nel matrimonio. Questo approccio tende ad indurre l’idea che la convivenza prematrimoniale possa migliorare la qualità matrimoniale stessa e la stabilità della relazione.

Un *secondo* approccio suggerisce che le coppie che hanno deciso di convivere

hanno una minor affezione nei confronti del matrimonio: atteggiamenti più liberi, una maggior volontà di assumere rischi, pressioni da parte dei genitori, o la presenza di problemi che possono rendere più povera la relazione coniugale (precarietà nel lavoro, problemi legati alla dipendenza da sostanze stupefacenti o alcool, problemi personali, questioni legali e irresponsabilità economica); caratteristiche che potrebbero distinguere coloro che convivono rispetto a chi si sposa dopo un tradizionale periodo di fidanzamento.

Il *terzo modello* parte dalla considerazione che, convivendo, le coppie cominciano la loro vita matrimoniale in anticipo. Alcuni studi mostrano come, formalizzando la convivenza con il matrimonio, la coppia registri un periodo di soddisfazione iniziale, cui seguono alcuni anni di declino, per poi recuperare, eventualmente (specie se la relazione dura), una nuova impennata del grado di soddisfazione matrimoniale. Allo stesso tempo la stabilità coniugale dopo un'iniziale incremento attribuibile alla "novità" dello status coniugale acquisito, diminuisce in relazione alla durata del matrimonio, oppure può seguire un andamento variabile tra maggiore e minor grado di stabilità coniugale; sempre ipotizzando che l'unione non si spezzi. Si tratta di effetti che interessano tutte le unioni matrimoniali, anche quelle che seguono un consueto fidanzamento, ma che sarebbero accelerati tra coloro che convivono, a causa dello status quasi matrimoniale prima dell'inizio formale della vita coniugale. Da questa prospettiva ci si aspetterebbe che la convivenza possa avere un effetto negativo sulla qualità matrimoniale, influenzando l'instabilità della vita coniu-

gale ma, è difficile stabilire un'adeguata relazione di causa effetto: convivenza uguale instabilità matrimoniale.

Il *quarto orientamento* profila l'assunto che la convivenza in sé, abbia un effetto negativo sul matrimonio. I conviventi possono subire pressioni che li "costringono" ad un matrimonio, nonostante la presenza di dubbi al proposito. Questi dubbi possono persistere e quando si è sotto pressione, si riflettono in un'accettazione (propensione al) del divorzio o nel declino della qualità di vita coniugale. Oppure, uno o entrambi possono sentirsi in colpa per aver vissuto con il compagno/a fuori dall'istituto tradizionale del matrimonio, sentimento che di conseguenza impedisce una relazione coniugale armoniosa e serena; possibilità, in vero, piuttosto remota se pensiamo ai costumi e agli orientamenti culturali che guidano le relazioni fra i sessi nei paesi occidentali dell'età contemporanea. È più facile, semmai, che la convivenza modifichi l'idea di indissolubilità del matrimonio. Vivere con il proprio compagno una relazione non formale per la quale nella norma è accentuata la temporaneità piuttosto che la natura permanente del legame può portare alla continuazione di questo orientamento anche se viene celebrato il matrimonio. A prescindere dalla "bontà probabilistica", questi modelli si accompagnano ad altri e diversificati studi che hanno esaminato l'impatto della convivenza prematrimoniale sul successo del matrimonio. Una parte di questi indica che la convivenza incide poco, oppure non ha nessuna influenza sulla stabilità del matrimonio. Per contro, DeMaris e Leslie (1984) e Watson (1983) hanno stimato che la convivenza ha un effetto negativo sull'adatta-

mento e sulla comunicazione tra i coniugi. Tuttavia, si tratta di conclusioni che non vantano un adeguato supporto metodologico ed empirico.

Booth e Johnson hanno stimato gli effetti della convivenza prematrimoniale sulla felicità, sulla complicità, sui disaccordi coniugali, sull'instabilità matrimoniale e sulla probabilità di divorziare. Dal momento che il loro campione tiene conto della durata temporale dei matrimoni, offrendone un'ampia serie, è stato anche possibile verificare se gli effetti della convivenza siano permanenti o transitori sulla relazione, e se sono diversi per gli individui che si sposano per la prima volta rispetto a quelli che sono al secondo o al terzo matrimonio. I dati, smentiscono l'idea di senso comune che vuole una positiva relazione di causa/effetto tra convivenza e qualità del matrimonio, da attribuirsi a miglior selezione caratteriale reciproca e a un incremento della conoscenza prematrimoniale. Al contrario, esiste relazione tra convivenza e bassa interazione coniugale, tra convivenza/elevato disaccordo e inclinazione al divorzio. Nell'analisi della convivenza spiegata come rischio di una relazione più povera, Alan Booth e David Johnson hanno riscontrato che l'impegno nel matrimonio risulta più debole rispetto ai dubbi prematrimoniali e alla pressione dei genitori sulla trasformazione dello status: da conviventi a sposi.

Un altro studio che ha stabilito un legame positivo tra convivenza prematrimoniale e instabilità coniugale è quello svolto da Elisabeth Thomson e Ugo Colella dell'Ohio State University (1992)⁴. La convivenza prematrimoniale è divenuta una tappa della reciproca conoscenza per una crescente porzione

di futuri matrimoni negli Stati Uniti. In effetti, i dati segnalano un aumento delle convivenze da 11% a 44% tra le coorti dei primi matrimoni, rispettivamente nel 1965-74 e nel 1980-84. Il fatto che le relazioni di convivenza sostituiscano i matrimoni precoci e che si interrompano con più frequenza dei matrimoni evidenzia che, per molti, la convivenza è vissuta come una "fase" della relazione; ancor più, come una "prova", in fondo come un calcolo "disincantato". I due autori tentano di spiegare che, nonostante molti studiosi e parte consistente dell'opinione pubblica, percepiscano la convivenza come un test più stringente della relazione e quindi possa migliorare la stabilità e la qualità del successivo matrimonio, i dati nazionali recenti di Canada, Svezia e Stati Uniti rivelano che chi ha convissuto divorzia con maggior frequenza. Le spiegazioni di questo fenomeno si focalizzano sulla selezione caratteriale - valoriale di individui e coppie nella convivenza. Una delle spiegazioni possibili, ad esempio, interessa la fragilità psico-sociale di uno o di entrambi i partner della relazione: l'idea è quella della "coppia perfetta", obiettivo immaginato come irraggiungibile da chi percepisce se stesso come inadeguato o incapace di affrontare una relazione nel lungo periodo e preferisce optare per la convivenza; condizione che psicologicamente suona meno vincolante e meno impegnativa. Ciò che, pur non apparendo immediatamente, inficia le relazioni di coppia nell'ultramodernità è il concetto del "per sempre", la paura del "definitivo". Percezioni di valore, di sé e del mondo, che molto possono addebitare alla cosiddetta cultura di massa; in specie ad una cultura multimediale che presenta ogni relazione umana - a

partire da quelle familiari e perciò fondative di ogni consorzio sociale – sotto l'egida della frammietarietà. Un aspetto che rivisiteremo in sede conclusiva. D'altro canto, l'opzione per la convivenza potrebbe apparire più “prudenziale” – sempre in considerazione dell'ideale di “coppia perfetta” – rispetto a coloro che accedono allo status matrimoniale direttamente dal tradizionale fidanzamento, semplicemente perché – per tradizione culturale – è bene sposarsi. Anche questa è una posizione che risente dell'individualismo contemporaneo, pur camuffata dal senso della tradizione; un orientamento – per giunta strumentale – che generalmente produce profonde crisi familiari, soprattutto a carico delle donne.

Questa analisi, pur limitata, sulla relazione: convivenza/matrimonio/divorzio, conferma che i conviventi hanno una maggior probabilità di divorziare e che una convivenza lunga si associa ad una più elevata probabilità di separazione. Quantomeno in termini proporzionali. I dati assoluti che qui non illustriamo per motivi di spazio, segnalano tassi simili di divorzialità tra conviventi (che approdano al matrimonio) e soggetti che si sposano senza un precedente periodo di convivenza. In ogni caso, che la convivenza come modello “familiare” stia assumendo una tendenza crescente in tutti i paesi occidentali, lo si vedrà confermato anche dalla riflessione sul caso Italia.

Chi convive, una volta sposato tende a riprodurre le medesime caratteristiche emotive e sociali, proprie dello status di convivente, investendo meno cioè, in termini di impegno rispetto a quanto richieda un legame matrimoniale. Sempre lo studio di Bennet rivela che, so-

prattutto le mogli che hanno convissuto prima, hanno una visione più individualistica del matrimonio. È necessario a questo punto precisare, che la convivenza in sé, non avrebbe alcun effetto sul divorzio; ciò che incide e può costituirsi, semmai, come insieme di fattori causali di divorzio, sono le priorità valoriali dei singoli che diventano coppia: di conviventi o di sposi; nella fattispecie, di conviventi che decidono di transitare nel matrimonio.

Se la convivenza dura per periodi superiori all'anno, vi si possono leggere sintomi di incertezza rispetto alla volontà di formalizzare l'unione nel matrimonio – sia di ordine valoriale che economico –, se non la dichiarata intenzione di non formalizzare l'unione.

Un limite di questo studio è che si considera la probabilità di divorziare e non il tasso di divorzio. Tuttavia, dato l'aumento significativo del numero delle convivenze, si può ipotizzare che queste si propongano come un'alternativa al matrimonio anziché come un precedente.

Date le testimonianze di un eventuale collegamento tra le convivenze prematrimoniali e gli alti tassi di divorzio, un altro lavoro di William G. Axinn e Arland Thornton (1992)⁵ ipotizza che la convivenza tenda a selezionare gli individui più inclini al divorzio e che possa favorire lo sviluppo di atteggiamenti e di valori che aumentano la probabilità di divorziare. L'aumento costante delle convivenze *more uxorio* può essere imputabile, almeno in parte, alla crescita dei tassi di divorzio. Il matrimonio viene visto sempre più come una relazione fragile e la probabilità di divorziare preoccupa molte persone. Gli individui sono infatti a conoscenza delle

conseguenze negative del divorzio, sia in termini di perdite economiche che di disgregazione dei legami personali, per non dire dei ben noti "costi" e traumi psicologici che investono i figli (quando ve ne siano) o la parte più debole della coppia, nei casi di frattura matrimoniale unilaterale. La fine di una convivenza, invece, non comporta i problemi legali legati al divorzio. Con questo tipo di unione, le coppie più giovani hanno maggiori possibilità di valutare la relazione ed eventualmente concludere il rapporto senza imbattersi in un divorzio. Per altre coppie un periodo di convivenza può significare un rafforzamento del legame, senza la responsabilità del matrimonio e dei figli. In questo modo arriveranno al matrimonio solo coppie che hanno rafforzato la loro unione e superato la cosiddetta "prova". Tuttavia, come più volte richiamato, gli studi qui indicati rivelano che non c'è una relazione positiva tra convivenza e stabilità del matrimonio. L'esperienza della convivenza non diminuisce la possibilità che la coppia si separi anzi, tendenzialmente si registra il contrario. Come si è accennato più sopra, la frequente relazione di causa/effetto tra convivenza/matrimonio/divorzio, si ascrive a una molteplicità di fattori che intervengono in combinazione o separatamente.

Le ragioni di chi opta per la convivenza sono riassumibili in questioni di ordine culturale e/o economico. In genere si tratta di soggetti che hanno una precisa idea del matrimonio e del divorzio che, in linea di massima, ricalca il dettato di una cultura individualistica che propugna sia una precarietà dei rapporti umani sia una precarietà etica.

Per riprendere il "filo" dei *papers*

americani visitati per questa occasione, può anche accadere che l'esperienza di vita assieme fuori dal matrimonio cambi il modo di vedere la relazione, lasciando percepire il bisogno di maggiore libertà e rimuovendo l'impegno per costruire una dualità durature. Quando una coppia si accorge la convivenza è affine al proprio stile di vita, un'eventuale preferenza iniziale per un'unione coniugale può attenuarsi.

A questo proposito, gli autori hanno preso in considerazione anche le esperienze dei genitori ed in particolare delle madri. L'analisi riscontra che ci sono effetti intergenerazionali rilevanti tra le scelte fatte dalle madri e quelle dei figli. I figli che privilegiano la convivenza al matrimonio, possono esprimere, almeno in origine, il desiderio di evitare un ulteriore fallimento dopo aver assistito e subito quello dei genitori. Oppure, più semplicemente, sono stati socializzati all'idea della non indissolubilità del matrimonio. Si tenga presente, dato che nella fattispecie il dato culturale è fondamentale, che stiamo trattando di studi americani, dove è dominante e pregnante un'etica valoriale di matrice protestante, quindi tendenzialmente molto più individualistica e individualizzante rispetto, per esempio, all'alveo della cattolicità. In effetti, se si esclude la Francia cui si ascrivono note causalità storico culturali, in Europa i più alti tassi di divorzio si registrano nei paesi a prevalente cultura protestante. Va precisato però, che è una "visione del mondo" che incontra larghi consensi anche in terre storicamente cattoliche, come la Spagna, dove le procedure per facilitare il divorzio sono addirittura più "snelle" e veloci che negli Stati Uniti. E che l'etica protestante risulti dominante –

non soltanto in economia – viene confermato anche dai dati, più o meno sommersi, che interessano il nostro paese. Un'etica che accelera lo sviluppo di coscienze soggettive, esasperando atteggiamenti di "libertà", che fanno ritenere i vincoli del matrimonio superabili nel momento in cui divenisse insoddisfacente o si presentassero altre occasioni per formare una nuova unione. Tanto per ribadire la precedente chiosa weberiana: un "mercato" matrimoniale. La ricerca però, non fornisce una prova di quali siano i meccanismi specifici che collegano la convivenza con l'attitudine verso il divorzio.

Bennett, Blanc e Bloom (1988) focalizzandosi sulla relazione tra convivenza prematrimoniale e successiva stabilità del matrimonio hanno considerato la durata della convivenza prematrimoniale come un fattore di cui tener conto. È stato utilizzato un campione di donne svedesi. La Svezia, infatti, rappresenta uno dei paesi nei quali la convivenza è maggiormente diffusa. Le donne che convivono per più di 3 anni, quindi per un periodo medio lungo, hanno una probabilità maggiore di separarsi, circa il 50% in più, rispetto alle donne che convivono per un periodo breve. Le coppie che convivono per un breve periodo di tempo, circa un mese, possono già considerarsi proiettate verso il matrimonio. In proposito, è interessante l'acquisizione di un altro elemento statistico: è stato riscontrato che se il matrimonio rimane intatto nei primi 8 anni, la probabilità di separarsi non è significativamente influenzata dalla presenza di una precedente convivenza.

Secondo i dati forniti dall'*American Sociological Review* riferiti a un ventennio fa, circa due terzi delle donne

ha convissuto per almeno un mese con il compagno prima di sposarsi. Il 17,9% ha sperimentato la separazione dal primo marito. Passati 10 anni dalla data del matrimonio, il 18% dei conviventi presi a campione si separa, rispetto al 10% dei non conviventi; dopo 20 anni di matrimonio si passerà, rispettivamente al 34% dei conviventi e al 24% dei non conviventi. E siamo nell'attualità. Tra 2007 e 2008 come dato complessivo, gli Stati Uniti registrano lo "storico" sorpasso: i matrimoni scendono al 49,7% contro il 50,3 di coppie conviventi non sposate. Nel 1930 i matrimoni toccavano l'84% delle complessive unioni di coppia. L'incremento delle convivenze è in crescita dal 2000 ad oggi con un aumento totale del 14%; da segnalare, inoltre, un aumento delle convivenze fra soggetti dello stesso sesso: 24% in più per coppie di soli maschi e 12% per le femmine. La crescita presenta anche differenziazioni geografiche e generazionali. Ad esempio, nello Utah (Utah county) i matrimoni sono al 69%, mentre a Manhattan al 26; l'aumento interessa soprattutto la classe di età 25-34, nella fascia 35-64, infatti, i matrimoni continuano a superare le convivenze.

È necessario ribadire che non esiste una correlazione diretta tra convivenza e divorzio. Vanno considerati altri fattori: la durata della convivenza, l'età al momento del matrimonio, la presenza di figli, il livello d'istruzione conseguito, ecc.

I numeri confermano che le donne che si sono sposate in giovane età o che hanno avuto un figlio durante la convivenza, divorziano con più frequenza rispetto a quelle che scelgono di tardare il matrimonio e di avere figli solamente all'interno del vincolo coniugale. An-

cora, la durata della convivenza incide sulla stabilità dell'unione: risulta, infatti, che le convivenze più lunghe si associano ad un più alto tasso di divorzio.

2.2 Un'occhiata alla situazione italiana

Francesco Candeloro Billari, responsabile di un'Unità di Ricerca dell'Università Bocconi di Milano, sta cercando di dare risposta a domande sostanziali di questo tipo: come si riflette la sperimentazione di alcuni comportamenti "innovativi" nel contesto di riferimento (ad esempio, nel caso italiano, un'uscita - non tradizionale - dalla famiglia d'origine, una convivenza prematrimoniale) sulla stabilità e instabilità della coppia successiva? Qual è il peso della trasmissione intergenerazionale dei comportamenti, ed in particolare della divorzialità? Per quanto concerne l'impatto che aver sperimentato un determinato evento ha sulla stabilità delle unioni, i meccanismi di azione possono essere sostanzialmente di due tipi. In primo luogo esistono fattori di selezione: è possibile che alcuni percorsi o tempi siano sperimentati con più frequenza da individui con caratteristiche che influenzano poi la stabilità delle coppie. A esempio, si è spesso discusso in letteratura sul fatto che coloro che convivono prima del matrimonio sono generalmente meno legati al matrimonio come istituzione rispetto a chi, invece, sceglie di sposarsi direttamente. La selezione può agire in modo del tutto analogo anche se si considera l'aver avuto un'esperienza di vita indipendente: chi lascia la casa dei genitori per andare a vivere da solo, infatti,

evidenzia già in partenza un maggior orientamento verso valori individualistici, che profilano una minor flessibilità nella gestione dei rapporti di coppia e ad una maggiore frammentarietà delle relazioni. Billari sta cercando di valutare il peso dei fattori di selezione in Italia, data la relativa stabilità dei legami di coppia coniugale e la bassa diffusione dei percorsi alternativi di transizione allo stato adulto.

Un altro meccanismo è quello diretto, che potremmo chiamare di tipo "causale". Tale meccanismo imputa proprio alla sperimentazione stessa di un certo evento alcune conseguenze. Coloro che convivono, ad esempio, non solo presentano caratteristiche diverse da chi non convive, ma per il fatto stesso di aver convissuto maturano degli orientamenti diversi da chi non ha fatto questa esperienza, oppure, con effetto contrario sull'instabilità, imparano a conoscere il futuro consorte attraverso la convivenza. Aver vissuto in maniera autonoma prima di costituire una vera e propria famiglia può dunque contribuire allo sviluppo di un maggior distacco nei confronti di forme familiari tradizionali, che a sua volta può significare una minor avversione al divorzio e alla separazione. Questa analisi statistica simultanea dei fattori di selezione e di causa dell'instabilità dei legami di coppia dovuti alla transizione allo stato adulto ed alle traiettorie della famiglia di origine, nel caso italiano e, in prospettiva comparativa, sono in fase di elaborazione. C'è bisogno di effettuare l'analisi empirica con dati longitudinali micro delle cause della sperimentazione dello scioglimento di un legame di coppia, focalizzando l'attenzione sui tempi e percorsi di transizio-

ne allo stato adulto, sul ruolo della famiglia di origine, sull'interazione tra i fattori citati e quelli di tipo contestuale, in particolare istituzionale e culturale. Inoltre bisogna fare l'analisi quantitativa dei percorsi complessi di stabilità ed instabilità delle unioni, sempre a partire da dati micro. Le fonti per le analisi longitudinali micro necessitano di una combinazione di fonti informative e dell'utilizzo di metodologie appropriate. In questa sede non è possibile applicare al modello i dati italiani a disposizione e cioè l'indagine ISTAT "Famiglia e Soggetti Sociali", condotta alla fine del 2003, che contiene una ricostruzione dei percorsi e dei tempi di transizione allo stato adulto per un largo campione di residenti, affiancata ad una completa ricostruzione della storia delle unioni coniugali e conviventi, perché non si tratta di uno studio longitudinale e non si hanno a disposizione osservazioni multiple per ciascun individuo.

Si può dire che le convivenze consensuali sembrano quantitativamente contenute, anche se in netta crescita generazionale. In tal senso, ci può soccorrere un articolo di Maria Antonietta Calabrò a commento di recentissimi dati Istat, che illustra una situazione, per così dire "mascherata": "i dati Istat (marzo 2009), indicano che solo il 5 per cento delle coppie conviventi non sono coniugate. Un numero così esiguo (interessa 637 mila persone su una popolazione che sfiora i 60 milioni), rende difficile la comprensione del fenomeno da un punto di vista qualitativo. Si sa solo che la cifra è in deciso aumento dal 2001 al 2007: dal 3,1 al 4,6 del totale delle coppie". I dati parlano del 6,8 per cento di coppie conviventi nel Nord Est, del 4,8 nel Centro Italia e del 2 per

cento nel Meridione. "Ma l'esperienza comune – prosegue la commentatrice – dice che le convivenze sono, in realtà, molte di più". Gli stessi dati, infatti, sul dimezzamento dei matrimoni nell'ultimo decennio – sia civili sia religiosi –, passati da 400 mila a 250 mila, combinati con il tasso di nati per donna più basso d'Europa, fanno pensare che il 5 per cento nazionale sia, in realtà, solo la punta dell'iceberg, per sua stessa natura refrattario ad emergere. In questo caso, più che per "natura", si tratta di resistenza culturale ad un fenomeno non ancora completamente "digerito" da quella che dovrebbe chiamarsi "coscienza morale". In proiezione, mantenendo l'attuale tendenza, alcuni calcoli demoscopici dicono che nel 2015, anche nel nostro Paese, le convivenze potrebbero superare i matrimoni; fatto che già interessa le grandi città del Nord. "Questo perché, ormai una donna su tre – di quelle nate alla fine degli anni Settanta – vive assieme al partner senza alcuna formalità, e quando avranno diciotto anni le bambine nate negli anni Novanta, la percentuale potrebbe quasi raddoppiare. Demografi e sociologi distinguono quattro tipi diverse di convivenze, tutte in aumento anche se per cause diverse. Innanzitutto ci sono le convivenze prematrimoniali sostitutive del periodo di fidanzamento (giovani adulti che normalmente valutano di sposarsi in futuro per mettere al mondo figli e che, se solo la "prova" va male non contraggono matrimonio: tempo medio di convivenza, da due a cinque anni). Ci sono poi "coppie di fatto" come conseguenza dell'impossibilità di contrarre matrimonio: adulti già sposati e non ancora divorziati; persone di mezza età (o anziani) che, con un nuovo

matrimonio perderebbero vantaggi pensionistici, fiscali o patrimoniali; coppi di “omologhi” per genere. In terza battuta troviamo le cosiddette “unioni libere”, risultato di precisi stili di vita e di modalità di intendere le relazioni con l'altro sesso. Infine ci sarebbero coloro che vogliono vivere sulla base di “patti di solidarietà” alternativi al matrimonio, secondo una tendenza che ha “natalità” in Francia, spiegata dalla sociologia del diritto di quella specifica tradizione culturale. Sulla base di questa classificazione, Giuseppe De Rita, fondatore del Censis, riferisce di un quaranta per cento di convivenze prematrimoniali sul totale delle convivenze. In questi casi, secondo un'analisi qualitativa (2008, Cisf) svolta su 120 coppie conviventi distribuite su sei regioni italiane, la convivenza pare dettata da fattori decisivi, quali il desiderio di sperimentare una vita autonoma e indipendente dai genitori, unito alla “voglia di stare insieme”, anche se il matrimonio rimane, quasi sempre, la meta del percorso di coppia. “Monsignor Sergio Nicolli, direttore dell'Ufficio per la pastorale familiare della Cei, conferma che nel Nord Italia ci sono punte del 70 per cento di coppie che chiedono il matrimonio in Chiesa e che sono già conviventi. La media nazionale rimane un po' sotto il 50 per cento. Noi accompagniamo queste coppie nella preparazione al matrimonio cristiano, aggiunge il prelado, con la massima disponibilità e accoglienza. Quello che preoccupa di più la Chiesa è semmai il fenomeno culturale sottostante, perché non è normale la paura del futuro che è connaturata a queste scelte. È questo che ci pone i maggiori interrogativi sulla formazione degli adolescenti. Per Sante Orsi-

ni, capo servizio “Struttura e dinamica sociale” dell'Istat, descrive il fenomeno delle convivenze come un “vaso comunicante” con scambi frequenti con altri “stati demografici”, anche perché ancora oggi la natalità fuori del matrimonio non è un fenomeno così importante in Italia, come invece avviene in altri Paesi⁶. Per il Censis però, la maggioranza delle convivenze è costituita da soggetti che non vogliono dare nessuna regolarità alla propria vita, per un 20 per cento, e da un 40 per cento che non intende stabilizzare l'unione per motivi patrimoniali, fiscali, di eredità futura, o per non perdere l'assegno di mantenimento proveniente da un precedente matrimonio.

2.3 Nuovi paradigmi di relazioni

Dagli studi emerge come l'individualismo crescente spesso sia causa di relazioni meno formalizzate, orientate al breve termine e alla massimizzazione del tornaconto personale.

Si ritiene che la logica individualistica e antifamiliare che ha portato alla rottura di numerose relazioni, nasca da una condizione dei diritti della persona sempre meno adeguata alle esigenze più profonde dei singoli e della collettività. Andrebbero rivisti determinati principi e criteri: si pensi al primato attribuito alla libertà individuale dei coniugi in crisi e del loro diritto a “rifarsi una vita”. Negli Stati Uniti prima e in Italia ora, si sta assistendo una grande mutazione culturale, che è già andata sviluppandosi per oltre un quarantennio. In questo relativamente breve arco di tempo è stato rimesso in discussione il valore sociale e morale da sempre ri-

conosciuto all'istituto del matrimonio. Il matrimonio è visto sempre meno come principio regolatore della convivenza civile e come condizione indispensabile per allevare, educare e preparare alla vita, anche sociale, le nuove generazioni di cittadini.

In Italia le politiche familiari sono insufficienti e a questo si aggiunge una forte e crescente sperequazione tributaria a danno delle famiglie, rispetto a chi vive in una condizione da *single* o da convivente *more uxorio*. In termini giuridici, benché lo sfondo procedurale sia ancora quello ispirato al divorzio come rimedio estremo alle crisi coniugali altrimenti insostenibili, nel diritto vigente italiano, così come di tanti altri paesi, il matrimonio è ormai diventato un contratto al quale ognuna delle parti può liberamente recedere *ad nutum*. Oggi l'intollerabilità della convivenza con chi si era scelto come compagno è da considerarsi un fatto psicologico squisitamente individuale, riferibile alla formazione culturale, alla sensibilità, e al contesto interno alla vita dei coniugi. Pertanto per la pronuncia di separazione non è necessario che sussista una situazione di conflitto riconducibile alla volontà di entrambi i coniugi.

Va aggiunto che le ultime generazioni si stanno scoprendo sempre più povere di fronte all'invecchiamento della popolazione, di conseguenza prive di qualsiasi garanzia sia assistenziale che pensionistica per il proprio futuro. Sono i numeri che pesano sulla vita di tutti i giorni e dimostrano che i giovani oggi non si sposano più. Molti ritengono che al di là dell'incertezza economica le cause siano di carattere culturale e psicologico. Esiste il problema dell'edonismo diffuso e della mancanza

di punti di riferimento che rende incapaci di stabilire legami duraturi. Inoltre, tra i giovani è probabilmente più diffusa di quanto non si pensi la paura di una futura separazione, che porta molti a rifiutare già in partenza l'idea del matrimonio. Specialmente tra i maschi che, in caso di separazione, temono una condizione di debolezza. Non si è in presenza di un fenomeno di natura esclusivamente giuridica. Alla base di questo vi è un problema culturale che coinvolge l'intera società europea. Sono gli esiti di un connubio apparentemente paradossale: l'incontro tra l'individualismo "liberale" di stampo giacobino e i residui del vecchio rivoluzionarismo comunista che puntava alla distruzione della famiglia tradizionale; tra una visione iperborghese che ha declinato il ribellismo radical-libertario della rivoluzione sessuale del post-sessantotto e una visione marxiana che, in nuce, preconizzavano la creazione di famiglie "simultanee" perfettamente trasparenti e accettate, costituite da più coniugi contemporaneamente; una "moderna" poligamia, o con Marx ed Engels, famiglia come mera coppia legata all'amore erotico individuale. Queste subculture - diverse tra loro sotto vari aspetti pur con una comune origine storico-culturale -, si sono alleate nella prospettiva di una progressiva equiparazione tra i desideri individuali e i diritti soggettivi. Una nuova visione dei valori dell'esistenza, che giustamente è stata definita da Joseph Ratzinger, ora Benedetto XVI, come il primato dell'io e delle sue voglie. La legge e la giurisprudenza si sono progressivamente adeguate a questa trasformazione, dando forma giuridica al primato della libertà individuale rispetto a quello della stabilità

del vincolo matrimoniale. Spesso sono i desideri indotti ad alimentare sedimentati egoismi che provocano la rottura dell'unità familiare. Come direbbe Franco Blezza, ordinario di pedagogia nell'Università di Chieti: "è necessario parlare di "crisi" di un particolare modo di intendere la famiglia, di un particolare "paradigma" familiare: quella famiglia che dall'Ottocento gli esperti, i sociologi per primi, chiamarono con locuzione tecnica "famiglia nucleare"⁷. E in questa specifica crisi, il divorzio può essere interpretato come un processo durante il quale avvengono cambiamenti e perdite che coinvolgono tutte le aree della vita dell'individuo. Si tratta di un evento destabilizzante proprio perché produce un impatto cumulativo di perdite e di cambiamenti radicali totalizzanti e in uno stretto periodo di tempo. Nonostante le apparenti banalizzazioni, si tratta ancora di una scelta di enorme impatto emotivo per chi vi è coinvolto. Di fronte a matrimoni contratti tra persone con evidente immaturità, si può pensare all'inevitabilità della separazione. Oggi però un grande numero di coppie "normali" finisce per separarsi e poi per divorziare, nell'arco di pochi anni dal matrimonio. Gli effetti e costi sociali della cultura divorzista non sono immediatamente evidenti ma si mostrano nel lungo periodo. Costi che, anche per una omessa informazione in tal senso – frutto di precisi e dominanti orientamenti culturali e politici -, vengono digeriti dall'opinione pubblica con indifferente e frettolosa facilità.

La cultura individualista ed edonista, per esempio, ha fatto sì che per una madre sia divenuto assai facile convincersi che sia la propria felicità personale a essere necessaria per la felicità dei fi-

gli, anziché il contrario. Quando un coniuge si sente a disagio nella coppia, la soluzione preferibile per tutti è la rottura del vincolo legale o comunque la sospensione della convivenza. La moderna concezione di matrimonio, puramente sentimentale e quindi egoistica, è ingannevole al punto tale da far credere a molti che la separazione potrebbe persino avere un valore terapeutico o comunque di chiarificazione, in quanto consentirebbe di guardare meglio dentro se stessi. Tuttavia ciò non si verifica nella maggior parte dei casi, perché si crea la rottura di equilibri delicati e difficilmente recuperabili. Alain Finkielkraut, filosofo francese critico della modernità, ha osservato: "Una volta la trasgressione era il contrario della tradizione. Oggi la trasgressione è diventata la nostra tradizione". Anche la società italiana sembra prigioniera di una deriva individualistica e libertaria. Osserva Fausta Ongaro, demografa dell'Università di Padova: "le cause più profonde della crisi della famiglia non sono tanto di carattere economico-sociale, quanto psicologiche e culturali. Esse sono riconducibili al fatto che la società italiana è imprigionata in una prospettiva individualistica e libertaria, nella quale ognuno è spinto a vivere per il proprio vantaggio e piacere immediato. Pertanto ogni giovane coppia è condizionata, fin da prima di decidere la propria posizione rispetto alla convivenza, al matrimonio e alla procreazione, a limitare ogni forma d'impegno, di lotta e di sacrificio. Convivere, sposarsi o divorziare e ancor più mettere al mondo un bambino è diventata solo una delle tante scelte possibili, da soppesare col bilancino valutandone il rapporto tra impegno e risultato, tra costi

e benefici, così come si fa per l'acquisto di una casa o di un'automobile. Anzi, il figlio è ritenuto un bene di lusso, che viene programmato solo dopo essersi "sistemati" e aver ottenuto altri beni di consumo ritenuti più importanti e urgenti, o meno impegnativi e costosi⁸. Questo modo di pensare la famiglia è funzionale alla logica bidimensionale della fabbrica dei divorzi. Se ogni figlio rappresenta l'esito di un progetto egoistico, finalizzato a ottimizzare i consumi per il resto dell'esistenza, è normale che al momento della crisi la situazione debba essere gestita secondo il criterio, per così dire, più economico. Il quale finisce per essere sempre quello della separazione, al fine di consentire a ciascuno degli interessati le migliori condizioni per riprendere liberamente a produrre e/o consumare in proprio⁹.

Fino a una quarantina d'anni or sono, avere un figlio era considerato un dono della *provvidenza*; oggi un "costo", una "disgrazia economica", anche se si spera, non per molti. È probabile però, che ci fossero generazioni (gli anziani e ancor più i vecchi di adesso) più capaci di "incantarsi", di fronte a questo divenire che siamo soliti chiamare vita.

2.4 Nello specchio della società divorzista

Il divorzio è diventato un fenomeno di massa e molti credono che in se stesso sia un bene e che il male risieda in un rapporto conflittuale. Si pensa al divorzio come un diritto civile, come una grande affermazione di libertà. Ma i costi sociali si moltiplicano e gravano sulla società tutta intera, non solo sui singoli attori della specifica situazione.

Secondo le stime di alcuni istituti, nell'ultimo decennio i morti per la violenza connessa alle esigenze di logica divorzista, nel nostro paese, sono stati più di un migliaio.

Dal 2000 al 2005 invece i suicidi, secondo i rapporti dell'Eurispes, sono stati più di 250. Se si aggiungono alla stima anche i casi provocati da conflitti familiari non ancora sfociati nella separazione legale, così come quelli accaduti nell'ambito delle convivenze *more uxorio*, i numeri già impressionanti crescono ulteriormente. Per comprendere meglio le conseguenze delle trasformazioni dei costumi che interessano l'Europa contemporanea e perciò stesso anche il nostro Paese, dagli anni Settanta in avanti è sufficiente guardare al Paese "guida" d'Occidente che, in genere, precede i mutamenti sociali europei di qualche decennio. Gli studi sociologici contemporanei descrivono i costi psicologici, giuridici ed economici della società del frammento, della società che rinuncia ad ogni vincolo stabile nutrito dalla circolarità relazionale di immanente e trascendente, di passato e presente. Proviamo a guardarci nello specchio che siamo soliti utilizzare da mezzo secolo a questa parte. Guardiamo dentro la società divorzista per eccellenza, quella americana, dove nel 2007 (come si è già ricordato) le coppie conviventi hanno superato quelle sposate. Il *national marriage report*, pubblicato annualmente dall'Università del New Jersey demolisce, con i numeri, luoghi comuni utilizzati per argomentare contro la famiglia ed evidenzia i costi sociali della moda divorzista. Per esempio: la convivenza prima del matrimonio è utile per non divorziare poi. Molteplici indicatori mostrano che chi convive è più propenso

a separarsi dopo il matrimonio. Secondo: pochi matrimoni equivale a miglior qualità dei matrimoni, a matrimoni riusciti e felici. Negli ultimi 25 anni, riferiscono i ricercatori, si segnala un forte declino nel numero di uomini e donne che considerano il loro matrimonio "molto felice".

Fra i costi sociali, invece, dando per scontati i preoccupanti e talvolta drammatici costi psicologici che gravano sulle figure più deboli (figli e spesso donne), è bene segnalare alcuni costi di natura economica, tanto cari alle moderne plutocrazie. "Le coppie sposate, generalmente – dice il rapporto – creano un patrimonio maggiore rispetto alle persone singole o alle coppie conviventi. Vivono in modo più sobrio, risparmiano e investono di più sul futuro. Dopo il matrimonio, gli uomini tendono a diventare più produttivi, guadagnando tra il 10 e il 40% in più dei cosiddetti single, a parità di produzione e carriera lavorativa. L'aumento dei divorzi – continua il rapporto – ha prodotto anche un maggior grado di ineguaglianza e povertà. Sia il divorzio che la procreazione fuori del matrimonio, ad esempio, aumentano la povertà infantile. Secondo uno studio, se la struttura familiare non avesse subito cambiamenti tra il 1960 e il 1998, il tasso di povertà tra i bambini neri sarebbe stato del 28,4% e non del 45,6. Mentre la povertà infantile nella popolazione bianca sarebbe stata dell'11,4% anziché del 15,4%. Il divorzio implica anche maggiori costi per il bilancio pubblico, che derivano dai maggiori servizi assistenziali e dalla maggiore esposizione alla delinquenza minorile. Si stima, infatti, che dagli 1,4 milioni di divorzi avvenuti negli Stati Uniti nel 2002, sia conseguito un aggravio fiscale per i con-

tribuenti di oltre 30 miliardi di dollari (21,6 milioni di euro). Dovrebbe risultare ovvio, inoltre, che l'incremento delle famiglie con un solo genitore genera conseguenze pesanti sui figli. Nel 2006, circa il 28% dei figli americani viveva con un solo genitore. Ciò significa che, ogni anno, un numero considerevole di bambini non vive con i genitori biologici; condizione che, invece, secondo tutti gli studi e i dati disponibili, assicura i migliori effetti psico – sociali nella crescita dei bambini".¹⁰ Da segnalare, se non bastasse, che tra l'8 e il 10% delle donne americane separate-divorziate, precipita sotto la soglia della povertà. Al di là delle motivazioni individuali che conducono a scelte, comunque laceranti, non è difficile intuire come situazioni apparentemente private finiscano col gravare sulla collettività tutta intera, appesantendo i costi del *welfare*.

Le riflessioni possibili, a questo punto, sono articolatissime e svariano in diversi ambiti delle scienze sociali. Non mancheranno certo le occasioni di svilupparne di specifiche su questa base di studi e di ricerche.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z., *Il disagio della postmodernità*, Mondadori, Milano, 2002.
- Benedetto XVI, *Deus Caritas Est*, lettera enciclica, LEV, Città del Vaticano, 2006.
- Blezza F., *Famiglia d'amore, famiglia d'odio*, Conferenza-saggio per la "Società Dante Alighieri", Università di Padova, Treviso, novembre 2004. *Atti della Dante Alighieri a Treviso: 2003/2006* (5° volume, a cura di Arnaldo Brunello). Grafiche Zoppelli, Treviso 2006. Pag. 576-593.
- De Sandre P., Ongaro F., Rettaroli R., Salvini S., "Matrimonio e figli: tra rinvio e rinuncia", Il Mulino, Bologna, 1997.
- De Sandre P., Pinnalli A., Santini A., "Nuzialità e

- fecondità in trasformazione: percorsi e fattori del cambiamento", il Mulino, Bologna, 1999.
- Fiorin M., *La Fabbrica dei Divorzi: il diritto contro la famiglia*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo, Milano, 2008.
- Manzato G., *Sociologia e modernità, per un'analisi del pensiero sociologico*, Gabrielli Editori, San Pietro in Cariano, Venezia, 2008.
- Menniti A., C.N.R., "Le famiglie italiane degli anni '80", Istituto di Ricerche sulla Popolazione, Roma, 1991.
- Ongaro F., *Le scelte riproduttive tra costi, valori, opportunità*, Franco Angeli, Milano, 2006.
- Weber M., "Vita, pensiero e opere scelte", in *I grandi filosofi*, introduzione a cura di A. Masarelli, Il Sole 24 ore, Milano, 2007.
- Paper, articoli e fonti dei dati
- Axinn W. G. and Thorthon A., 1992b. "The relationship between cohabitation and divorce: selectivity or causal influence?", *Demography*, The University of Victoria Press, 29: 357-74.
- Balakrishnan T., Rao K., Lapierre-Adamcyk E. and Krotki K., 1987. "A hazard model analysis of the covariates of marriage dissolution in Canada.", *Demography*, 24(3): 395-406.
- Becker G., Landes E. and Michael R., 1977. "An economic analysis of marital instability", *Journal of Political Economy*, University of Chicago Press, 85(6): 1141-1187.
- Bennett N., Blanc A. and Bloom D., 1988. "Commitment and the modern union: assessing the link between premarital cohabitation and subsequent marital stability.", *American Sociological Review*, 53: 127-38.
- Booth A. and Johnson D., 1988. "Premarital cohabitation and marital success.", *Journal of Family Issues*, University of Nebraska Press, 9: 255-72.
- Brien M., Lillard L. and Stern S., 2006. "Cohabitation, marriage and divorce in a model of match quality", *International economic review*, University of Pennsylvania, Philadelphia, 47(2): 451-494.
- Calabrò M.A., Convivere, nuovo fidanzamento italiano, il Corriere della Sera, Milano, 15 maggio 2009.
- DeMaris A. and MacDonald W., 1993. "Premarital cohabitation and marital instability: a test of the unconventional hypothesis.", *Journal of Marriage and the Family*, The Ohio State University Press, 55(2): 399-407.
- DeMaris A. and Rao K., 1992. "Premarital cohabitation and subsequent marital stability in the United States: a reassessment.", *Journal of Marriage and the Family*, 54(1): 178-190.
- Gottman J. and De Claire J., *The Heart of Parenting: Raising an Emotionally Intelligent Child*, Simon and Schuster, New York, 1997.
- ISTAT. "Evoluzione e nuove tendenze dell'instabilità coniugale". Roma: ISTAT, 2008.
- ISTAT. "La vita di coppia". Indagine multiscopo sulle famiglie "Famiglia e soggetti sociali"; anno 2003. Roma: ISTAT, 2006.
- ISTAT. "Matrimoni separazioni e divorzi: anno 2003". Roma: ISTAT, 2006.
- ISTAT. "Strutture familiari e opinioni su famiglia e figli". Indagine multiscopo sulle famiglie "Famiglia e soggetti sociali"; anno 2003. Roma: ISTAT, 2006.
- ISTAT, 2007. "Il matrimonio in Italia: un'istituzione in mutamento: anni 2004-2005", Istat, Roma, (statistiche in breve).
- ISTAT, 2007. "Separazioni e divorzi in Italia: Anno 2005", Istat, Roma, (statistiche in breve).
- Lillard L., Brien M. and Waite L., 1995. "Premarital cohabitation and subsequent marital dissolution: a matter of self-selection?", *Demography*, 32(3): 437-457.
- Lillard L. and Waite L., 1993. "A joint model of marital childbearing and marital disruption.", *Demography*, 30(4): 653-681.
- Popenoe D. and Whitehead B.D., *The state of unions: the social health of marriage in U.S.A.*, The New Jersey State University Press, 2007.
- Stevenson B., 2007. "The impact of divorce laws on marriage-specific capital." *Journal of Labor Economics*, University of Chicago Press, 25(1): 75-94.
- Stevenson B. and Wolfers J., 2007. "Marriage and divorce: changes and their driving forces", *The Journal of Economic Perspectives*, University of Chicago Press, 21(2): 27-52.
- Thomson E. and Colella U., 1992. "Cohabitation and marital stability: quality or commitment?", *Journal of Marriage and the Family*, The Ohio State University Press, 54(2): 259-267.
- Waite L. and Lillard L., 1991. "Children and marital disruption.", *The American Journal of Sociology*, 96(4): 930-953.
- Criminal Justice and Behaviour, Texas Department of Corrections, Fulton Co. Georgia Jail Population, 1992.
- Wisconsin Department of Health and Social Services, Aprile 1994.

NOTE

¹ B. Stevenson, "The impact of divorce laws on marriage-specific capital", *Journal of Labor Economics*, University of Chicago Press, 2007, vol.25, n. 1, pp. 75-93.

² M. Fiorin, *La fabbrica dei divorzi, il diritto contro la famiglia*, Edizioni San Paolo, Milano, 2008, pp. 20-22.

³ A. Booth and D. Johnson, 1988. "Premarital cohabitation and marital success.", *Journal of Family Issues*, 9: 255-72.

⁴ E. Thomson and U. Colella, 1992. "Cohabitation and marital stability: quality or commitment?", *Journal of Marriage and the Family*, 54(2): 259-267.

⁵ W. G. Axinn and A. Thorthon, 1992b. "The re-

lationship between cohabitation and divorce: selectivity or causal influence?", *Demography*, 29: 357-74.

⁶ M. A. Calabrò, *Convivere, nuovo f danzamento italiano*, il Corriere della Sera, Milano, 15 maggio 2009.

⁷ F. Blezza, *Famiglia d'amore, famiglia d'odio. Atti della Dante Alighieri a Treviso: 2003/2006* (5° volume, a cura di Arnaldo Brunello). Grafiche Zoppelli, Treviso 2006, pp. 576-593.

⁸ Cfr. F. Ongaro, *Le scelte riproduttive tra costi, valori, opportunità*, Franco Angeli, Milano, 2006.

⁹ M. Fiorin, *La fabbrica dei divorzi, il diritto contro la famiglia*, cit., pp.104-105.

¹⁰ D. Popenoe, B.D. Whitehead, *The state of our Unions: the social health of marriage in U.S.A.*, Università statale del New Jersey, 2007.

Qualeducazione

Per un dialogo libero in Europa

Rivista internazionale di Pedagogia

Nata nel 1982 – quando sembrava, come ancora sembra imminente l'eclissi dell'educazione – Qualeducazione si propone al mondo della scuola e dell'università come un progetto che si realizza con il dialogo libero, plurale, aperto in continuità di approfondirlo tra un convegno e l'altro che la fondazione Serio affida alla discussione della Comunità scientifica internazionale a cui aderiscono studiosi di alta qualificazione e varia collocazione culturale.

La rivista – sin dall'origine – si configura come comunità scientifica dialogante, disponibile all'incontro, al confronto costruttivo tra persone, istituzioni, associazioni e, grazie alla sua apertura, è cresciuta e cresce producendo cultura.

Quando l'editore Pellegrini mi affidò la direzione avvertii, come avverto tuttora, l'esigenza di dare più forza alla cultura che privilegia le problematiche concernenti la dignità della persona prescindendo dal colore della pelle, dalla fede religiosa, dall'orientamento politico ...

In 28 anni di presenza in Italia e in Europa, 75 fascicoli, settemila pagine, chiede di poter continuare il suo discorso in un momento difficile della storia dell'educazione, un bel tempo per la libertà dell'uomo e del cittadino.

Grazie. Cordialmente, Giuseppe Serio

Nota: L'abbonamento alla rivista è di € 26.00 da versare sul ccp N. 11747870, intestato a Pellegrini Editore, Via Camposano, 41 – 87100 Cosenza.

Dai siti www.associazionegianfrancescoserio.it – www.progettolegalita.org. si possono leggere gli ultimi 5 fascicoli, l'elenco dei collaboratori, l'impianto scientifico della rivista e il progetto "Costituzione e cittadinanza – Promozione della legalità".

Il contributo di Corrado Ziglio – associato di Pedagogia nell'università di Bologna – è una proposta critica che riguarda la formazione delle “teste pensanti” di professionisti destinati ad operare nella scuola dopo aver seguito i “percorsi universitari delle lauree magistrali” nella Facoltà di Scienze della Formazione.

Le eccellenze non piovono dal cielo: bisogna costruirle

(“Lettera aperta” ai colleghi delle Facoltà di Scienze della Formazione)

di

CORRADO ZIGLIO

Da più di 30 anni mi informo sui sistemi universitari nel mondo. Quello che ho percepito è che come la Ford o la FIAT produco macchine, le università devono produrre cervelli e teste pensanti, dall'ingegneria alla filosofia. Cervelli, non collezionatori di esami. Non voglio dilungarmi oltre. Entro subito nel merito ragionando sulle Facoltà di Scienze della Formazione che vedono un curriculum triennale da autentico esame di ammissione alle attuali lauree magistrali (una volta si chiamavano specialistiche) che con una logica gattopardesca, hanno mantenuto non solo la struttura di esame di ammissione, ma quel che è peggio non specializzano affatto. Tempo fa mi era stato risposto in un pubblico confronto che “le specialistiche dovevano essere generaliste”: un ossimoro degno delle famose “convergenze parallele”.

Provo allora a tradurre in percorsi

operativi alcune idee per restituire una dimensione culturale ai percorsi universitari delle lauree magistrali. L'ultima sollecitazione mi è venuta in occasione del terremoto in Abruzzo. Seguendo una serie di servizi, scopro che sono stati attivati psicologi, psichiatri infantili, perfino i clowns. E i pedagogisti dov'erano? Ma come, con tutto quello che c'è da fare sul piano della riagggregazione degli alunni delle scuole, degli insegnanti, ecc., solo per fare un esempio, si assisteva invece all'assenza totale di interventi professionali di questa natura ed era tutto lasciato a qualche insegnante volonteroso che dopo essersi ripreso lui dalla tragicità dei fatti cominciava a cercare i suoi alunni impauriti tra le tendopoli.

Perché allora non pensare ad una laurea magistrale di “Psico-Pedagogia dell'emergenza”? Non ci sono solo terre-

moti, ma anche alluvioni ed altre catastrofi naturali che colpiscono le popolazioni. È chiaro che in una laurea magistrale così concepita, alcuni dei docenti potrebbero essere esperti della Protezione Civile e della Croce Rossa. È altrettanto chiaro che il sistema dei crediti andrebbe rivisto: un po' meno esami, un po' più di crediti riconosciuti per stages nei luoghi dell'emergenza. Così si costruiscono le professionalità e così si realizzano le Facoltà di eccellenza.

Da quest'anno ho un insegnamento a Rimini di "teorie della cooperazione in educazione". Auspico che si trasformi in "teorie e progetti operativi di cooperazione in educazione". In questo caso si tratterebbe di cooperare con la Protezione Civile e con la Croce rossa italiana.

Di idee come queste ce ne possono essere tante. Ognuno ne può proporre. In passato ne avevo proposte altre. Una, che mi è molto cara, perché è da 15 anni che collabora sul piano della formazione con la Polizia di Stato, sarebbe una figura esperta in scienze dell'educazione alfabetizzata al linguaggio giuridico (potrebbe chiamarsi pedagogista giuridico? È solo per capirsi. Andrebbe bene qualsiasi altra denominazione). Quello che ho scoperto facendo ricerca sul campo e realizzando formazione è che gli uomini e le donne della Polizia di Stato sono impegnati su terreni squisitamente di scienze dell'educazione: il 70% degli interventi delle "volanti" riguarda l'andare a sedare le liti familiari, e questo è un dato nazionale (quindi da Bolzano a Siracusa) e non è una statistica campionaria ma si tratta di una statistica da censimento, perché ricavabile dai verbali delle volanti che, rientrando nelle sedi, descrivono la natura dell'intervento. Ma poi ci sono le violen-

ze sui minori, il disagio adolescenziale (circa 2000 ragazzini all'anno scappano di casa), i fenomeni di bullismo, ecc. Fenomeni su cui i poliziotti dei vari servizi sono impegnati quotidianamente. Assieme a un gruppo di studenti, quando i corsi erano più lunghi, ho monitorato per un anno intero le chiamate al 113. Beh, abbiamo scoperto che il 20% delle chiamate riguarda genitori che, preoccupati che i loro figli frequentano cattive compagnie, chiedessero ai poliziotti consighi educativi. Ma i poliziotti non sono laureati in scienze dell'educazione. Da qui avrebbe potuto nascere una cooperazione tra la nostra Facoltà e il Ministero dell'Interno per formare figure professionali alfabetizzate al linguaggio giuridico, [perché di reati si tratta ed è importante capire la natura del reato], di supporto ai poliziotti impegnati su questi terreni.

È chiaro che in una laurea magistrale così concepita, alcuni dei docenti avrebbero potuto essere esperti della Polizia di Stato, quelli maggiormente impegnati e sensibili. È altrettanto chiaro che il sistema dei crediti avrebbe dovuto essere rivisto: un po' meno esami e un po' più di crediti riconosciuti per stages nelle strutture della Polizia dove questi fenomeni avvengono.

E ancora. Ho fatto ricerca in reparti pediatrici per progettare formazione rivolta agli operatori sanitari. In quei luoghi c'è una miriade di problematiche educative ma né i medici, né il personale infermieristico è laureato in scienze dell'educazione: vanno, come i poliziotti, "a naso" e "a buon senso".

Perché allora non pensare a una figura professionale esperta in scienze dell'educazione alfabetizzata al linguaggio sanitario? Vogliamo chiamar-

lo pedagogista sanitario? Anche qui, è solo per capirsi. Potrebbe benissimo chiamarsi in un altro modo. In un reparto pediatrico ci sono medici, infermieri, figure parentali sempre presenti, un numero assai consistente di insegnanti con ruoli istituzionali che turnano per non fare perdere gli anni di scuola ai bimbi ricoverati. Nella mia ultima esperienza, in un reparto pediatrico in cui i bambini sono affetti da una strana malattia alle ossa, una cellula impazzita che fa strage di vite umane nell'ordine del 30%, ricordo la figura di un insegnante che diceva severamente a un bambino: "Guarda, che domani ti interrogo!" Ma si può comportarsi così con un bambino che non sai se il giorno dopo ci sarà ancora?

È dalla ricerca sul campo che nascono progetti di figure professionali e idee di formazione. In un contesto di reparto pediatrico, una figura esperta in scienze dell'educazione e della formazione potrebbe diventare un volano formidabile di supporto tra personale sanitario, parentale e insegnante. È chiaro che deve alfabetizzarsi a un linguaggio sanitario, conoscitore delle terapie. Se so che ogni 4 ore un bambino ha un ago in vena, calibrerò le attività di socializzazione, di laboratorio, ecc. tenendo presente la natura delle terapie. Ed è altrettanto chiaro che in una laurea magistrale che forma questa figura ci siano anche medici e infermieri e che il sistema dei crediti possa considerare molti stages da realizzarsi in più contesti di reparti pediatrici.

Su questo filone sanitario potrebbero essere sperimentati altri percorsi, come l'educazione alimentare che vedrebbe nascere esperti in scienze dell'educazione e della formazione cooperare con i

medici di base, le famiglie, le scuole, gli esperti nutrizionisti, ecc. Anche qui, e non mi sto a ripetere, lauree magistrali con presenza di quegli esperti e un sistema dei crediti giocati diversamente da un susseguirsi di corsi.

E poi ci sono i grandi territori della cooperazione internazionale.

Ho avuto l'occasione, circa 10 anni fa, di progettare una Facoltà di Scienze dell'Educazione in Mozambico. È stata una sfida intellettuale in cui ho avuto l'opportunità non solo di mettere in rete studi, conoscenze, metodologie, ecc. ma anche di neutralizzare processi di imperialismo culturale.

Ora, perché non pensare ad una laurea magistrale che formi figure professionali esperte nella progettazione e realizzazione di Facoltà di Scienze dell' Educazione nei paesi del Terzo Mondo?

È evidente che in una laurea magistrale così concepita, significa cooperare col Ministero degli Affari Esteri, che alcuni docenti potrebbero essere addetti culturali delle Ambasciate e dei Consolati, o di grandi organizzazioni come "Medici senza Frontiere" o, ancora, esperti di progetti educativi dell'Unicef, della FAO, o delle grandi reti missionarie, ecc. ecc. È altrettanto evidente che il sistema dei crediti andrebbe rivisto: meno esami e più crediti riconosciuti per stages di analisi dei bisogni nei luoghi in cui potrebbero nascere queste Facoltà.

Utopie? Affatto. Solo grandi idee da esplorare e realizzare. Le eccellenze vanno costruite, non piovono dal cielo né, tantomeno, impiegando e sprestando energie intellettuali per operazioni di bassa ragioneria sul conteggio dei crediti.

Un'ultima considerazione a proposito di grandi idee.

A Dubai, è nata l'Università del petrolio, in cui convogliano tutti i saperi che il petrolio comporta: dai saperi ingegneristici ai saperi economici, finanziari, di raffinazione, di distribuzione, ecc.

A Joinville, in Brasile, dove ho avuto qualche anno fa l'opportunità di svolgere un visiting professor, è nata l'Università dell'ambiente. Anche lì, accanto a geologi, chimici, botanici, medici, ecc. lavorano sociologi, antropologi, psicologi e pedagogisti. Ed era interessante vedere laboratori in cui, ad esempio studenti di medicina che lavoravano su un progetto di salute pubblica lavorassero assieme ai pedagogisti per studiare una modalità di traduzione sul piano educativo. O come gli studenti di chimica che lavoravano su un progetto di raccolta differenziata lavorassero con gli psicologi per studiare le resistenze mentali della gente ad uno stile comportamentale della raccolta differenziata. E via di questo passo.

A Rimini, avrebbe dovuto nascere l'Università del turismo in cui le Scienze dell'educazione avrebbero potuto trovare i loro spazi accanto agli economisti, ai progettisti del territorio, alle categorie coinvolte nel fenomeno turistico, ai

servizi sociali, ecc. Da un'indagine sociologica condotta, è risultato per esempio che uno dei fattori determinanti del grande afflusso di famiglie di Tedeschi su tutta la costiera romagnola dipendesse dal fatto che fosse garantita l'assistenza sanitaria 24 ore su 24.

Invece, è nato un polo romagnolo delle università emiliane solo per moltiplicare cattedre e insegnamenti. Politiche di espansione disastrose che hanno provocato altrove Atenei in rosso ma che oggi, con la politica di questo governo, stanno penalizzando tutti.

Ho fatto solo degli esempi. Questi sono i miei, ma ognuno può proporre i propri. Quello che sarebbe importante è coltivare una dimensione in cui le università continuino ad essere produttrici di cervelli e di teste pensanti. L'alternativa è quella di subire costantemente politiche universitarie disastrose che stanno trasformando una delle istituzioni più belle al mondo in esami e una delle più belle professioni al mondo, quella del professore universitario, in un burocrate della cultura.

Forse, aveva ragione la mia nonna quando diceva che "chi ha pane non ha denti e chi ha denti non ha pane". Io l'ho trasformata così: "chi ha idee non ha il potere e chi ha il potere non ha idee".

Per dialogare con noi

qualeducazione@pellegrinieditore.it

g.serio@aliceposta.it

VISITA IL SITO DELLA FONDAZIONE SERIO

www.associazionegianfrancescoserio.it

e per conoscerci



Rubrica aperta

– Spazio dedicato al consenso, al dissenso, alla critica costruttiva –
rubrica diretta da VINCENZO PUCCI

Ospitiamo con gratitudine due contributi di Laura Tussi() accurati, densi e stimolanti: Dall'intolleranza al razzismo e Il pensiero interculturale delle differenze ringraziando a nome dei nostri lettori. Ci lasciamo guidare dalle sue riflessioni, feconde, per progettare un mondo «à visage humain»; Laura Tussi parte da lontananze siderali, da un "pedagogo" sui generis: «Nessun fanciullo e nessuna fanciulla deve lasciare la scuola senza essersi reso conto fino in fondo dell'essenza della necessità della purezza del sangue» (Adolf Hitler); si delinea chiaramente l'obiettivo di indottrinare nella mitologia della purezza "ariana" la Hitlerjugend [gli UEBERMENSCHEN] da offrire al Führer per conquistare il mondo. L'intolleranza e il razzismo nascono, infatti, dalla «chiusura dogmatica» e dalla «mancanza di valori» di una gelida e artefatta giovinezza. «Lottando contro il giudaismo, sto realizzando l'opera di Dio» (Mein Kampf, 16/10/1924) è un'affermazione farneticante che non consente il dialogo. Historia docet, Erich Fromm explicit. Ogni forma di razzismo è un'aggressione alla libertà. Non esistono razze superiori e inferiori, ma culture diverse nell'ambito dell'unica razza umana, dell'unica famiglia umana. In Italia c'è, purtroppo, ancora, la discriminazione verso i meridionali (i «terùn»). Nel mondo ci sono infinite forme di emarginazione e di discriminazione. Eppure, basta provare a conoscersi per superare le barriere del pregiudizio e degli stereotipi. Ciò che peggiora la situazione nella presente temperie economica culturale e morale è l'indifferenza, la reticenza-omertà, il cinismo generali. La scuola può fare ben poco, hic et nunc, perché gli stessi insegnanti (e, in particolare gli **educatori**), grazie alla compiacenza dei media, sono diventati bersaglio dell'ignoranza arrogante di allievi e famiglie e anche di "giustizieri" Full-Time. Se è vero che "occorrono dei devianti per attribuire al resto dei cittadini la patente di normalità", adesso siamo arrivati al ribaltamento della struttura della società: la trasgressione e la devianza paiono rappresentare la norma, l'ordine e il progresso. Il "disimpegno" e la rassegnazione dei singoli e dei popoli all'universa anomia rafforzano l'iniqua potestà delle maf e tentacolari che avvolgono il Pianeta. Ed è "la banalizzazione dell'esistenza" che porta a galla i "governi mediocri" con l'assisa morale e la speranza apnoica. Anche l'«ossessione identitaria», in realtà un'acca e posticcia identità, nasce dalla "paura della differenza", ma dom Hélder Câmara ci ricorda: "Si discordas de mim, tu me enriqueces". Il genere umano può realizzare una "cittadinanza planetaria, cosmopolita" se sceglie l'approccio empatico, il cambiamento e l'interazione dialogica e dialettica nel reciproco rispetto. Nessuna civiltà "può arrogarsi il diritto di una priorità cronologica e superiorità qualitativa" riguardo alle altre, perché è sempre la risultante di varie componenti. "L'approccio interculturale si propone come dialogo" mentre la globalizzazione "omologa le differenze ed elimina le varietà nell'unico orizzonte": Time [& (cyber)space] is Money... L'**intercultural** combatte "pregiudizi, dogmi e stereotipi" per difendere l'identità e l'autonomia, mediando "l'incontro con l'alterità", ma il pluralismo non deve coincidere con il relativismo e l'obiettivo da raggiungere non deve fermarsi alla democrazia (che spesso è una realtà informale e incompiuta) perché deve mirare alla libertà-liberazione del singolo e dei popoli. Laura Tussi scrive: «Stiamo perdendo la memoria storica e un popolo senza memoria non ha futuro». Ma la situazione è ancora più grave: nella scuola media (11-14 anni [il cuore del sistema educativo]) le quattro abilità di base sono ormai come l'Araba Fenice... Sì, la maggior parte degli allievi non sa ascoltare, cioè non sa leggere, non sa parlare [parlare vuol dire produrre signifi catore], non sa scri-*

vere. Non sa e non vuole. Ipersindacalizzati, vogliono la promozione “politica”, perseguita con passione dagli insegnanti “facilitatori”, compagni, quelli che non procurano traumi ai giovani «Attila», che distruggono indisturbati il tempo e le suppellettili, l'entusiasmo e la vita degli educatori, che una guerra ad oltranza, stupida ed impari, suicida, delle famiglie, dei media e dell'apparato burocratico-giudiziario, combatte ferocemente. I tapini, che si sforzano di educare con il buon senso e l'umorismo al rispetto delle regole, alla gioia della scoperta, al piacere di imparare, sono schiacciati dai parolai imbonitori, dai proclamisti senza costruito, dai venditori di fumo, dentro e fuori della scuola. Entrate in una qualsiasi aula di scuola media e provate a interagire dialogando, a proporre un qualsiasi traguardo da raggiungere (parlare uno alla volta?), a trasmettere il senso del limite: sarete presto travolti dal frastuono... dell'assenza, da un vigliacco e parassita delirio di nullafaccenza, da un ostinato rifiuto di ascolto [il cocciuto “terère tempus”]. Sono abituati alla modalità dell'avere, non gli importa di “**essere**”. Non si può liberare chi non vuole essere liberato, perché non ha un'identità e non vuole ricordare e non vuole l'autonomia perché costa fatica. Generazione invertebrata, perché vive «etsi Deus non daretur». Se vogliamo salvare la scuola e il futuro, l'educazione e la speranza, questo è pienamente ottenibile soltanto operando “in interiore homine”, su un piano metastorico e metafisico in cui il dogma non limita [Ego sum Via, Veritas, Vita (Io 14,6)] ma espande: “Veritas liberabit vos” (Io 8,32) quia sine me nihil potestis facere” (Io 15,5). È cronaca degli ultimi 2000 anni. Vogliamo provare ad ascoltare ed accogliere Dio Padre nel nostro lavoro [=amore rivelato. (G. Kahlil Gibran)] quotidiano? Parafrasando Corrado Alvaro: «**Dio** vuole essere parlato!» E bussava discretamente alla porta del cuore di ognuno di noi negli attimi del giorno...



Il pensiero interculturale delle differenze. La concezione pedagogica della comprensione planetaria

di

LAURA TUSSI

Il difficile problema della contemporaneità consiste nell'assemblare il particolare e l'universale, il locale e il globale, evitando, al contempo, che l'universalità si traduca in omologazione totalitaria, con la conseguente riduzione delle varietà di forme di vita e di cultura, di intelligenze, saperi e linguaggi, dove la legittima difesa della particolarità deve evitare il rischio del localismo, del culto esasperato delle radici, in quella ossessione identitaria, causa di violente divisioni, di conflitti e discriminazioni, in cui l'identità degli altri risulta fissata in stereotipi ai quali si attribuiscono carattere di fissità e negatività, considerando in modo dispregiativo l'immigrato e il "diverso".

La paura della differenza produce attribuzioni di identità svalutative e negative, creando insormontabili barriere mentali e simboliche, muri, limiti e confini che legittimano e razionalizzano giudizi di inferiorità e pratiche di intolleranza, razzismo, sopraffazione e violazione dei diritti imprescindibili della persona.

Il genere umano possiede risorse e capacità creative inesauribili nella possibilità di una nuova creazione di cittadinanza planetaria, cosmopolita, internazionale attraverso l'educazione della trasmissione del passato, nel recupero della memoria storica e, al contempo, apertura della mente per accogliere

il nuovo, il cambiamento, la diversità, l'anormalità, al centro della innovativa missione di una progressiva progettualità interculturale del pensiero delle differenze.

Nessun popolo può arrogarsi il diritto di una priorità cronologica e superiorità qualitativa, perché ogni civiltà si costituisce su un terreno interculturale, ossia come la risultante di interazioni transculturali, in quanto ogni cultura si è sempre formata grazie alla complessiva intermediazione con altri saperi, linguaggi, valori, fedi e culture diversi e differenti da sé.

Ogni specifica cultura non è univoca ed unica, ma plurale, prodotta da una molteplicità dinamica di differenziazioni, scambi, ibridazioni, commistioni, contaminazioni e innesti. L'approccio interculturale si propone come dialogo, ossia come semplice confronto tra opinioni definite e consolidate, dove gli interlocutori sono disposti a mettere in discussione tutti i loro presupposti, gli impliciti preconetti e persino se stessi.

La globalizzazione, realizzando un unico orizzonte per una molteplicità di realtà locali, potrebbe apparire come la migliore occasione per intendere la cultura a livello interculturale. Al contrario, le tendenze che caratterizzano la globalizzazione conducono all'azzeramento ed all'omologazione delle dif-

ferenze e quindi all'eliminazione della molteplicità che determina lo sviluppo di ogni singola cultura. Infatti, con l'economia globale, trattare le culture come identiche non significa considerarle uguali sul piano del valore, ma semplicemente equivalenti sul piano di particolari interessi mercantili ed economici. La globalizzazione dei mercati rischia di esasperare l'incidenza del fenomeno migratorio, se non si attua un miglioramento generalizzato della condizione dei lavoratori dei paesi del sud del mondo, costretti comunque ad emigrare alla ricerca di condizioni di vita migliori. L'aumento del divario tra i paesi del nord e del sud del mondo e le nuove condizioni di instabilità e di tensione tra i popoli hanno visto pesantemente compromessa la possibilità di scambio e di dialogo tra versioni del mondo differenti, apparse irriducibilmente contrapposte per certi aspetti.

L'educazione interculturale rappresenta il riconoscimento del valore delle pari dignità e opportunità delle diversità da promuovere, rispettare e valorizzare e per questo costringe a ripensare le molteplici e quotidiane manifestazioni di razzismo, intolleranza, incomprensione intersoggettiva tra individui, contro genti e minoranze, con persistenti azioni di discriminazione, con squilibri evidenti tra gruppi sociali, tra le culture ricche e articolate e le realtà del silenzio, depresse e dimenticate. Oltre il muro del pregiudizio, del limite della discriminazione, del confine intersoggettivo del razzismo occorre costruire un pensiero transculturale che transiti oltre le singole culture, con la sottoscrizione di intenti comuni e valori condivisi per poter pensare e realizzare un progetto di coesistenza pacifica

in cui assicurare ai singoli, ai gruppi e ai popoli, i fondamentali diritti alla libertà, alla creatività, alla conoscenza, al rispetto delle proprie differenze di lingua, cultura e religione, per costruire un'autentica intertrans-cultura, fondata su un grande investimento pedagogico che coinvolga le varie istituzioni educative nell'elaborazione di un progetto formativo finalizzato ad educare nella differenza, al dialogo e al confronto interculturale.



Dall'intolleranza al razzismo

Il dovere di ricordare

di

LAURA TUSSI

L'intolleranza consiste nell'atteggiamento abituale di chi avversa le opinioni altrui, specialmente in materia politica e religiosa. È un atteggiamento improntato ad una rigida e risentita chiusura dogmatica nei confronti degli altri, che si manifesta dalle origini dell'uomo, con la sottomissione degli schiavi, le persecuzioni degli eretici, l'antisemitismo e con fatti di violenza verso i migranti e i non comunitari.

L'intolleranza si manifesta anche contro i Sinti e i Rom perché gli abitanti delle nazioni che li ospitano si considerano appartenenti ad una patria costituita da una sola razza, poiché lo spirito nazionalistico li rende ostili a razze diverse.

Attualmente l'intolleranza ha raggiunto livelli non più sopportabili a causa della convivenza tra popoli differenti ed è motivata da un'ignoranza diffusa rispetto alle persone che la società reputa diverse, perché la gente ha sempre paura dell'ignoto e di tutto ciò che è estraneo e sconosciuto. Un motivo che alimenta l'intolleranza è la mancanza di valori da parte delle persone che maltrattano i migranti e i non comunitari. Anche in politica è diffusa l'ostilità.

Infatti, in modo frequente, in televisione, nei dibattiti e nei telegiornali si può assistere a discussioni molto animate tra uomini politici e anche queste sono forme di intolleranza. Sembra impossibile che dalle scoperte di Mendel, il mondo debba ancora essere tur-

bato dal prolungato uso del concetto di razza, reso insostenibile dallo sviluppo della genetica moderna.

La complessa opera di educazione e istruzione dello Stato popolare deve trovare il proprio coronamento nel riuscire a far diventare istintivo il sentimento di razza nel cuore e nel cervello della gioventù. Nessun fanciullo e nessuna fanciulla deve lasciare la scuola senza essersi reso conto fino in fondo dell'essenza della necessità della purezza del sangue.

Queste parole di Adolfo Hitler nel Mein Kampf inducevano alle incredibili crudeltà dei campi di concentramento e di sterminio. La biologia moderna ha dimostrato che il concetto di razza e di sangue sono infondati. La genetica ha mostrato come non esiste una purezza di caratteri ereditari entro popolazioni umane. Nonostante questi fondamentali principi scientifici, si manifestano attualmente forme di razzismo nei confronti degli ebrei e di tutti i "meridionali" e i diversi del mondo.

Il termine razzismo indica l'ideologia che distingue la razza umana divisa in razze superiori ed inferiori e che prevede la supremazia della razza forte su quella più debole.

Attualmente e in passato, le vittime di questa ideologia razzista sono state la razza nera e quella ebraica. Il razzismo comporta pregiudizi, stereotipi mentali, presenti nella società, che se anche non necessariamente si esprimono in discri-

minazioni, possono essere sfruttati da movimenti politici radicali, che tentano di mobilitare in lotte assurde e incivili, in nome della supremazia del più forte sul più debole.

In Germania avvengono ancora manifestazioni neonaziste, dove, da una parte, si distinguono i nostalgici, i veterani di guerra, e dall'altra stanno invece giovani estremisti per cui il nazismo è un elemento di aggregazione. Questi ultimi, detti naziskin, hanno bisogno dell'autorità di un capo che li guidi e abbia capacità di scelta e dia loro l'impressione di essere forti e non avere paura di niente.

L'intolleranza è diffusa e radicata nella nostra società, come violenza morale e fisica manifestata contro le persone portatrici di una diversità, tra cui gli ebrei, gli immigrati, le persone di colore, gli omosessuali. L'intolleranza si manifesta in forma violenta e pericolosa.

I naziskin si rifanno agli ideali nazisti di violenza e intolleranza contro una vasta gamma di tipologie di persone considerate inferiori e diverse. In Italia, oltre al problema naziskin, esiste il razzismo che rappresenta l'intolleranza per eccellenza. Cosa è possibile fare per escludere questo problema dalla società? Risulta necessario eliminare le discriminazioni anche all'interno di uno stesso popolo, per esempio in Italia, tra settentrionali e meridionali, perché prima di giudicare occorre conoscere.

Il razzismo, che per anni è rimasto sotterraneo, tenuto a bada perché combattuto dai partiti di sinistra, dall'associazionismo cattolico, trova adesso legittimità, in un momento di crisi economica, politica e culturale, nei fenomeni di violenza di gruppo, nei gruppi di

tifosi intolleranti, nelle ronde organizzate, che fomentano raduni per eliminare lo straniero, l'immigrato, il diverso. La crisi economica, morale e culturale che colpisce il nostro Paese rischia di travolgere anche le ultime trincee della solidarietà e dell'aiuto reciproco, dove il vero problema è quella sorta di indifferenza e di silenzio che ottenebra le persone.

Ciò che più meraviglia è che proprio l'Italia, un Paese risorto sulle ceneri del regime fascista, trova difficoltà a reagire al problema del razzismo e non riesce a trovare nella propria storia e nella sua memoria gli anticorpi per risolverlo. Stiamo perdendo la memoria storica e un popolo senza memoria non ha futuro. Cresce sempre il rischio che si diffondano maggiormente atteggiamenti razzisti come conseguenza dell'insicurezza generale che si vive con la crisi economica, morale e culturale. In un periodo di profonda incertezza politica, le paure vengono amplificate e cresce così la necessità di difesa.

Tutti in un certo senso siamo razzisti, almeno implicitamente nei fatti, nel silenzio, nella debolezza delle reazioni, nella scarsa volontà di capire, nell'esibire striscioni razzisti allo stadio.

Il paradosso di questo nostro Paese è che la parola solidarietà appare vuota e inutile anche se viene costantemente ripetuta e gridata. Il razzismo si deve affrontare non solo sul piano politico e psico-sociale, ma anche sul piano globale, a livello culturale.

L'oscuramento della ragione si deve all'aver accolto, forse all'inizio inconsapevolmente, per una scarsa coscienza morale, i miti dell'intolleranza fanatica, della disuguaglianza tra gli uomini e della conseguente riduzione dell'avver-

sario a una condizione subumana e della convinzione della sovrumana qualità del proprio gruppo perennemente costretto a difendersi dall'oscura congiura dei sottouomini corruttori della propria razza primigenia e perfetta. L'ignoranza degli avvenimenti della nostra storia recente è causata non soltanto dai programmi scolastici e nemmeno dal poco tempo che rimane all'insegnante di storia, oppresso dalla vastità della materia, ma dalla coscienza civica di ogni singolo individuo nella scelta di trasmettere quanto è avvenuto con il dovere di ricordare.

Il contatto diretto con i protagonisti dei lager è l'aspetto più affascinante, ma anche pericoloso della storia orale perché inevitabilmente soggetto all'emozione. Quello che manca delle testimonianze è un quadro complessivo, una serie di narrazioni che permettano un paragone, un confronto tra diverse storie ed una racconto del quotidiano, delle giornate sempre uguali e spassanti, nell'obiettivo e nel fine ultimi del deportato: arrivare a sera, rimanendo vivo.

La resistenza alla spersonalizzazione e all'annientamento era costituita da piccoli episodi, che si presentavano ogni giorno e dovevano essere superati se si voleva, e poteva, evitare di essere sommersi. È possibile essere nazisti, in maniera praticamente inconsapevole, anche in un paese democratico, attraverso quella promozione istituzionale dell'aggressività che consiste nel far parte delle forze armate e di sicurezza, le quali sono considerate indispensabili anche in un paese che voglia mantenersi neutrale.

Forze di polizia ed eserciti rappresentano una riserva di aggressività isti-

tuzionalizzata e autorizzata, con il fine di conservare il sistema, generando domestichezza e abitudine all'aggressività, confermando una cultura della violenza suffragata e dimostrata dai mass media.

Un altro esempio di promozione istituzionale è l'emarginazione.

In ogni paese considerato civile sussistono organizzazioni pubbliche e private che si occupano istituzionalmente del controllo della devianza, che viene così messa sotto controllo per non nuocere e non creare problemi. Dunque occorrono dei devianti per attribuire al resto dei cittadini la patente di normalità. Questo accade nel nostro mondo equilibrato e civile come ha assunto connotazioni drammatiche nell'Europa nazista e attualmente ancora negli Stati in cui i diritti umani vengono sistematicamente negati e violati. Il disimpegno è un altro esempio di promozione istituzionale che privilegia lo status quo, il noto, il già collaudato, le mode e la non partecipazione attiva, la stasi e la non consapevolezza.

In questa mentalità sono inserite anche la scuola, le istituzioni politiche, culturali e religiose quasi a sottolineare che il pensiero sociale, progressista e lungimirante non paga, sia a livello individuale, sia collettivo. Questo atteggiamento molto diffuso ha vantaggi in termini di governabilità, perché la banalizzazione dell'esistenza, la minaccia dell'emarginazione, se non si seguono le leggi della subcultura del proprio gruppo di appartenenza, l'aggressività e la violenza vissute come valore accettabile in determinati contesti, sono la risoluzione per governi mediocri, in lotta per la supremazia e per garantire a chi detiene il potere la minore opposi-

zione possibile, dove i mass media sono in grado di pubblicizzare rapidamente il nemico e il capro espiatorio, come la minoranza etnica, l'atto terroristico, la catastrofe ecologica, fino al più banale dei fatti di cronaca.

Un pensiero inter-trans-culturale è capace di contrastare l'uniformità, l'omologazione, il conformismo e la chiusura culturale, cause di massificazione, intolleranza e assenza di progettualità per il futuro.

L'intercultura è un modo di essere del pensiero che si conquista a livello di conoscenza, di comprensione e di interpretazione dell'alterità, nella pratica del pensiero plurale, nella relazione creativa, al fine di apprendere e ragionare in forma esplorativa e transitiva, esaltando la propria componente critica e creativa che attiva la propria natura complessa e multiforme.

L'intercultura è un pensiero problematico capace di pensare la complessità e di muoversi dialetticamente e dialogicamente tra i molteplici piani esistenziali e culturali del reale, per educare metacognitivamente in maniera complessa, trasversale, transcognitiva, sviluppando una conoscenza della conoscenza e sapendo gestire i saperi e le informazioni del piano autentico e reale dell'esistenza, in modo da confutare, a livello pratico e dialettico, pregiudizi, dogmi e stereotipi, fonte di vari razzismi e discriminazioni.

Per vincere la sfida dell'intercultura e della transcultura nel realizzare l'autentica democrazia e per costruire una cultura democratica che si espande nell'intero pianeta, occorre dotarsi di alfabeti complessivi, innovativi linguaggi e antichi saperi molteplici e articolati, che riescano ad accomunare e

intrecciare dialetticamente e creativamente il vicino e il lontano, la microstoria e la macrostoria nella particolarità e nell'universalità, affinché la valorizzazione della propria identità e della personale autonomia intellettuale riescano a contrastare i meccanismi della dipendenza, dell'omologazione, nella direzione di un comune progetto di liberazione dalle vecchie e nuove forme di esclusione, dipendenza, discriminazione e razzismo.

La donna e l'uomo contemporanei sono obbligati alla convivenza multiculturale e plurale, nell'impegno a ridurre gli aspetti negativi della vicendevoles incomprensione e a valorizzare le potenzialità del confronto, dove l'incontro con l'alterità è un problema emergente per l'incombere di possibili conflitti planetari e per l'espandersi della migrazione incontrollata e non tutelata che però consiste in una preziosa occasione per la ricostruzione di un dialogo e di un confronto attualmente compromessi.

La rivoluzione culturale planetaria del dialogo deve partire dal principio che prevede l'altro come donna e uomo nella reciproca diversità dove è possibile scoprire l'uguaglianza civile di pari diritti, dignità e opportunità, riconoscendo se stessi nell'altro e l'altro in sé, in un'inedita idea di cit-tadinanza che sappia valorizzare la positività delle differenze, senza tralasciare l'importanza della realizzazione di un senso di pluriappartenenza planetaria, oltre i confini non solo geografici, ma anche mentali, esistenziali, intersoggettivi. L'educazione alle differenze comporta la capacità di oltrepassare i propri confini, i propri particolarismi e di imparare a ricercare e a interconnettere le differenze attraverso un pensiero transiti-

vo, capace di interagire dialetticamente e trasversalmente tra lingue, culture, fedi, valori, riconoscendo la creatività delle differenze, del pluralismo di forme e colori, di suoni e odori, di idee e valori apportati dalle genti che attraversano i nostri territori.

Occorre imparare a riconoscere tali diversità, esercitandosi nella logica dell'intreccio, piuttosto che nella cesura e nello scambio piuttosto che nello scontro. Donne e uomini provenienti da terre lontane portano la ricchezza di diffe-

renze che si esprimono nell'originalità e nella particolarità dei movimenti, dei gesti, dei suoni e degli accenti della lingua, degli ornamenti e degli abiti, dove le diversità si interconnettono e si moltiplicano, facilitando occasioni di scambio e confronto. Per questi motivi, l'educazione alle differenze e al pluralismo comporta una costante analisi percettiva, sensoriale, intellettuale, emotiva e relazionale, alla scoperta di molteplici differenze che arricchiscono le "nostre" città occidentali.



Recensioni

a cura di Francesca Rennis

Michele Borrelli, *Difendiamo la democrazia. Per una didattica di prevenzione dell'illegalità e della criminalità organizzata*, Pellegrini Editore, Cosenza 2009.

In questo testo ritroviamo i caratteri della *paideia* classica, lo stretto rapporto con la politica e una forma di governo propria della *polis* greca, la democrazia, e in particolare quei caratteri quale l'interiorizzazione di valori universali che costituiscono l'*ethos* di un popolo e garantiscono una socializzazione armonica. Caratteri che vengono ulteriormente arricchiti da alcune originalità, frutto di un lungo percorso di ricerca sui fondamenti ultimi delle scienze, e della pedagogia in particolare, culminato con l'incontro lungimirante e alquanto fecondo con il filosofo tedesco Karl-Otto Apel.

Non potremmo dunque prescindere, seguendo la prospettiva proposta da Borrelli e volendo utilizzare un linguaggio matematico, da implicazioni di tipo necessarie e sufficienti fra educazione e democrazia, né dall'apporto della riflessione apeliiana ermeneutico-trascendentale che nella trasformazione della filosofia kantiana ha introdotto quell'elemento intersoggettivo e comunicativo che invece sfuggiva all'To penso.

Implicazioni di tipo necessarie e sufficienti fra educazione e democrazia in quanto l'educazione, intesa sia come processo che come funzione, non ha un significato preciso finché non definiamo il genere di società che

abbiamo in mente.

Apporto della riflessione apeliiana ermeneutico-trascendentale nel senso che viene messo in gioco il senso di appartenenza alla comunità discorsiva, e la consapevolezza stessa di questo senso di appartenenza. "La novità di Apel, rispetto alla filosofia di Kant e a tutta la filosofia trascendentale – scrive Borrelli in *Lettere a Kant*, p. 31 – consiste nel considerare l'a priori linguistico o semiotico come punto di partenza e di approdo di ogni comprensione e conoscenza"¹.

Alla base del testo sussistono dunque presupposti teoretici ed etici irrinunciabili, mentre punto focale sono le carenze strutturali legate al contesto storico della democrazia. Lo stesso Dewey nel testo del 1916 *Democrazia e educazione* aveva colto i contorni fragili di una forma di governo per sua natura instabile cosicché, a ragione, Borrelli con la fermezza che appartiene notoriamente ai suoi scritti, prende posizione fin dal titolo. Difendere la democrazia diventa la prerogativa per antonomasia soprattutto quando è ormai scontato che l'educazione e la didattica scolastica debbano essere improntate, sulla scia di quanto sostenuto dalla Carta costituzionale, sulla formazione dell'uomo e del cittadino, ovvero di una figura antropologica che assume l'appartenenza sociale

e comunitaria in termini di *corresponsabilità* come costituente della propria esistenza, del proprio stare nel mondo.

La democrazia è instabile perché legata ad un contratto sociale che deve giustificarsi quotidianamente e che è continuamente stretta tra interessi particolari e quelli di lobby di potere, ma anche perché, possiamo dire da un certo punto di vista, quello suggerito da Norberto Bobbio, che avanza come "vero nemico della democrazia" l'uomo-massa, il conformista². E di questo non ne è forse responsabile il rapporto tra potere politico ed educazione? Non ne è responsabile la disincrasia tra livello politico-istituzionale e quello pedagogico che sembrano scorrere, direbbe Cambi, su binari diversi? Lo stesso teorico della democrazia americana, De Tocqueville, aveva messo in guardia perché il sistema non scadesse in una sorta di "tiranìa della maggioranza" o in uno schema in cui la sovranità popolare sia pura "formula politica"³. E qui si apre un altro varco della discussione, quello relativo all'importanza o meno delle procedure e della forma in cui si esprime la democrazia.

In questo contesto la *corresponsabilità* può essere letta

² Norberto Bobbio, *Proposte di riflessione*, 1989, da www.icbeinasco.it/comunicati/BOBBIO.pdf.

³ Alexis de Tocqueville, *La democrazia in America*, Utet, 2007, in particolare il cap. XV.

¹ Michele Borrelli, *Lettere a Kant. La trasformazione apeliiana dell'etica kantiana*, Pellegrini ed., Cosenza 2005.

come parola chiave, medium tra i due estremi di individualità quali quella riferita all'uomo ribelle, anarchico, trasgressivo o che non aderisce al contratto sociale e, appunto, quella riferita all'uomo massa.

Insomma le problematiche che vengono alla ribalta seguendo il testo sono davvero tante e attraversano trasversalmente i due ambiti, quello politico e quello pedagogico-educativo.

Analizziamo meglio il testo.

I primi capitoli possono essere concepiti come *pars destruens*, analisi destrutturante di rapporti di potere destabilizzanti e delle cause che rendono critica la situazione democratica in Italia. Gli ultimi sei capitoli propongono, invece, gli antidoti di difesa immunitaria di quell'unica forma di governo che va difesa in quanto unica possibilità di ridurre squilibri sociali e promuovere la valorizzazione e l'espressione piena delle singole individualità.

Scrivendo l'autore a p. 63: «Non c'è democrazia che possa affermarsi e radicarsi nella realtà sociale se essa non è espressione del tentativo di avviare processi che portino ad una diminuzione crescente dell'alienazione socialmente prodotta; se essa non persegue, cioè, come uno dei suoi obiettivi prioritari, l'indebolimento delle strutture di dominio sociali, che producono questa alienazione, a tutto vantaggio dell'aumento dell'autonomia e della libertà dei singoli cittadini».

Possiamo qui notare lo stretto rapporto tra la formazione del cittadino e la forma di governo, tra il suo destino e le decisioni politico istituzionali.

L'autore porta dunque allo scoperto, sviscerandoli, i punti dolenti di una democrazia instabile ed emergono in modo

anche drammatico le responsabilità della criminalità organizzata e, in generale, di comportamenti abituarini che sfociano nell'illegalità e che vedono la collusione con politica e istituzioni tanto che, come si nota dal sottotitolo, diventa prioritario l'inserimento di moduli didattici aventi per obiettivo la prevenzione sociale e la conseguente promozione della partecipazione pubblica.

Nel testo vengono recuperate, in una forma linguistica semplice e scorrevole, le tante problematiche legate al mantenimento della democrazia: dalla consistenza teoretica e pragmatica della partecipazione alla legittimazione del consenso, il rapporto ambivalente tra privato e pubblico a favore di quest'ultimo, la tensione etica nella prassi comunicativa e nella legislazione. Tuttavia, mi sembrano di particolare interesse due nodi che contestualmente si rivelano nevralgici dell'impostazione argomentativa, ovvero la negazione della neutralità nei *curricola* scolastici all'interno di una riflessione che invece è mancata nelle scuole italiane e il richiamo ad una doppia etica che caratterizzi in termini di *corresponsabilità reciproca* la comunicazione razionale. Dewey parlava di democrazia in termini di "vita associata" e di "esperienza comunicata e congiunta", qui si parla di "corresponsabilità reciproca"⁴. Il passaggio concettuale non è di poco peso.

Il primo nodo prende le mosse dal confronto con quanto avvenuto in altri contesti culturali come in Germania, dove l'auto-

re ha vissuto e si è formato per diversi anni fino ad assumere ruoli di docenza presso prestigiose università tedesche. Qui, anziché il silenzio storico adottato dall'istituzione scolastica italiana all'indomani della tragedia bellica e fascio-nazista, si è scelta la strada della *re-education* (ri-educazione) attraverso percorsi di educazione politica e di didattica delle scienze politiche e sociali. C'è da notare che questo punto sarebbe stato sicuramente sostenuto e incoraggiato da Bobbio che nelle Proposte di riflessione del 1989 vedeva appartenere "ai compiti della scuola in una società democratica anche quella politica, non nel senso di indottrinamento ma nel senso di educazione alla vita collettiva".

Il secondo nodo recupera i fondamenti dell'etica del discorso tracciati dalla filosofia contemporanea a partire da Jaspers.

Scrivendo ancora l'autore a p. 74: «L'etica democratica vive del presupposto che tutte le persone sono interlocutori validi che possono partecipare attraverso il dialogo alla ricerca della verità e alla migliore analisi e alla soluzione più adeguata di tutti i problemi (pubblici) di volta in volta accettati e accettabili nelle condizioni più prossime alla simmetria».

Il contatto con Apel è qui immediato laddove quest'ultimo mostra le modalità "etiche" del gioco linguistico svelandone le *autocontraddizioni performative* e le regole etiche dell'argomentare basate su *a priori* quali la pretesa di senso, la pretesa di verità e la pretesa di consenso⁵.

⁴ John Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 2000.

⁵ Michele Borrelli, *Lettere a Kant*, op. cit., pp. 36-37.

Non è difficile seguendo la lettura di quest'agile testo comprendere il sottile legame che intercorre tra una prassi democratica e il recupero di categorie che permettono una significativa svolta della democrazia; potremmo dire con l'Aristotele dell'*Etica nicomachea*, dall'apparenza alla sostanza.

L'autore non si lascia intrappolare in sterili dispute accademiche ma, mettendo a fuoco pericolosi luoghi comuni, propone il recupero di massime legate a valori della tradizione laico-illuminista con larghi riferimenti all'opera kantiana e alla trasformazione apeliiana del trascendentale kantiano. Fuoriuscire dall'interesse di tipo privatistico per far emergere quello pubblico risponde ad una tensione etica che può esprimersi solo attraverso il dialogo e l'uso di argomentazioni razionali, al di fuori da ogni logica strumentale. Questo punto è alquanto proficuo per sottolineare e auspicare l'atteggiamento critico del soggetto-cittadino nel riconoscere e allontanare come falsi quei discorsi persuasivi basati sulla convenienza particolare e sull'utilità.

L'ultimo capitolo, interamente dedicato alla didattica di prevenzione dell'illegalità, presenta una sorta di agenda di lavoro strutturata in tre sinossi. Lo scopo non è solo quello di allargare la conoscenza sui diversi fenomeni criminali e sulle risorse in possesso di una società civile e democratica, ma anche quello di richiamare, per difendere appunto la democrazia, alla partecipazione.

Si tratta, dunque, di garantire attraverso un sistema di regole e principi la tenuta dell'*ethos* comune su basi democratiche considerando la complessità e le articolazioni sociali ed economico-struttura-

li della società contemporanea perché possiamo ancora affermare su suggerimento di Aristotele che «il governo dei liberi è più bello»⁶.

Francesca Rennis

E. Bosci (a cura di), *Fare male, Farsi Male*, F. Angeli, Milano

I ragazzi considerati "difficili" manifestano comportamenti percepiti come dissonanti rispetto ai modelli condivisi, e danno la percezione effettiva di un disagio interrelazionale all'interno del gruppo sociale. Per gran parte dell'approccio pedagogico, ma anche psicologico, il progetto rieducativo del ragazzo difficile parte dalla presa in considerazione della storia di vita personale, collegata agli affetti, alle figure primarie di riferimento, ai codici comunicativi della prima infanzia, alle dinamiche affettive che si sviluppano all'interno del contesto familiare. Il paradigma pedagogico teoretico individua il contributo del soggetto nella costruzione del proprio modello d'interpretazione del mondo e di azione sullo stesso⁷. Con il paradigma fenomenologico si individua il comportamento deviante come la parte di un tutto complesso ed individuale: il soggetto. Dal tutto si può compren-

⁶ Cfr. Roberto Gatti, *Filosofia politica*, la Scuola, Brescia 2007 dedica un paragrafo alla *Politica* aristotelica laddove si considerano le caratteristiche del governo democratico, pp.52-59.

⁷ Cfr. P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi Difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Milano 1993.

dere la parte. Il "ragazzo difficile", nella sua globalità di persona, fornisce indizi per cogliere il comportamento deviato.

Una relazione educativa, per essere autentica, deve fondarsi sul presupposto di una reale comunicazione con l'altro, in un interscambio che provochi una rivisitazione e rielaborazione personale. Spesso negli adolescenti si avverte un profondo disadattamento interiore, ossia assenza di intenzionalità, per cui il soggetto risulta incapace di attribuire senso e significato alla realtà. Subentra una svalutazione del sé affidata spesso ad un altro coetaneo o ad un adulto, inseguendo una inutile fuga dal proprio sé, che a volte raggiunge gli estremi del suicidio e dell'abuso di sostanze.

Con la distorsione dell'intenzionalità si verifica un eccesso dell'io, una volontà assoluta di affermare se stessi, con un posto centrale ed esclusivo nella costruzione della realtà, che paradossalmente rivela una fondamentale incapacità di comunicare con l'altro. L'"altro" diviene un esclusivo mezzo di affermazione di sé, come spettatore del proprio esibizionismo narcisista. Lo scopo pedagogico mira ad una strutturazione dell'intenzionalità, ossia la capacità, anche creativa, di attribuire senso e significato al mondo e alla realtà, giungendo così ad una riappropriazione soggettiva, all'adattamento sociale, al reinserimento, all'entropatia.

L'intervento educativo ed anche psicologico sono volti ad ampliare l'orizzonte qualitativo del mondo relazionale del ragazzo, al fine di costruire condizioni di ripensamento della realtà, con l'obiettivo di rieducare e condurre all'ottimismo esistenziale e colmare le carenze con pratiche di restituzione, come at-

traverso l'educazione al bello, al difficile, all'impegno, al senso di responsabilità.

All'interno del libro "Fare male, farsi male" vengono testimoniati tre livelli importanti su cui opera l'istituto di analisi dei codici affettivi "Il Minotauro" di Milano: il livello della formazione ereditato da Franco Fornari che lasciò ai suoi allievi il compito di portare un'ottica psicanalitica al di fuori del setting, ma di utilizzare la teoria psicanalitica dei codici affettivi nei contesti gruppali ed istituzionali. Questa è l'anima originaria del Minotauro, nato intorno al 1985, con l'obiettivo di cimentarsi in progetti più ampi ed in qualche modo di portare il soccorso, la consolazione e la comprensione che la figura psicanalitica può dare, in un ambito culturale più ampio e non prettamente duale e clinico.

In questo libro è testimoniata una forte propensione del centro "Il Minotauro", a fare ricerca di base, anche spesso su vari argomenti su cui non è stato scritto nulla e su cui non si ha un confronto bibliografico di supporto. Questa passione per la ricerca si è attivata per partire dalla formazione: non si può praticare formazione se non si conosce il gruppo, l'istituzione, il problema di cui si tratta. Quindi la ricerca è a sostegno del lavoro istituzionale, ma essa ha assunto anche un significato diverso, di sostegno alla clinica. In un'ottica psicanalitica classica, quando si tratta di adolescenza, si considera la riedizione di tematiche critiche della prima infanzia. In questo senso si reperiscono dei meccanismi così originari e così antichi in qualche modo fondanti la concezione e costruzione stessa del soggetto infantile, che se si rivede l'adolescenza come riedizione, non è così importante

conoscerla nella propria fenomenologia attuale, perché se i meccanismi osservabili sono relativamente invariati, riguardando la psiche profonda, in un certo senso si può credere, nella ricerca, all'interno del setting psicoanalitico, di conoscere già ciò che non si conosce, in quanto nei soggetti analizzati si ritroveranno dispositivi affettivi, modalità di ripetizione, comportamenti relativi alle difficoltà nel rapporto con le figure primarie di riferimento. "Il Minotauro" non crede, al contrario, nelle riedizioni. Charmet in un altro testo corale pubblicato nel 1990 "L'adolescente nella società senza padri", nell'introduzione vira decisamente con il discorso verso la clinica, trattando di blocco dei compiti evolutivi e soprattutto di futuro e non di passato, come regista dell'evoluzione adolescenziale. Forse lo stesso gruppo de "Il Minotauro" non ha ancora integrato del tutto le potenzialità di queste affermazioni blasfeme, perché in ambito psicoanalitico prendere in considerazione il futuro come regista, colloca in una condizione difficile e critica in cui è rischioso permanere. I consulenti e gli operatori de "Il Minotauro", partendo da questi presupposti, sono riusciti ad ampliare le prospettive come nuova forma mentis ed ulteriori conoscenze. La comprensione e la visione del futuro, passa attraverso una competenza anche fenomenologica, per cui risulta indispensabile conoscere le culture adolescenziali, come si declinano attualmente le rappresentazioni del sé degli adolescenti, attraverso quali mode e modalità. Quando di fronte ad un taglio clinico che presenta un nuovo problema, la mente del gruppo, spesso si attiva, iniziando una ricerca, il nuovo paziente può porre un ulteriore quesito.

Con la clinica classica si potrebbe comprendere, capire e analizzare quel paziente, svelando le regole di appartenenza ad un determinato contesto sociale o ad un certo carattere culturale. La consultazione psicologica sembra l'unica all'interno della quale vaste aree di adolescenti possono transitare utilmente, essendo la psicoterapia dedicata ad una fetta marginale di adolescenti, tendenzialmente molto evoluti, e di condizioni particolari.

Una conoscenza preliminare di affetti sociologici, di rappresentazioni culturali tramite cui gli adolescenti esprimono il loro disagio e l'identità confusa, è un passaggio davvero cruciale e fondamentale. In questo testo, rispetto ad altri libri corali pubblicati, si avverte una presa di distanza nel modo tradizionale di fare clinica, in particolare riguardante ragazzi con maggiore difficoltà di simbolizzazione. Forse si tratta proprio di una clinica che consente di operare in generale con gli adolescenti tramite un modello analitico che può dare un contributo anche ad altre fasce d'età.

Laura Tussi

Franco Blezza, *La pedagogia sociale. Che cos'è. Di che cosa si occupa, quali strumenti impiega*, Napoli, 2010, Liguori Editore

Sono tre capitoli molto densi in meno di 150 pagine; un saggio per studenti, studiosi e professionisti. La Pedagogia sociale – nata da poco – ha ormai una sua autonomia meritata e conquistata recentemente.

Nel I capitolo, l'A. affronta il problema del fondamento del sapere pedagogico nella prospettiva storica e in quella sociale che riguarda particolarmente le nuove professioni, la

formazione generale e la specializzazione del Pedagogista impegnato nei settori sociali dei servizi per la persona di cui "si prende cura".

Nel II capitolo l'Autore esamina i *luoghi delle sedi di esercizio professionale del pedagogista*: i luoghi, naturalmente, non sono solamente quelli istituzionali (*famiglia, scuola* ecc.), bensì quelli concettuali: la *coppia* nel profilo psicologico, la *fratria* in quello sociologico, il *territorio* nell'aspetto politico ecc. Tutto questo si qualifica nell'analisi dottrinale di Blezza come *strumenti concettuali dell'educazione* in situazioni particolari, non trascurando la "contestualizzazione storica che egli considera prioritaria in qualsiasi sede pedagogica. L'A. ritiene indispensabile "un cenno alla Didattica" e quindi alla scuola con riferimenti scientifici a Trisciuzzi e alla teoria dell'apprendimento (inteso come "l'acquisizione di nuovi comportamenti). Successivamente questo importante capitolo del saggio affronta le tematiche essenziali riguardanti la *coppia* orfana ormai della *fratria* e, dunque, senza figli. Quale famiglia? Quella neucleare? Ma esiste? Sono domande importanti con cui Blezza si accinge a completare scientificamente il capitolo discutendo sulla *formazione, def nendo il territorio*, sede importante d'esercizio, e presentando le linee essenziali della *Progettazione educativa territoriale*.

Il III capitolo approfondisce il discorso sugli "strumenti concettuali e operativi", soprattutto per ciò che concerne la "distinzione netta tra il piano della *Teoria* e quello della *Prassi*"; tale discorso critico è sostenuto soprattutto dal pensiero del Dewey in merito agli storici *dualismi*, e da quello di Platone. Ciò serve a Blezza per definire

i tre "piani per fare pedagogia" citando Benner, nostro stimato collaboratore, e il filosofo della Scienza, Dario Antiseri. Il capitolo non è una conclusione, ma soprattutto una impostazione critica per continuare gli studi di Pedagogia sociale con la testimonianza professionale e la ricerca degli studiosi

G.S.

Aa. Vv. *Dio oggi. Con Lui e senza di Lui cambia tutto*, Siena 2010 Cantagalli, Editore

Molto ben curato dal *Comitato per il Progetto culturale della Chiesa cattolica* e presentato da Sergio Belardinelli (univ. di Bologna). "*Non perché Lo sogno, Dio esiste; ma poiché esiste, Lo sogno*" (Auguste Valentin). *Sogno, Dio esiste; ma poiché esiste, Lo sogno*" (Auguste Valentin).

Il libro rispecchia l'evento nella sua struttura (quattro sessioni plenarie): *Dio della fede e della filosofia, Dio della cultura e della bellezza, Dio e le religioni, Dio e le scienze*.

Il Santo Padre, nel suo messaggio, ha evidenziato la centralità di Dio e il ruolo della Chiesa che Lo rende presente nel mondo in maniera accessibile. "In una situazione culturale e spirituale come quella in cui stiamo vivendo", Benedetto XVI auspica che l'evento ci aiuti "a diradare quella penombra che rende precaria e timorosa per l'uomo del nostro tempo l'apertura verso Dio, sebbene Egli non cessi mai di bussare alla nostra porta". Il Presidente della CEI, nel suo saluto, ha posto alcune questioni scientifiche particolarmente interessanti: "il progresso delle scienze ha reso acuto il nostro sguardo sull'universo" fino al punto di poterlo dominare o distruggere; ma rimane "ineva-

sa la domanda: "qual è l'origine, il significato, la destinazione della realtà?". Nel mondo occidentale, la "questione di Dio è emarginata e psicologicamente rimossa", ma "nel cuore umano" continua ad essere insopprimibile. Chi non la elude, continua la ricerca "con coraggio e trepidazione", non con smarrimento. La scelta di Dio implica una libertà interiore coraggiosa, dice Bagnasco aggiungendo che è facile stare con Mosé "che proclama la fine della schiavitù"; ed è "difficile seguirlo nel deserto", "superare la presunzione della ragione prometeica", abdicare al pensiero debole, continuare la ricerca della verità nell'amore. Dio è amore; chi non ama, non può conoscerlo.

A. Riccardi, introducendo la prima sessione, afferma che è un sintomo nuovo parlare di Dio; il cardinale Ruini, nel suo intervento, precisa la differenza tra credenti e non credenti – atei o agnostici – in merito all'esistere o no di Dio; per i primi, la sua esistenza rappresenta il fine dell'uomo e dell'universo; per i secondi è preferibile non parlarne, sia che esista o che non esista. R. Spaemann svolge la tesi della *Ragionevolezza dell'esistenza di Dio* ricordando il *mito della caverna* dove, gli uomini che sono incatenati, "guardano verso la parete" in cui appaiono le *ombre* e attendono che qualcuno li liberi per vedere ciò che c'è alle loro spalle. *Cosa crede chi crede in Dio?* La domanda introduce la seconda parte della relazione. Egli crede nella razionalità dell'universo, nel *bene* (fondamentale) rispetto al *male*, nei "misteri del Cristianesimo", impreveduto adempimento di ciò che nel concetto di Dio anticipato dalla ragione; tra fede e ragione non c'è contrasto e neppure tra Scienza e Religione cristiana.

Il Dio della cultura è la sessione introdotta da Ornaghi che – partendo dal *Progetto culturale orientato in senso cristiano* – riafferma l'esigenza della centralità di Dio se è vero che “la cultura rappresenta la nostra capacità di leggere il mondo e metterci in relazione con esso e i nostri simili”. Il Cardinale Scola apre la sessione con la sua centralissima relazione intitolata *Fine della modernità. Eclissi e ritorno di Dio*. La domanda: quale *deicidio*? L'*eclissi* è la parola che esprime chiaramente il “tormento della modernità” (Theillard De Chardin aveva affermato: “l'umanità ha momentaneamente perduto il suo Dio”; Martin Buber diceva che si era “eclissato” e Nietzsche – invece – che era morto in quanto non era mai esistito). Agostino, precisa Scola, ci ha avvertito che ci sarebbe potuta essere questa tentazione. Tuttavia, l'età odierna ci presenta una grossa sorpresa: “le previsioni fatte negli Anni sessanta si sono rivelate sbagliate” (p. 86) perché “Dio si è reso familiare” (p. 93) per cui è bene “conoscere e comunicare” per rimanere fedeli “alla scuola dei martiri” consacrati anche nell'Arte.

Roger Scruton (docente di Filosofia presso l'Intitute for the Psychological Sciences della Virginia, USA) definisce l'Arte “un tributo umano alla forza creatrice che regola l'universo” (p. 106); la poesia, la musica, le opere dell'ingegno umano “cercano di accendere una luce nell'oscurità totalitaria, di trovare la bellezza nella sofferenza e di mostrare l'amore che agisce nel mezzo della distruzione” (p. 107). Poi aggiunge che nel corso della sua vita ha visto degli artisti “glorificare la bruttezza”, come i fratelli Chapman che “ritraggono il volto umano sfigurato da un pene al posto del

naso” (ibidem). In questo mondo di Epuloni, si preferisce il culto della bruttezza e della dissacrazione, del “sacrilegio” opposto al “sacro”. Il mondo lo si guarda con “gli occhi della scienza” ed anche con quelli “della contemplazione”. Ciò che è necessario, conclude, è “cercare la bellezza nelle sue forme altre”, come quella delle “strade ordinate” (senza sporcizia) e dei “visi gioiosi”, sereni con cui è possibile costruire la pace che è “la via alternativa alla dissacrazione” (p. 116).

L'eccellente contributo di Ravasi inizia dalla “rappresentazione figurativa” per scongiurare “l'incubo idolatrino” che pende sul capo della “religiosità popolare” come la spada di Damocle (p. 118). Ogni rappresentazione figurativa del Dio di Issale “collide con un dato teologico di base” (ib), La prima via analogica figurativa è quella che annuncia che “Dio creò l'uomo a sua immagine” e che “ha il suo sorprendente parallelo esplicativo *in maschio e femmina*” (ib, corsivo mio). La figura umana è un'icona di Dio. E da qui le domande con cui conclude il suo intervento: “Quando verrò e vedrò il volto di Dio?”; “Dio è brutto o bello?”. L'arte è “la narrazione visiva dell'esperienza dell'incontro con un volto, una parola, un'immagine veramente visibile perché incarnata” (p. 127). In tal modo si può dire qualcosa di più sul volto di Dio dato che i Vangeli “non ci hanno lasciato un rigo sul profilo fisico di Gesù di Nazaret”.

Con la relazione *Ragione e fede nei capolavori dell'arte cristiana* di A. Paolucci si chiude la sessione. L'arte, come concetto e come performance, non era vista così dal grande Caravaggio – che “è un formidabile innovatore” – il primo “ad usare la luce come disvelamento, come colpo

di mano sul Verbo visibile” (p. 131). L'interessante analisi del relatore attraverso necessariamente l'arte di Raffaello per giungere alla domanda: “Non è questa messa in figura da Raffaello ... la teologia più giusta, più moderna, più gratificante?” (p. 136).

La penultima sessione, *Dio e le religioni*, introdotta da Francesco Botturi (docente di Filosofia morale nell'università Cattolica di Milano) con un'iniziale precisazione avverte che nell'era della globalizzazione le religioni “riappaiono come protagoniste della sfera pubblica, ci parlano in modo differente di Dio” (p. 147). Rémi Brague (insegna Filosofia araba nell'università Sorbona di Parigi) ha svolto la relazione *Le Religioni e gli dei*. Dio è al singolare; religioni, al plurale, un fatto che si può far risalire ai primordi del mondo umano avente come fonte antica la *Grecia e la Bibbia*, *Atene e Gerusalemme*. Ogni nazione ha il suo dio. I *nodi del problema* sono analizzati nell'ambito storico: il *fanatismo* (nazionalismo sciovinista), il culto del potere, l'ideologia, l'ateismo militante; *diversità della diversità* (come ad Assisi dove i rappresentanti delle religioni monoteistiche pregano con Giovanni Paolo II per la pace); *Dio al di là delle religioni* (Senofonte: ogni popolo immagina gli dei in modo antropomorfo); *le religioni e i loro dei* (non tutte le religioni monoteistiche dicono le stesse cose di Dio); *il mercato* (da un paio di secoli, in Europa, le religioni hanno perduto il sostegno del potere statale); *La religione e gli dei* (la Religione e Dio, al singolare); *la religione dell'umanità e il suo fallimento* (il riferimento è ad Auguste Comte); *il dio inconsapevole del nostro tempo* riguarda l'ombra

sul progetto di un'autoposizione dell'uomo baconiano, cioè il presupposto che l'uomo rappresenti il punto più alto del mondo per cui non deve rendere conto a nessuno delle cose che fa; Dio è morto; Zarathustra ha vinto). La conclusione: *una buona religione?* "Quale Religione è una religione buona?" Il relatore riassume il suo discorso affermando l'emergenza di "una religione inconsapevole" che rifiuta la trascendenza e sceglie "la figura del divino che è di suo gradimento. Ma nulla dimostra che questo divino non conduca l'uomo alla sua stessa distruzione" (p. 167).

Con la relazione di Massimo Cacciari si chiude questa sessione. L'idea monoteistica sembra presentare "il sigillo del 'semplice e vero' e non è per questo che nella sua prospettiva già si muove sostanzialmente la *sophia* classica" che ha avuto tanta "influenza nella formazione della teologia dei monoteismi abramitici" (p. 169); la vittoria del dio monoteistico annulla la potenza degli dei. Dio è "armonia di tutte le perfezioni" (ib); il paradosso del monoteismo è il Dio in sé assoluto; essere come concretamente esistente di fronte a tutti gli altri *enti* diversi da lui; è un'esistenza esodale, liberatrice; "è l'Assoluto che libera se stesso, da sé, dal proprio essere-assoluto e diviene con il mondo in cui si rivela" (ib). Dopo la critica all'ateismo, Cacciari si chiede "come sia possibile negare l'idea di trascendenza".

L'ultima sessione – *Dio e le Scienze* – è introdotta dal fisico di medicina Ugo Amaldi (università di Milano Bicocca, CERN di Ginevra) che distingue la tematica a seconda che sia diretta al mondo esterno dei credenti o a quello interno. Parte dalla sua esperienza di Gi-

neva dove lavorano diecimila scienziati; una metà agnostici, un quarto atei, i rimanenti aderiscono "ad una qualche forma di religiosità". Amaldi si riferisce particolarmente al *sapere scientifico* e alla *scelta di non credere* degli uomini in genere. Si chiede in che modo sia possibile dialogare con i non credenti. Indica due approcci: quello con gli scienziati come Collins (che ha decifrato il codice genetico dell'uomo) e quello di mettere in luce – in ogni occasione – che i credenti nel naturalismo fuoriescono sempre dai confini della scienza. In merito al secondo tema (quello interno al mondo dei credenti), per Amaldi la costruzione del mondo accoglie tutti i risultati ritenendo che le strutture della Natura sono opera di Dio (185). George V. Coyne S.J. (Astronomo, direttore dell'Observatory Research Group, università dell'Arizona, USA) svolge la coinvolgente relazione: *Dio creatore di un universo in evoluzione* in cui afferma che l'immagine di Dio è studiata dai teologi per comprendere la verità rilevata con la ragione riconoscendo che l'immagine del Creatore corrisponde "ai concetti della cosmologia moderna" (p. 187). Dato che "la conoscenza di Dio è analogica", è giusto far ricorso ai concetti della cosmologia contemporanea dai quali si evince che l'evoluzione dell'universo è soggetta a diversi processi non sempre deterministici e a volte casuali. La vita nell'universo è un fatto recente; è nata dopo dodici miliardi di anni necessari per prepararne le condizioni affinché potesse iniziare. Ciò detto, le ipotesi sono due: la vita è lo stadio finale del lungo processo evolutivo dell'universo o – incominciata tredici miliardi di anni dopo il Big Band – è "il risultato di un program-

ma rappresentato dalle leggi fisiche insite nell'universo" (p. 188); noi siamo sulla Terra; "la nostra esistenza è intimamente legata alla materia e all'energia dell'universo di cui siamo parte. I nostri atomi si scambiano continuamente con quelli dell'universo, al punto che ogni anno il 98% del nostro corpo si rinnova. Ogni nostro respiro mette in circolo miliardi di atomi già riciclati nelle ultime settimane dal respiro di altri viventi" (p. 189); tutto si rinnova e si rigenera attingendo all'unica miniera di energia inesauribile dell'universo! L'universo in evoluzione coincide con la proposta della nuova immagine di Dio? Coyne afferma "che da Platone a Newton, la disputa circa la parte avuta dalla matematica nella comprensione scientifica dell'universo si è svolta tutta in una cornice religiosa" (p. 192).

Martin Nowak (professore di Matematica e Biologia, università di Harvard) svolge la relazione *Dio e l'evoluzione* che è il "principio organizzativo fondamentale del mondo vivente" e non costituisce argomento contro la teologia cristiana; "scienza e religione sono componenti fondamentali nella ricerca della verità" (p. 195). L'*evoluzione* implica una "popolazione di individui che si riproducono" (ib) e che sono *molecole, cellule, organismi pluricellulari*. "Durante la riproduzione passano la loro informazione dai genitori alle discendenze" che è codificata "in una forma di sequenza genetica; alcune volte si verificano degli errori e il "genoma viene lievemente modificato" (ib). Questa forma di vita risale a circa 4 miliardi di anni. Le tappe dell'evoluzione sono l'origine della vita, dei batteri, delle cellule, del linguaggio che ha dato origine all'*evoluzione cul-*

urale che guida e velocizza la nuova evoluzione. Sono molto interessanti i passaggi evolutivi chiamati *mutazione* (genera diversità), *selezione* (si basa sulla competizione) e *cooperazione* (aiuto di un individuo ad un altro). Il relatore spiega perché la selezione naturale favorisce la cooperazione e conclude presentando alcuni problemi, quali l'origine della vita (che non può essere spiegata dalla teoria dell'evoluzione); se l'evoluzione è costruttiva (3 miliardi di anni fa il nostro pianeta era popolato da batteri; l'evoluzione come processo di ricerca. Peter van Inwageri (professore di Filosofia, Università di Notre Dame, USA) svolge la seconda relazione di quest'esaltante sessione *Dio e la Scienza: una prospettiva filosofica*. Inizia chiedendo che *essere* ed *esistere* sono sostanzialmente sinonimi e che una delle questioni dell'ontologia riguarda proprio l'indagine sul rapporto con l'esistenza di Dio. La sua relazione si occupa della teoria di Darwin sull'evoluzione che "non corrobora in alcun modo la tesi secondo cui l'universo non è stato creato da Dio" (p. 219).

Conclude Monsignor Rino Fisichella (Presidente della Pontificia Accademia per la vita, Rettore della Pontificia Università Lateranense) che svolge la relazione sul tema stesso del convegno. "Concludere queste riflessioni ricche di provocazioni su diversi fronti dalla cultura alla fede, equivale ad iniziare a riflettere con maggiore intensità sui contenuti che sono stati partecipati" (p. 225). J. B. Metz – ideatore della teologia politica – sostiene che la crisi che ha colpito il Cristianesimo europeo "non è esclusivamente ecclesiale"; non ha le "sue radici solo nella situazione della Chiesa": è crisi di Dio determi-

nata dal *potere* e *sapere* parlare di Lui (ib). "Dio oggi non è negato, è sconosciuto" (226); si è passati da "l'*ipotesi inutile*" a "l'*ipotesi buona*" di Vattimo. Nei giorni del convegno si è molto riflettuto sul tema di Dio nei vari segmenti culturali organizzati, dalla Filosofia alla Teologia, dalla Scienza al Cinema, dalla Bellezza nelle arti alla Letteratura gettando "un sasso sullo stagno sui due fronti" dell'*indifferenza* e dell'*ovvietà*. Mons. Fisichella ricorda che ritorna la scena di Paolo nelle strade di Atene: anche oggi le strade delle città sono monotone; s'incontrano i *nuovi* Paolo di Tarso. Dio esiste? Chi è Dio? Dopo le provocazioni di Wittgenstein, s'avverte il bisogno di dare senso a Dio per stare con Lui o – per chi non vuole conoscerlo – continuare a camminare per la strada vecchia invece che cercare quella nuova della salvezza. Mentre s'avvia alla conclusione, si chiede quale "razionalità intercorre tra cosmologia e antropologia". Inoltre, "al di là di questo, rimane pur sempre una questione fondamentale: esiste una reciproca determinazione tra cosmologia, antropologia e teologia? La concezione che l'uomo ha di sé si trasmette inevitabilmente sul cosmo?" (p. 230). Oggi l'uomo non si considera ospite nel grande universo, ma architetto (che detta le regole e le spiega). Crede di non dover *rispettare niente* e di *giustificare il suo comportamento* solo a se stesso. "Senza Dio viene meno la possibilità dell'autocomprensione, dell'esercizio della libertà e della responsabilità sociale. Dunque, è proprio vero: con lui o senza di lui, cambia tutto" (p. 236). Soprattutto, cambia la vita!

Giuseppe Serio

Sergio Angori, Simona Bertolino, Rossana Cuccurulo, Anna Gloria Devoti, Giuseppe Serafini (a cura di), *Persona e educazione. Studi in onore di Sira Serenella Macchietti*, Roma 2010 Armando Editore

Il bel volume è sottotitolato in 6 sezioni ricche di contributi significativi di gran parte dell'universo pedagogico italiano, cattolico e laico: *Peculiarità e originalità di una ricerca* (con i contributi di Angori, Asceni e Sani, Bellugi, Bertolino, Cuccurulo, Devoti, Frabboni, Giuliano, Grasselli, Lamarca, Malizia, Orlando Clan, Serafini, Vico e Xodo); *Persona Personalismi* (Acone, Betulla, Bertagna, Calaprice, Cambi, Gambetti, Mari, Micheletti, Minichiello, Moscato, Nanni, Verruca e Zago); *Il signifcato dell'educazione e della Pedagogia* (Bellatalla, Aniello, Di Agresti, La Neve e Massaro); *Personalizzazioni e istituzioni educative* (Cassottana, Chiosso, Cistolini, Corsi, Damiano, Facinelli e Zanniello); *Sollecitazioni dalla Storia dell'educazione e della Pedagogia* (Abbri, Brecci, Chiaranda, Lati e Scurati); *Sfida dell'attualità e nuovi impegni di ricerca* (Aleandri, Beccegato, Filippi, Micella, Paparella, Pinto Minerva, Portera, Rosati, Sirna, Ulivieri e Spadolini).

La centralità del volume (circa 600 pagine) è la *persona umana*, valore universale, tema privilegiato della ricerca che ha impegnato questa straordinaria pedagogista, allieva prediletta di Mario Mencarelli, animatrice di tanta parte della Pedagogia italiana d'ispirazione cattolica in dialogo critico ed equilibrato con l'anima pedagogica d'ispirazione laica (Franca Pinto Minerva, Franco Frabboni). La "questione classica" del libro è il rapporto *persona/edu-*

cazione che, secondo i curatori è "riproposta all'attenzione di molti pedagogisti per onorare l'amica, la collega, la studiosa Sira Serenella Macchietti che ha fatto della stessa uno degli oggetti privilegiati della sua ricerca".

Sergio Angori, giustamente, ha incentrato il suo contributo sulla continuità del pensiero del Mencarelli nella rivista *Prospettiva EP* dove la Macchietti ha onorato il suo maestro approfondendone gli aspetti inconfondibili che sono la *creatività* e l'*educazione permanente*. Alessandra Lamarca ricorda l'attività svolta durante la presidenza nell'Associazione pedagogica italiana (1991-2002) e, prima ancora, nella presidenza Mencarelli, poi, come presidente onorario, in quelle di Zanniello (2003/08) e della Sirna (in corso). La sua è una presenza culturalmente robusta che ha segnato profondamente il ruolo dell'Aspei nell'universo pedagogico italiano. "Essere persona" – scrive Silvana Calabrice nel suo contributo – per Serenella Macchietti "non è stato mai soltanto oggetto di studio ma processo di vita"; e per Franco Gambi, "il personalismo è stato uno dei modelli filosofici del Novecento più densi, fortunati, di lunga durata" in cui l'"amica" ha svolto un ruolo di primo piano in prospettiva cristiana. Il filosofo Ricoeur, nel convegno promosso dall'*Esprit* nel 1982, aveva scritto che il *Personalismo* è morto per far nascere la persona; che vuol dire? Forse che il personalismo concettualmente si è dissolto? Nel libro in esame, gli risponde Andrea Gambetti dichiarando che come movimento storico il Personalismo, certamente, ha concluso la sua stagione; ma "l'idea di persona" ritorna, a prescindere

dalla "morte" dell'uomo, e si fa concreta nella testimonianza di vita in S. S. Macchietti. La scelta del termine *persona* – invece che quello di *persona* – è veramente "centrale", dice Maria Teresa Moscato, nelle opere recenti della pedagoga di Chiusi che in tal modo ha chiarito molto bene il suo pensiero riferito storicamente a *persone concrete* che sono una peculiarità della sua attività scientifica. Infatti, sostiene Carlo Nanni, la stessa globalizzazione "mette in questione le visioni e le prospettive di cultura e di vita" riferite pur sempre "alle persone viventi". In conclusione, gli *Studi in onore di Sira Serenella Macchietti* sono una memoria storica del *Personalismo*, una questione educativa riferita a *persone concrete* che, nell'immaginario pedagogico, si fanno *pietre vive* con cui è possibile costruire la *casa dell'uomo* che ha una grande finestra spalancata sull'infinito.

G.S.

Nicola D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*, Zanichelli, Bologna 2010, p. 800+XVI, Euro 59

Sono ottocento pagine, quelle che Nicola D'Amico offre agli italiani, in particolare ai docenti, sotto il titolo "Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri", a distanza di centocinquanta anni dalla nascita del Regno d'Italia. E non si tratta di paginette, ma di un grande volume curato con impegno dall'Editore Zanichelli: grande non solo per le dimensioni, ma per la straordinaria ricchezza dei contenuti, che ne fanno un'opera unica nel nostro panorama storiografico intorno alla scuola. Questo carattere è

ben messo in luce, da un'elegante prefazione di Giuseppe Tognon, ordinario alla Lumsa, che parla di evento editoriale. La prefazione e l'indice generale, articolato in dieci parti e 44 capitoli, occupano altre 16 pagine introduttive. In appendice si trovano indici analitici e utili tabelle di documentazione.

Nicola D'Amico è un giornalista di razza: è stato vicedirettore del Corriere della Sera, direttore del Tempo, editorialista del Sole 24 Ore, ma non ha disdegnato di occuparsi sempre di scuola, con intelletto d'amore. Tanto è vero che ha accettato con entusiasmo di dirigere la rivista *Studenti&C*, "mensile del Ministero della Pubblica Istruzione per i giovani e viceversa", negli anni 1995-1996. Era stato provveditore di Varese, ma non con l'animo di un funzionario che si limita ad applicare le leggi. Ha scritto infatti saggi sulla scuola, fortunati libri di testo sull'educazione civica, e perfino un romanzo.

Se non fosse una mente lucida, dotata di memoria e di notevole capacità di lavoro, e se non avesse una casa grande e piena di libri, non si sarebbe cimentato, in un'età in cui molti scrivono le proprie memorie, nel fare un vasto affresco della scuola italiana, con la tempra di uno storico, con l'erudizione di chi compila un'enciclopedia e col piglio d'un giornalista capace di narrare di far discutere, senza lasciarsi intimorire dall'impresa.

Il timore deriva dalla vastità e dalla complessità di una materia nella quale entrano di solito, con adeguate cautele e attrezzature, gli storici di professione, limitandosi per lo più ad investigare un periodo, uno spicchio della realtà, un nodo problematico, o, semmai, a fare una sintesi panoramica delle grandi

linee di storia della scuola, a volo d'uccello, senza utilizzare la lente d'ingrandimento degli investigatori.

Viene alla mente per esempio, un libro lontano nel tempo, che però fu utile per la preparazione ai concorsi e per avere un'idea complessiva della scuola in cui gli insegnanti e i dirigenti si preparavano a entrare nella scuola. E' di Mario Pagella, che fu vicepresidente UCIIM e segretario generale del Sindacato nazionale scuola media. S'intitola "La scuola in Italia", UCIIM, Roma 1970. Il libro di D'Amico è come se pantografasse quel disegno: è infatti insieme analitico e sintetico, pedagogicamente e politicamente orientato, ma mai fazioso, retorico o scettico: tiene saldamente in pugno sia la narrazione sia la documentazione, anche su aspetti, momenti, eventi e personaggi in buona parte ignoti a chi frequenta il terreno più battuto dalle ricostruzioni storiche.

All'UCIIM D'Amico dedica diverse citazioni, a proposito del contributo offerto dalle associazioni professionali alla storia della scuola, soffermandosi in particolare su Nosengo, su Gozzer e su Agazzi, a cui dedica ampie schede. E' inevitabile che chi conosce direttamente qualche momento della storia della scuola possa notare qualche svista. Quello che impressiona però è la vastità del disegno, impreziosita dalla puntualità delle citazioni delle norme, che aiutano a capire meglio sia la storia della scuola, sia la storia sociale e politica dell'Italia. "Un mondo - conclude D'Amico - che il cronista, districandolo dalla camicia di forza delle leggi e dalla fatalità degli accadimenti esterni, ha tentato, come in un'intima "storia di famiglia", di raccontare, quasi mai

di giudicare" (p. 736). Il tentativo è pienamente riuscito.

Luciano Corradini

E. Bosci (a cura di), *Fare male, Farsi Male*, F. Angeli, Milano.

I ragazzi considerati "difficili" manifestano comportamenti percepiti come dissonanti rispetto ai modelli condivisi, e danno la percezione effettiva di un disagio interrelazionale all'interno del gruppo sociale. Per gran parte dell'approccio pedagogico, ma anche psicologico, il progetto rieducativo del ragazzo difficile parte dalla presa in considerazione della storia di vita personale, collegata agli affetti, alle figure primarie di riferimento, ai codici comunicativi della prima infanzia, alle dinamiche affettive che si sviluppano all'interno del contesto familiare.

Il paradigma pedagogico teorico individua il contributo del soggetto nella costruzione del proprio modello d'interpretazione del mondo e di azione sullo stesso.

Con il paradigma fenomenologico si individua il comportamento deviante come la parte di un tutto complesso ed individuale: il soggetto. Dal tutto si può comprendere la parte. Il "ragazzo difficile", nella sua globalità di persona, fornisce indizi per cogliere il comportamento deviato.

Una relazione educativa, per essere autentica, deve fondarsi sul presupposto di una reale comunicazione con l'altro, in un interscambio che provochi una rivisitazione e rielaborazione personale.

Spesso negli adolescenti si avverte un profondo disadattamento interiore, ossia assenza di intenzionalità, per cui il soggetto risulta incapace di at-

tribuire senso e significato alla realtà. Subentra una svalutazione del sé affidata spesso ad un altro coetaneo o ad un adulto, inseguendo una inutile fuga dal proprio sé, che a volte raggiunge gli estremi del suicidio e dell'abuso di sostanze.

Con la distorsione dell'intenzionalità si verifica un eccesso dell'io, una volontà assoluta di affermare se stessi, con un posto centrale ed esclusivo nella costruzione della realtà, che paradossalmente rivela una fondamentale incapacità di comunicare con l'altro. L'"altro" diviene un esclusivo mezzo di affermazione di sé, come spettatore del proprio esibizionismo narcisista.

Lo scopo pedagogico mira ad una strutturazione dell'intenzionalità, ossia la capacità, anche creativa, di attribuire senso e significato al mondo e alla realtà, giungendo così ad una riappropriazione soggettiva, all'adattamento sociale, al reinserimento, all'entropatia.

L'intervento educativo ed anche psicologico sono volti ad ampliare l'orizzonte qualitativo del mondo relazionale del ragazzo, al fine di costruire condizioni di ripensamento della realtà, con l'obiettivo di rieducare e condurre all'ottimismo esistenziale e colmare le carenze con pratiche di restituzione, come attraverso l'educazione al bello, al difficile, all'impegno, al senso di responsabilità.

All'interno del libro "Fare male, farsi male" vengono testimoniati tre livelli importanti su cui opera l'istituto di analisi dei codici affettivi "Il Minotauro" di Milano: il livello della formazione ereditato da Franco Fornari che lasciò ai suoi allievi il compito di portare un'ottica psicanalitica al di fuori del setting, ma di utilizzare la teoria psicanalitica dei codici affetti-

vi nei contesti gruppali ed istituzionali. Questa è l'anima originaria del Minotauro, nato intorno al 1985, con l'obiettivo di cimentarsi in progetti più ampi ed in qualche modo di portare il soccorso, la consolazione e la comprensione che la figura psicoanalitica può dare, in un ambito culturale più ampio e non prettamente duale e clinico.

In questo libro è testimoniata una forte propensione del centro "Il Minotauro", a fare ricerca di base, anche spesso su vari argomenti su cui non è stato scritto nulla e su cui non si ha un confronto bibliografico di supporto. Questa passione per la ricerca si è attivata per partire dalla formazione: non si può praticare formazione se non si conosce il gruppo, l'istituzione, il problema di cui si tratta. Quindi la ricerca è a sostegno del lavoro istituzionale, ma essa ha assunto anche un significato diverso, di sostegno alla clinica. In un'ottica psicanalitica classica, quando si tratta di adolescenza, si considera la riedizione di tematiche critiche della prima infanzia. In questo senso si reperiscono dei meccanismi così originari e così antichi in qualche modo fondanti la concezione e costruzione stessa del soggetto infantile, che se si rivede l'adolescenza come riedizione, non è così importante conoscerla nella propria fenomenologia attuale, perché se i meccanismi osservabili sono relativamente invariati, riguardando la psiche profonda, in un certo senso si può credere, nella ricerca, all'interno del setting psicoanalitico, di conoscere già ciò che non si conosce, in quanto nei soggetti analizzati si ritroveranno dispositivi affettivi, modalità di ripetizione, comportamenti relativi alle difficoltà nel rapporto con le figure primarie di riferimento. "Il Mino-

tauro" non crede, al contrario, nelle riedizioni. Charmet in un altro testo corale pubblicato nel 1990 "L'adolescente nella società senza padri", nell'introduzione vira decisamente con il discorso verso la clinica, trattando di blocco dei compiti evolutivi e soprattutto di futuro e non di passato, come regista dell'evoluzione adolescenziale. Forse lo stesso gruppo de "Il Minotauro" non ha ancora integrato del tutto le potenzialità di queste affermazioni blasfeme, perché in ambito psicoanalitico prendere in considerazione il futuro come regista, colloca in una condizione difficile e critica in cui è rischioso permanere. I consulenti e gli operatori de "Il Minotauro", partendo da questi presupposti, sono riusciti ad ampliare le prospettive come nuova forma mentis ed ulteriori conoscenze. La comprensione e la visione del futuro, passa attraverso una competenza anche fenomenologica, per cui risulta indispensabile conoscere le culture adolescenziali, come si declinano attualmente le rappresentazioni del sé degli adolescenti, attraverso quali mode e modalità. Quando di fronte ad un taglio clinico che presenta un nuovo problema, la mente del gruppo, spesso si attiva, iniziando una ricerca, il nuovo paziente può porre un ulteriore quesito. Con la clinica classica si potrebbe comprendere, capire e analizzare quel paziente, svelando le regole di appartenenza ad un determinato contesto sociale o ad un certo carattere culturale. La consultazione psicologica sembra l'unica all'interno della quale vaste aree di adolescenti possono transitare utilmente, essendo la psicoterapia dedicata ad una fetta marginalmente di adolescenti, tendenzialmente molto evoluti, e di condizioni particolari.

Una conoscenza preliminare di affetti sociologici, di rappresentazioni culturali tramite cui gli adolescenti esprimono il loro disagio e l'identità confusa, è un passaggio davvero cruciale e fondamentale.

In questo testo, rispetto ad altri libri corali pubblicati, si avverte una presa di distanza nel modo tradizionale di fare clinica, in particolare riguardante ragazzi con maggiore difficoltà di simbolizzazione. Forse si tratta proprio di una clinica che consente di operare in generale con gli adolescenti tramite un modello analitico che può dare un contributo anche ad altre fasce d'età.

Laura Tussi

Giacomo Conforti, *Chi siamo noi? L'uomo e la donna - Amore e sessualità*, Cosenza, Editrice Jonica 2009.

"Che cosa ci facciamo nel mondo?" Si pongono questa domanda quelli che hanno letto il saggio di Conforti che pure se l'è posta, non certo per sapere perché ci troviamo a vivere in questo mondo solo per "mangiare e bere" o "dormire e stare svegli", ma per capire qual è il ruolo della persona sul pianeta che, in definitiva, è un pulviscolo nella galassia - la *via Lattea* - che, a sua volta, è una delle miliardi di galassie che navigano nell'universo in evoluzione... L'uomo esiste per svolgere il suo ruolo che consiste nello scoprire come ha fatto nostro Signore per creare quest'universo incommensurabile e per quale fine ha scelto questo pianeta come casa dell'intelligenza umana...

Da quando era bambino, dice, mi sono posto il problema anche al fine di capire come sia possibile che la persona - maschio o

femmina, virilità e femminilità – possa essere *una sola carne* in cui, l'amore fa germogliare la vita.

La presentazione del libro scritta da Mario Pedranghelu, noto psicologo della famiglia oltre che studioso della *sessualità*. Secondo questi, l'intelligenza è il vero organo sessuale (per gli animali non è così: il sesso è regolato da un meccanismo naturale). L'incursione biblica riconduce l'Autore a scoprire il ruolo del dono procreativo della vita. C'è implicitamente la condanna della sessualità degradata ad istinto o a desiderio carnale; non c'è l'elevazione gioiosa della donazione, reciproca, produttiva del figlio, frutto d'amore (che non è negoziabile come il sesso delle prostitute; non ha la logica del mercato, nemmeno dell'*usa e getta del sesso*). La sessualità produce la vita, è l'opera meravigliosa, frutto della continuità esistenziale perché è un bene dell'intelligenza. Conforti, scrive Pedranghelu, lo sa (p. 10) che l'eros non è il piacere dell'orgasmo, ma la continuità che si manifesta nell'esistenziale e nella gioia del figlio come propaggine che porta frutti. La sessualità si vive nel matrimonio, nella fedeltà, nella reciprocità permanente, anche come diritto alla vita (p. 11).

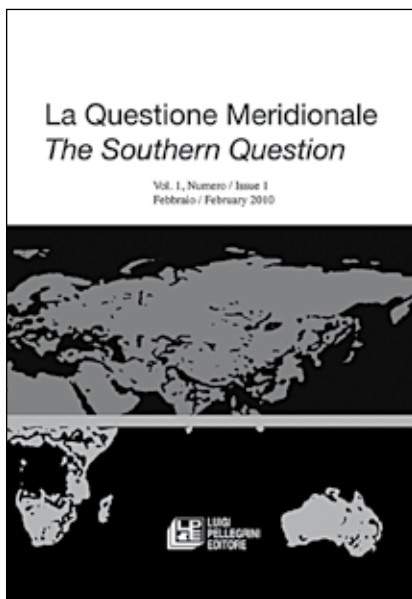
Nel cap. I (L'uomo e la donna), Conforti parla con sincerità della *creazione dell'uomo e della donna nella Genesi*. Dio crea l'uomo a sua immagine, lo fa superiore agli altri esseri, poco meno degli angeli e gli pone al suo fianco la donna. La vita appare nell'universo ancora in espansione in modo affascinante; a prescindere dalla *specificazione dei sessi*, tratta anche del loro ruolo nel sesso come complementarità (pp. 16-17) che è la *differenza di genere*. Un'altra importante problematica l'af-

frontata parlando dell'*influenza della cultura sulla specificità dei sessi*. Impedire o neutralizzare il ruolo procreativo della coppia? L'uso degli anticoncezionali non è accettabile (p. 20); è la causa dell'invecchiamento dei popoli (come la prostituzione) (p. 21). *Le relazioni sessuali* sono un fatto interno al matrimonio (*una sola carne*) che disciplina la debolezza stessa della carne, fuori della comunione matrimoniale. La famiglia, sostiene Conforti (p. 22), si fonda sulla comunione, non sulla comunanza (p. 23); sulla complementarità tra due persone diverse (non solo sessualmente, ma culturalmente) che costituiscono la coppia come quadro di riferimento della procreazione.

Il capitolo II, è il tema della costruzione dell'identità sessuale, cioè della *determinazione del sesso del nascituro*: filogenesi, storia dell'evoluzione, ontogenesi o riproduzione in ciascuno del processo della specie nel

corso dell'età evolutiva. Conforti è contrario alla manipolazione, favorevole all'originalità, specificità, irripetibilità naturali, fondamentali per la vita. E preferibile lasciar fare alla Natura; la donna sia la garante (p. 61). La gravidanza indesiderata può risolversi solo per vie naturali. Noi siamo liberi, ma anche responsabili di scegliere il momento della fertilità naturale, prima della menopausa (p. 27). *La relazione madre-bambino* (p. 28); *l'identificazione da parte del bambino* (pp. 30-31); *il terzo anno di vita del bambino* (p. 32); il bisogno del "tempo" come segno d'affetto; *il ruolo dei genitori nei primi tre anni* (pp. 34-35) ecc. sono altri argomenti affrontati nel libro che l'A tratta con competenza professionale, ricca di esperienza vissuta come maestro, come dirigente scolastico, come ispettore tecnico e, soprattutto come uomo eticamente orientato.

Giuseppe Serio



1. L'UNIVERSITÀ ITALIANA ANCORA ALLA PROVA DELLE RIFORME.

Convegno per il decennale della nascita dell'AIDU, Facoltà di Scienze Politiche Università di Roma Tre Roma, 26 settembre 2009-09-25.

Al termine dei saluti introduttivi, vorrei dirvi brevemente le ragioni che hanno condotto il Consiglio Nazionale dell'AIDU a scegliere il tema di questo convegno. Il Congresso di Napoli dei docenti universitari del marzo 2008 si concluse con una comune dichiarazione di intenti del Presidente della CRUI Guido Trombetti e del Presidente del CUN Andrea Lenzi che, nonostante giudicassero ancora insoddisfacente la struttura didattica della nostra università, auspicavano, dandola quasi per scontata, una interruzione del processo di riforma degli ordinamenti già sottoposto a revisioni eccessive (l'ossessione riformista). A volte un assioma è in realtà più schermo alla riflessione che utile orientamento all'indagine. I diciotto mesi che sono trascorsi da allora hanno mostrato un corso di eventi molto diverso. I nuovi ordinamenti, quelli che stiamo terminando di modificare, il cui *iter* di approvazione è previsto entro il 2010, saranno sottoposti per quella data a un'ulteriore revisione completa dovuta all'inserimento di nuovi requisiti didattici che colpiscono anche i percorsi oltre ai corsi di laurea lasciando prevedere cambiamenti radicali della struttura didatti-

ca dei nostri Atenei anche per le lauree triennali. Il Ministero per l'Istruzione ha peraltro annunciato un disegno di legge di riforma dell'università entro il prossimo mese di ottobre.

È un tema, quello della riforma universitaria, che verrà svolto oggi in due sessioni: la prima dedicata allo stato di sofferenza di questa istituzione e alle sue cause, la seconda alla responsabilità dei docenti che hanno un ruolo fondamentale nel segno del funzionamento di questa istituzione. Il malfunzionamento di alcuni atenei, spesso accompagnato dal malcostume, è stato denunciato in modo sempre più frequente e grave da molti anni sia dai mezzi di comunicazione, sia da molti colleghi ma è stato sopportato dagli studenti e ha menomato la capacità di sviluppo del nostro paese. A questo contesto viene addebitata soprattutto la lenta cristallizzazione della dinamica sociale e quindi l'affievolimento della speranza per molti giovani motivati del nostro paese nel momento di entusiasmo più vivo della loro vita e per le loro famiglie che hanno continuato ad investire i loro risparmi, anche se in misura decrescente negli ultimi anni, nell'istruzione universitaria per il futuro dei loro figli. Oggi, a fronte di una disponibilità di strumenti notevolmente superiori rispetto al passato, un giovane con talento e passione per la ricerca, che intenda impegnarsi nell'università, ha di fronte a sé, purtroppo, prospettive molto limitate. Questa valutazione rimane valida dopo, e nonostante, gli

ultimi dieci anni di riforme. Gli ordinamenti universitari introdotti dalla L.509/1999 e modificati dalla L.270 del 2004 sono stati adottati senza un'adeguata sperimentazione e poi addirittura negandone gli insegnamenti che se ne potevano trarre, all'insegna di un'autonomia che si è rivelata sovente falsa e controproducente. In questo contesto è maturato il decreto 180/2008, trasformato nella L.1/2009, dopo aver interrotto le procedure concorsuali in atto. Alle diverse responsabilità dei politici e dei docenti sono dedicate le due sessioni di questo convegno. Il proposito dell'AIDU è quello di dedicare questo suo "decennale" allo stato dell'arte del dibattito intorno al Sistema Universitario Nazionale per contribuire al suo rinnovamento attraverso la sua rete di sezioni nei diversi atenei (da Bologna a Potenza, da Catania a Padova).

Le università italiane sono chiamate ad operare in una situazione di grande complessità, dovendo scontare una inefficiente allocazione delle risorse mentre la comparazione e la competizione a livello nazionale e internazionale sono sempre maggiori. Ciò ha comportato e comporta varie criticità, alcune delle quali sono dovute alla decisione politica, altre alla responsabilità dei docenti. Esse non debbono essere drammatizzate, ma nemmeno sottovalutate. Per affrontarle, ieri l'altro anche la CRUI ha riconosciuto che sono indispensabili scelte riformatrici chiare e coraggiose.

A mio modo di vedere, le criticità da addebitare alla politica nascono da una riforma dei corsi di laurea basata sull'istituzione delle lauree triennali subito dopo il recente fallimento dei diplomi universitari triennali; nuovi

ordinamenti disegnati e istituiti in assenza di sperimentazione; la mancanza della valutazione che ha condotto la L.270/2004 a non tener conto degli errori della L.509/1999. La scarsità, ma soprattutto la disattenzione della qualità percepita (da parte degli utenti) rispetto a quell'offerta (potenziale), ne è esempio la disattenzione alla domanda del mercato del lavoro; l'incapacità di sanzionare i comportamenti negativi, noi diamo *tenure* a tutti i ricercatori e docenti di ruolo; il finanziamento dell'università all'interno di un modello universalista che caratterizza la gran parte della nostra spesa pubblica; la proliferazione incontrollata delle sedi universitarie (circa 350), che ha seguito quella degli aeroporti, ha moltiplicato le spese per il funzionamento e soprattutto la disattenzione a un meccanismo di finanziamento dello sviluppo del sistema universitario che rispettasse il merito e l'efficienza.

Le criticità da addebitare ai docenti sono: l'auto-refenzialità scambiata per autonomia anche nella didattica (inattività delle commissioni paritetiche), come nel mercato farmaceutico, spesso si può scambiare una nuova confezione, un nuovo contenitore con un nuovo prodotto, una nuova molecola; la disattenzione all'internazionalizzazione (1/12 di USA e Aus e 1/6 di UE); il frazionamento e la frantumazione degli insegnamenti e dei loro programmi; la correlazione casuale tra CFU e lo sforzo per apprendere che non distingue tra discipline diverse; il disimpegno di parte dei docenti che ha assecondato comportamenti egoistici, individualisti, corporativismi.

Agli esiti di queste due tipologie di criticità vanno addebitati la mancanza degli strumenti formativi e il mancato

riconoscimento delle lauree triennali da parte del mercato del lavoro. I docenti e gli studenti devono porre il governo nazionale di fronte alle sue responsabilità. Ma devono farlo, dobbiamo farlo, prima di tutto con un forte esempio di responsabilità da parte nostra, cui tutti, docenti e personale tecnico-amministrativo, siamo chiamati a concorrere. Siamo tutti consapevoli quanto sia difficile il pubblico dei docenti, particolarmente quando, in un periodo di profonda crisi, è deluso e demotivato.

La creazione di nuove conoscenze, i bisogni formativi degli studenti e lo sviluppo della società devono essere gli assi attorno ai quali articolare tutte le nostre attività. La ricerca libera e quella finalizzata sono le basi dell'Università. L'internazionalizzazione e lo sviluppo locale non sono in alternativa purché sia il merito a guidare le scelte. I nostri studenti e soprattutto i nostri laureati cercano di andare all'estero stimolati dalla curiosità e dalla diversità e dalla novità. La nostra università non è meta significativa degli studenti e dei laureati di altri paesi.

Si deve consolidare, in alcuni casi ricreare, un'alleanza tra docenti e studenti. Non solo nel microcosmo che circonda ognuno di noi, i nostri studenti, la nostra classe, ma nelle strutture. Esiste anche nella crisi dell'università italiana una questione antropologica che ha privilegiato l'apparenza e non ha premiato l'impegno. Per questo c'è bisogno di riconoscere la testimonianza dei docenti e quindi degli studenti secondo i valori fondanti di un'etica deontologica piuttosto che consequenziale. Così si inverte la progressiva diminuzione nel passaggio scuola-università.

Lo stesso problema del finanziamento

delle università è da collegare a un'idea di università centrata su trasparenza e collegialità, valutazione e merito, competenza e rotazione che sappia andare oltre le contrapposizioni precostituite e vincere il diffuso disagio e la sensibile stanchezza. L'allocazione delle risorse deve seguire una valutazione della qualità che secondo il CRUL (Lazio) va fatta producendo un set di indicatori discussi e conosciuti con un anno di anticipo e procedendo ad un confronto tra Atenei e aree scientifiche omogenei, tenendo conto: della dimensione, delle caratteristiche e della articolazione disciplinare, del contesto territoriale, della presenza o meno di facoltà come medicina del grado di autonomia dimostrato nel perseguimento di obiettivi prioritari della qualità dei servizi offerti in particolare agli studenti e ai giovani ricercatori. In questo senso dovremmo seguire il monito del Presidente Napolitano affinché le istituzioni siano esempio di moralità. (Gian Cesare Romagnoli – Università Roma Tre – Presidente dell'AIDU).

2. TRENTESIMO ANNIVERSARIO DELLA MARTIRIO DI MONS. ROMERO

Oscar Arnulfo Romero nacque a Ciudad Barrios in El Salvador (Centro America) il 15 marzo 1917. Entrato da ragazzo in seminario, a venti anni fu mandato a Roma all'università Gregoriana. Qui venne ordinato sacerdote nel 1943. Rientrato in Salvador si dedicò con passione prima all'attività di parroco e di giornalista e poi di segretario delle Conferenze episcopali del Salvador e del Centro America. Nel 1970 di-

venne vescovo ausiliare dell'arcivescovo di San Salvador mons. Luis Chavez noto per il suo impegno in difesa dei poveri e degli oppressi. Nel 1974 Romero fu nominato vescovo di Santiago de Maria e dopo tre anni arcivescovo di San Salvador. Le oligarchie latifondiste e i militari che avevano guardato con favore alla sua elezione si trovarono ben presto ad osteggiarlo per il suo crescente impegno sociale e per la difesa dei diritti umani. Nel marzo 1977 Romero rimase profondamente scosso dall'uccisione del suo amico gesuita P. Rutilio Grande e di due contadini della sua parrocchia di Aguilares. Di fronte al clima di crescente repressione sociale e politica mons. Romero divenne sempre più la voce dei poveri. All'ostilità dei politici e dei militari si univa anche quella di una parte della gerarchia sia nel Salvador che in Vaticano.. Nel frattempo si moltiplicavano le minacce di morte per lui ma anche per chi avesse avuto in casa una sua fotografia..Le sue omelie diventavano sempre più un punto di riferimento popolare sia nelle chiese affollatissime che nell'intero Centro America dove giungevano via radio. Nelle appassionate parole di Romero si univa l'annuncio coraggioso del Vangelo alla denuncia delle violenze e dei soprusi.

La domenica 23 marzo del 1980 mons. Romero nell'omelia si rivolse direttamente ai militari: "In nome di Dio e di questo popolo sofferente i cui lamenti salgono al cielo sempre più tumultuosi, vi supplico, vi prego, vi ordino: cessi la repressione!". La risposta venne il giorno successivo, alle 18,30 mentre Romero celebrava la messa nella cappella dell'ospedale della Divina Provvidenza: un sicario gli sparò un colpo di

fulce al cuore. Aveva appena pronunciato le parole dell'offertorio: "In questo calice il vino diventa sangue che è stato il prezzo della salvezza. Possa questo sacrificio di Cristo darci il coraggio di offrire il nostro corpo e il nostra sangue per la giustizia e la pace del nostro popolo".

Da quel marzo 1980 la gente del Salvador e del mondo intero lo chiama e lo invoca come "San Romero d'America, martire della giustizia e della pace".

Mons. Romero disse: "se mi uccidono risorgerò con il mio popolo". Oggi questa profezia si realizza nel popolo salvadoregno.

3. IL DELITTO DEL DEBITO

Molti forse non sanno che, nonostante tutti i problemi, gli sprechi, le evasioni e le truffe, l'azienda pubblica italiana negli ultimi 18 anni ha sempre chiuso il bilancio in attivo. La differenza tra entrate e uscite dello stato italiano è sempre risultata positiva dal 1993 ad oggi. L'utile, chiamato più correttamente "avanzo primario", si trasformava poi sempre in deficit a causa degli interessi che ogni anno l'Italia paga per il debito pubblico. In altre parole, se non avessimo il peso pregresso del debito, ci avanzerebbero ogni anno un po' di soldi. Le statistiche ci dicono che il governo Prodi nel 1997 era arrivato a + 6,7% di avanzo primario rispetto al Prodotto Interno Lordo.

Il governo Berlusconi invece aveva quasi azzerato (+ 0,5%) l'avanzo primario nel 2005. All'inizio di settembre 2009 la Banca d'Italia ha sottolineato il rischio che quest'anno, per la prima volta negli ultimi 18 anni, l'avanzo pri-

mario sia negativo. Questo dato è dovuto al fatto che il fabbisogno del settore statale nei primi 8 mesi del 2009 è raddoppiato, passando da 33 a 61 miliardi di euro: in altre parole è aumentata fortemente la spesa pubblica. Questa situazione farà esplodere il deficit: si stima che potrebbe raggiungere il 6% del PIL, cioè il doppio del parametro europeo consentito: di conseguenza aumenterà il debito globale in termini assoluti, mentre il rapporto debito/PIL subirà un aumento dell'11 o 12%, poiché il PIL del 2009 è stimato in calo del 5 o 6%. Queste le cifre. Quello che stupisce è che di fronte a questa situazione di evidente enorme "buco" di bilancio non accada nulla.

Per i conti italiani vale esattamente quanto è stato detto in questi giorni dal segretario dell'ONU per la situazione ambientale del pianeta: stiamo viaggiando verso il disastro con il piede pigiato sull'acceleratore. Stupisce come gli attuali "padroni del vapore" abbiano tendenze suicide e come i cittadini italiani diano credito ad una classe politica che sicuramente non sta facendo gli interessi del Paese. In realtà sta fortemente tagliando le possibilità di futuro per le nuove generazioni.

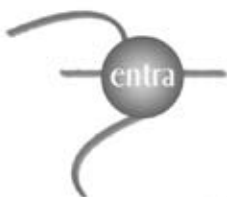
4. PREMIATI CON IL KARL-OTTO APEL 2010 IL MINISTRO E IL VICE-MINISTRO DELLA CULTURA DELLA REPUBBLICA BOLIVARIANA DEL VENEZUELA

Si è svolta sabato 18 settembre 2010, alle ore 18,00, nella cittadina di Diamante (Cs), la quarta edizione del *Premio Internazionale per la Filosofia Karl-Otto Apel*, alla presenza di figure istitu-

zionali, politiche e culturali. La Cerimonia è stata aperta con gli inni nazionali della Repubblica Bolivariana del Venezuela e dell'Italia e gli interventi di Battista Maulicino (Assessore alla Cultura del Comune di Diamante), Ernesto Maggorno (Sindaco del Comune di Diamante) e Maria Francesca Corigliano (Assessore provinciale alla Cultura di Cosenza) che hanno sottolineato l'importanza dell'eccezionale lavoro culturale che il Centro Filosofico Internazionale Karl-Otto Apel (con sede ad Acquappesa) svolge da anni sul territorio calabrese. Michele Borrelli, Presidente del Centro Filosofico e del Premio Internazionale per la Filosofia, ideatore e organizzatore del Premio, in collaborazione col filosofo tedesco di fama mondiale Karl-Otto Apel, ha messo in rilievo l'importanza culturale del Centro e del Premio. "Il Centro Filosofico Internazionale, ha detto Borrelli, ha la fortuna di potersi avvalere dei nomi filosofici di maggior rilievo internazionale nell'ambito della *Filosofia del dialogo etica del discorso*. Sono nomi di filosofi di fama mondiale che vanno dall'Ucraina, all'Argentina, passando per la Finlandia, la Norvegia, la Spagna, l'Italia, il Portogallo ed altri paesi europei ed extraeuropei". "Quest'anno, ha detto l'ideatore e fondatore del Premio, dopo aver portato i saluti degli amici filosofi Karl-Otto Apel (con cui Borrelli collabora scientificamente da molti anni e al quale è dedicato sia il Centro filosofico che il Premio Internazionale per la Filosofia) e Reinhard Hesse (ordinario di Filosofia ed Etica nell'Università di Freiburg, ospite in università europee e d'oltreoceano) i vincitori del Premio Internazionale per la Filosofia Karl-Otto Apel sono il Ministro e il Vice-

ministro della Cultura della Repubblica Bolivariana del Venezuela: Francisco Sesto Novás e Carmen Bohórquez Morán. Due figure politiche ed istituzionali e, allo stesso tempo, rappresentative di una filosofia 'dal basso' che non si contrappone alle categorie tradizionali dei sistemi filosofici ontologici, ma dà soprattutto risalto alla prassi in senso gramsciano. Il Ministro e il Viceministro della Cultura del governo bolivariano venezuelano hanno sottolineato l'importanza e la gioia per questo riconoscimento internazionale che reca il nome del grande filosofo Karl-Otto Apel. "Vediamo in questo riconoscimento, hanno sottolineato il Ministro e il Viceministro, non un riconoscimento *ad personam*, ma il lavoro svolto e che svolgiamo quotidianamente nel nostro ruolo istituzionale in Venezuela: vediamo in questo riconoscimento il nostro sforzo per una filosofia *dal basso*; una filosofia che deve raggiungere il popolo e partire dal popolo per il riscatto dalle forme di dominio politico, economico e sociale. Il nostro paese, hanno posto in evidenza i ministri, è stato sottomesso, colonizzato, come tanti altri, ed ha conosciuto l'oppressione. Il ruolo della filosofia è quello di coscientizzazione delle masse popolari. La filosofia è se stessa se è movimento di liberazione dal do-

minio politico, economico e sociale. Il nostro governo – hanno ancora sottolineato i ministri Sesto Novás e Bohórquez Morán – ha istituito la filosofia in *Fori Internazionali* a cui partecipano studiosi di tante discipline, filosofi, artisti, poeti di tutto il mondo. Consapevoli che è l'ignoranza la causa maggiore dell'oppressione dei popoli, l'impegno nostro è quello di promuovere con la diffusione della cultura e con i contatti internazionali il *pensiero critico*. Si tratta, dunque, di una *filosofa dal basso*; una filosofia che coinvolge il popolo e i popoli in una lotta all'ignoranza per un futuro di libertà di tutti i popoli nel mondo". La cerimonia di premiazione, che si è avvalsa della preziosa presenza e collaborazione del filosofo-teologo cubano Raúl Fornet-Betancourt, si è conclusa con uno straordinario programma musicale della soprano Cesira Frangella e del pianista Aldo Pietramala davanti ad un gremito ed entusiasta auditorium. Nel corso dell'iniziativa è stato, inoltre, presentato il volume *Filosofie Contemporanee*, curato da Michele Borrelli e Raúl Fornet-Betancourt ed edito dalla casa editrice Luigi Pellegrini, corposo lavoro che raccoglie scritti, in forma di contributi e interviste, di alcuni dei maggiori protagonisti del pensiero filosofico contemporaneo (F.R.)



www.pellegrineditore.it



Dal 1952 l'Editore Pellegrini svolge un'intensa attività al servizio della cultura. Accedendo al sito, riceverai dettagliate informazioni sulle nostre pubblicazioni. Potrai, volendo, effettuare acquisti on line a condizioni vantaggiose o rivolgerti al nostro punto vendita più vicino a casa tua. Buona navigazione e torna a trovarci!

Stampato da
Pellegrini Editore - Cosenza