

Scuola - Genitori: un'alleanza possibile?

Quaderni di Diesse Lombardia
n. 4
Dicembre 2007

seconda di copertina

Scuola – Genitori: un'alleanza possibile?

Atti del Seminario

a cura di Diesse Lombardia, Famiglie per l'accoglienza,

Agesc, Forum regionale delle associazioni familiari

Milano, 2 giugno 2007

Introduzione

Oggi in Italia la scuola sembra avviata verso un preoccupante declino : non gode di buona reputazione da parte dei suoi stessi utenti e lamenta un progressivo indebolimento di consenso da parte della società civile e di una seria attenzione da parte della classe politica.

Non ci interessa in questa sede fare un "cahier de doléance" su tutto ciò che non funziona : basta sfogliare i media che parlano di scuola con toni scandalistici riducendo una realtà fondamentale per il Paese ad una realtà miserabile.

Non vogliamo neppure soffermarci sulle riforme a cui si sono dedicati numerosi Ministri di varie legislature e che hanno confinato la scuola in una situazione di drammatica incertezza.

Ci interessa ribadire che il futuro del paese è nelle mani delle giovani generazioni la cui principale ricchezza è data dal livello di educazione e istruzione : l'abbassarsi o l'alzarsi di tale livello è connesso strettamente con lo sviluppo del Paese e con la possibilità di ritornare protagonista sulla scena europea.

Nell'emergenza - scuola vi è dunque in gioco il futuro di milioni di giovani, protagonisti di gesti estremi, (dal bullismo alle imprese filmate dai cellulari) , ma soprattutto fortemente disorientati come efficacemente descrive Paola Mastrocola : *"Oggi l'emergenza non è solo a livello del bullismo o del 'branco'... i ragazzi oggi sono come un gregge che pascola, che bruca ma che non ha una direzione in cui andare"* (**Atlantide** , marzo2006, Etas, Milano).

Siamo dunque di fronte ad una drammatica assenza di senso, a cui gli adulti, insegnanti e genitori, non vogliono o non sanno più indirizzarli : nessuno sembra interessato a farsi carico dello sviluppo umano dei ragazzi .

Francesco Botturi , durante i lavori del seminario di cui diamo relazione in questo scritto, afferma che *"parlare di scuola e famiglia significa parlare di due grandi primati, quasi come lo Stato e la Chiesa, ognuno dei quali ha la sua competenza nel proprio campo e non vuole cedere nessuna delle proprie prerogative"*.

Come per lo Stato e la Chiesa è stato necessario un Concordato, c'è forse bisogno di un nuovo concordato o, meglio, di una nuova alleanza tra queste due realtà, consapevoli che di fronte a questo "patto" gli adulti si trovano in una pesante "empasse"; in particolare i genitori o sono senza parole o gridano parole sconcertanti nella difesa a oltranza dei propri figli.

Occorre dunque ridare parola agli insegnanti e ai genitori affinché si ricostruisca un canale comunicativo e cessi quella profonda inimicizia che ha caratterizzato in questi ultimi anni la relazione tra adulti nella scuola.

In questa ottica l'associazione Diesse Lombardia ha avviato una serie di incontri tra rappresentanti di associazioni familiari e insegnanti , sfociati in un Seminario di lavoro di cui riportiamo gli interventi dei quattro docenti che hanno guidato il lavoro con competenza e passione.

Il primo contributo, di Francesco Botturi, docente di Filosofia Morale , si intitola "*Crisi della esperienza*" in cui si evidenzia come oggi non è in crisi solo la trasmissione di una tradizione dagli adulti ai giovani, ma addirittura la capacità stessa di "fare esperienza" : ne consegue che i valori vengono riproposti ma non vengono recepiti in modo reale, tale cioè da suggerirne una continuazione nella esperienza.

Il secondo contributo, di Maria Teresa Maiocchi , docente di Psicologia Clinica , si intitola "*Scuola e famiglia tra collusione e separazione*" e si sofferma sul fatto che il rapporto è tra due diverse esperienze e il problema è la loro intersezione . Ciò che è in gioco è l'incontro tra due diversità, incontro che non sarebbe necessario e nemmeno possibile se famiglia e scuola fossero due realtà omogenee.

Occorre dunque non negare tale differenza ma che genitori e insegnanti, incontrandosi, mantengano aperta la ferita reciproca, unica condizione perché il nuovo possa accadere e l'incontro non sia anonimo.

Il terzo intervento, di Giovanna Rossi, docente di Sociologia della Famiglia, si intitola "*La famiglia come valore aggiunto*"; dopo aver sottolineato la rilevanza dei valori familiari nella costruzione della società , l'autrice si sofferma sulla necessità di creare uno spazio di relazione tra famiglia e scuola in cui ciascun soggetto rischi la propria identità e conclude affermando che "*è come se la scuola dovesse aiutare la famiglia a diventare più famiglia e i genitori dovessero aiutare la scuola ad essere più scuola*".

Nel quarto intervento dal titolo "*Scuola e famiglia: soggetti in evoluzione nella storia del 'Welfare state' in Italia*", Felice Crema, docente di Storia dell'Educazione, si assume il compito di un excursus storico e , rifacendosi alla legge del 1975 sul diritto di famiglia, constata che proprio a partire dal quel momento storico è iniziato un indebolimento della soggettività politica della famiglia in palese contraddizione con la nostra Costituzione; la famiglia ha progressivamente indebolito la sua capacità di esprimersi pubblicamente come un soggetto socialmente rilevante. Contemporaneamente la scuola ha ampliato il proprio spazio di intervento fino divenire una istituzione totalizzante per la vita dei ragazzi.

Con questi Atti del Seminario, Diesse Lombardia ha voluto offrire un approfondimento concettuale sulla questione del rapporto scuola - genitori come possibile strumento di lavoro offerto a tutti coloro che in questo impegnativo dialogo vorranno cimentarsi .

Un dialogo autentico nasce dalla consapevolezza che insegnanti da una parte e genitori dall'altra (entrambi indispensabili nel processo di crescita) hanno bisogno l'uno dell'altro perché possa accadere quello straordinario evento che è la maturazione di una personalità.

Elementi essenziali in questa "relazione virtuosa" sono riconducibili alla capacità di ascoltare, di domandare e infine di dare un giudizio su ciò che è accaduto: il nostro augurio è che si metta in moto nella scuola questa dinamica vitale di ascolto, domanda e possibile risposta.

Se è vero che sono i giovani i protagonisti del proprio percorso educativo, è chiaro che ciò che è in gioco è la libertà degli adulti di rischiare la propria capacità generativa nell'appassionante avventura di introdurre un giovane alla conoscenza di sé e della realtà che lo circonda.

Questa posizione adulta, responsabile e feconda, può essere agita in qualunque situazione, anche in quelle più "a rischio".

Tuttavia viene a galla una domanda scomoda, che rimandiamo ai nostri lettori : oggi alla scuola italiana, così come è strutturata, interessa realmente la presenza dei genitori?

Le famiglie devono sicuramente riconquistare uno spazio di vita al loro interno dove la relazione educativa possa esprimersi nel quotidiano, dal canto suo la scuola non deve essere ingabbiata in un governo burocratico e statalista ma deve rimettere in primo piano come protagonisti di una vera autonomia coloro che in prima persona nella scuola vivono: studenti, insegnanti e genitori.

Da parte nostra, come DIESSE Lombardia insieme alle Associazioni Genitori che hanno collaborato alla realizzazione del seminario, continueremo il nostro lavoro augurandoci di contribuire ad una nuova, positiva stagione per i giovani, la scuola e il futuro del paese.

prof.ssa Marinella Senn¹

¹ Responsabile di DIESSE Lombardia per il rapporto scuola-genitori

Crisi della esperienza

prof. Francesco Botturi

Posso dare qui dare l'indice di una eventuale più analitica riflessione. L'indice ha una premessa su cui mi trattengo un poco come tema di fondo cui segue l'indicazione dei capitoli del possibile sviluppo.

Non sono esperto né di famiglia, né di scuola, né di educazione, quindi mi sono semplicemente posto la questione in termini di buon senso sul comun denominatore di scuola-famiglia. Mi sono concentrato sulla parola, densa e importante, "esperienza", come precedente l'educazione. Infatti, se intendiamo scuola e famiglia come organismi vivi e come istituzioni, il comun denominatore tra la realtà scolastica e la realtà familiare sembra essere la *trasmissione dell'esperienza*, soprattutto come esperienza trans-generazionale: quindi trasmissione di esperienza come esperienza della tradizione. Mi pare che in queste parole ci sia la densità del problema.

Ora il punto di crisi, mi sembra di vedere, è appunto la crisi di questa trasmissione, è la crisi di una comunicazione di esperienza, che è trasmissione che ha bisogno di rielaborazione. Perché è in crisi tale trasmissione? Perché è in crisi l'esperienza. È il contenuto della comunicazione, che è insieme però anche la sua forma, che è in crisi. Più precisamente che cosa è in crisi? A me pare che il punto capitale, che è proprio dell'uomo d'oggi e che coincide con la questione post-moderna – è, più precisamente, la *crisi della capacità di fare esperienza*: questo a me sembra il punto che avvolge tutti e in cui l'Occidente sta giocando veramente le sue sorti.

Ora il rapporto tra generazioni presuppone l'esistenza di un'*esperienza unitaria* che, solo come tale, è in grado di essere trasmessa, in quanto *comprensibile* da parte di chi è chiamato a riceverla e a continuarla. Non sono queste tutte le condizioni necessarie sufficienti in una trasmissione trans-generazionale, ma sicuramente sono quelle necessarie. Ma appunto non è possibile che vi sia una *trasmissione* se non vi è un'*esperienza viva* all'opera, e l'esperienza non è viva se non ha un'*unità interna* e non è dotata di una *forma coerente* – cioè se non ha una forma. Inoltre è necessario, appunto, che tale forma, che è la struttura interiore dell'esperienza, risulti *intelligibile*, sia per chi ne è testimone, sia per chi ne è destinatario.

La trasmissione tra generazioni si interrompe, quando i valori vengono riproposti – i valori propri di una tradizione di esperienza -, ma non sono più oggetto di una visione "reale" (non solo "nozionale", per usare le categorie di Newman), cioè non vengono recepiti in modo da suggerire la loro continuazione nell'esperienza. Percepire qualche cosa che conta in modo reale, infatti, significa immediatamente volere continuare; se non si vuole continuare è perché l'esperienza non è

percepita in modo reale. Continuare, al limite anche contestare, in ogni caso *averci a che fare*: contestare è ancora un modo di impegno e di partecipazione con la cosa. Noi siamo passati dalla fase della contestazione degli anni '60 all'indifferenza, all'incapacità di... e in questo sta il principale fallimento sociale dell'esperienza della contestazione.

Essenzialmente ciò che sorregge quanto vale (valore) è ciò cui esso mira e cioè l'esperienza che se ne può fare e non viceversa. La pertinenza dei valori all'esperienza è ciò che dà loro rilievo. L'esperienza ha il primato. Il senso del valore è l'esperienza: il valore è, appunto, il valore di un'esperienza, quindi un'esperienza che è trasmissibile, recepibile, interessante da continuare. Per questo è sintomo della catastrofe imminente (dal punto di vista dell'esperienza e dell'educazione) il puntare sulla riproposizione di valori senza sapere valutare se le condizioni dell'esperienza in atto sono tali da rendere tali valori comprensibili, interessanti ed appropriabili.

Ma il nucleo della questione, però, è che forse questo dinamismo di trasmissione entra veramente in crisi quando non soltanto c'è la difficoltà di far percepire attraverso i valori proposti l'esperienza interessante, ma quando entra in crisi più radicalmente la capacità stessa di fare esperienza. Penso che oggi siamo arrivati qui e che qui il disorientamento diventa radicale. Faccio due citazioni. La prima è di Giussani da *Il rischio educativo*, che dice: "Ciò che caratterizza l'esperienza è il capire una cosa, lo scoprirne il senso. L'*esperienza* quindi implica intelligenza del *senso delle cose*. E il senso di una cosa si scopre nella sua *connessione* con il resto, cioè scoprire a che una determinata cosa serve per il mondo". La densità di queste parole sta, appunto, nel connettere esperienza e senso, al cui proposito interviene il punto decisivo della *questione del senso*. Al centro dell'esperienza sta una questione di senso. "Senso", nel contesto di Giussani, significa due cose. La prima è il senso inteso come *direzione*: il senso è una direzione. In italiano la cosa funziona bene, perché senso equivale a direzione (senso unico, senso alternato, ecc.). Direzione, però, implica anche l'intelligenza delle cose e questo significa una *capacità di connessione*. L'idea della connessione ci riporta all'idea di Benedetto XVI del *logos* che Lui propone come questione centrale dell'Europa e dell'Occidente. Il tema del *logos* vuol dire innanzitutto legame – l'etimologia di *logos* significa appunto legame, nesso, relazione che scopre i significati e unifica.

La seconda citazione che vorrei fare a complemento mi sembra molto interessante, perché la questione del senso del *logos* come detta finora può risultare ancora statica, sembra rinviare ad una visione intellettuale, una capacità di farsi una concezione del mondo. H.G. Gadamer, uno dei padri della filosofia ermeneutica contemporanea, nel suo famoso testo *Verità e metodo* lavora sul tema della comprensione come *rappporto tra domanda e risposta*. La tesi fondamentale è questa: si comprende qualcosa quando si comprende la domanda di cui quel tal qualcosa è risposta: "il senso è sempre la direzione indicata da una domanda possibile". È una formula densa, che afferma che ciò

che sta alla radice del senso non è tanto una risposta una direzione di domanda. Alla base di tutto ciò sta un'altra affermazione che dice: "ogni comprensione [che ha questa logica di direzione di domanda e di ricerca di risposta] comincia con il fatto che qualcosa ci chiama". Alla base di tutto sta l'essere chiamati da qualcosa che ci riguarda e che risulta interessante e intellegibile. Si instaura così una circolarità continua di *chiamata*, di *domanda* e di *risposta*.

Allora che cosa è in crisi? È in crisi questo gioco di composizione che fa l'esperienza. Potremmo dire: è in crisi la capacità di comporre un senso, perché l'esperienza non è un evento lineare, non è come l'appropriarsi di qualcosa, ma è una *composizione dinamica di fattori* che hanno il loro *baricentro nella questione del senso*. Il senso implica questa dinamica dell'esser chiamati, dell'essere sollecitati, dell'essere attratti, dell'essere interrogati per potere interrogare.

La questione seria è che c'è qualcosa direi di malato, di deficitario o di affaticato nel complesso antropologico che dovrebbe sostenere il processo dell'esperienza. È chiaro infatti che c'è una componente cognitiva, una componente appetitiva e affettiva, una componente morale in tutto questo, il cui equilibrio lo rende possibile. È qualcosa di molto spontaneo per l'uomo questo comporre la propria esperienza nella ricerca e nell'interlocuzione di un senso, ma nello stesso tempo è anche un meccanismo molto delicato, che ha delle condizioni: se queste condizioni vengono meno si scompone la cosa ed ogni fattore va per conto suo. E quindi la capacità di comporre un senso è quindi di fare esperienza risulta impossibile.

Quali sono gli elementi fondamentali? Gli atti corrispettivi alla chiamata, domanda, risposta sono l'ascoltare, il domandare e il giudicare – questi tre atti dell'intelligenza sono il modo in cui essa segue una direzione e crea connessione, cioè cerca ed esprime un senso. Sono indispensabili delle condizioni antropologiche, di ordine cognitivo: uno non può restare all'infinito nella pura immaginazione, per esempio; di ordine affettivo, di desiderio, di motivazione e quindi anche di azione e di interazione: non si può compiere l'operazione dell'ascolto, della domanda e del giudizio se non siamo motivati a farlo, se non si ha il desiderio di farlo, se non si agisce e si interagisce, perché non sono atti puramente intellettuali, ma sono atti in cui tutto il complesso vitale è in gioco. E poi c'è tutta la tematica della dimensione morale di tutto questo, come esercizio di libertà, come rapporto con l'autorità, come perseveranza nel progetto, ecc.

Che cosa bisognerebbe dire ancora? Ci sarebbe da iniziare un lavoro a tre capitoli. Un primo sulla *fenomenologia della crisi*, perché sarebbe interessante vedere anche come si documenta tale crisi, come si scompone l'esperienza. La fenomenologia di questa crisi osserva, ad esempio, che la gente vive oggi sempre più di frequente in situazioni antinomiche. Per esempio, si è scettici eppure si dà uno sconfinato credito al sapere scientifico; si è spasmodicamente alla ricerca di libertà e ci si ritiene determinati; si è assolutamente tenaci e polemici sui grandi valori dell'etica pubblica, ma si

disconosce qualunque dimensione di etica privata: questi sono segni tipici di una situazione “schizzata”.

Un secondo capitolo sulla *genealogia di questa scomposizione*. Qui bisognerebbe affrontare il tema della modernità e della post-modernità, che cosa voglia dire post-modernità, quali siano i fattori di trapasso di epoca che lasciano spazio a questa crisi.

Infine, il capitolo più importante riguarderebbe il ripensare la *generazione dell'esperienza*, per riscoprire appunto l'originario come genesi, come nascita. I temi della genesi, della nascita, dell'amore, della generazione sono quelli più fondamentali per dire dell'esperienza. Il problema più acuto del nostro tempo riguarda il carisma di paternità-maternità. Se viene meno, la cultura e la civiltà sono al loro termine.

Precisazioni nel corso del dibattito

Prof. Francesco Botturi

Volevo fare un'osservazione su una cosa particolare che mi ha colpito: “la scuola fa fatica a sopportare la famiglia”, che mi sembra essere anche un importante argomento di tipo istituzionale. Credo che ci sia nell'ideologia corrente l'idea della natura pubblicistica della scuola e della natura privatistica della famiglia, cosa contraria alla stessa Costituzione. La realtà vissuta è però questa, cioè che la famiglia è una scelta, un'opzione personale, privata. Naturalmente questo è sintomatico, perché sta a significare che anche quello che noi abbiamo detto variamente sul tema della figura relazionale, generativa della soggettività umana viene immeritatamente rubricata anch'essa così, come una questione privatistica: tu vuoi essere generativo? Benissimo. Io sono invece un fico sterile: che cosa te ne importa? Questo è gravissimo, perché in tal modo un paradigma antropologico fondamentale è misconosciuto. Si tratta di una sorprendente censura: anche di fronte all'evidenza della positività antropologica di un uomo capace di relazione, di generazione, di accoglienza, l'atteggiamento culturale diffuso – non so se anche il vissuto profondo – è di dire: “tu sei così, ma io potrei essere esattamente il contrario con altrettanta legittimità”. In tal modo la figura civile dell'educazione, della famiglia, è messa seriamente a rischio quanto al suo riconoscimento sociale e alla sua protezione giuridica.

Sulla questione di fondo farei soltanto due richiami. La questione che poneva Maria Teresa è molto interessante: vorrei richiamare il fatto che io ho battuto sulla questione dell'unità e dell'identità del discorso; però vorrei fare presente che nelle mie intenzioni c'è una forte integrabilità delle cose, perché l'idea centrale di esperienza come una realtà di composizione sta a significare appunto che la differenza è assolutamente fondamentale e che la composizione è composizione aperta, come dice Maria Teresa, per cui la "ferita" non verrà mai meno; così il *logos* che è *dialogos*, domanda e risposta, non vuol dire che la risposta chiuda il problema. Quindi il tema della differenza resta insuperabile.

Ora, anche su questo mi pare che il contemporaneo viva un'antinomia tipica – forse l'antinomia delle antinomie -, parte dello stato di crisi profonda e, per certi versi, inafferrabile dell'oggi. Perché dico inafferrabile? Perché se a questo livello non rinasce un segno elementare di evidenza non c'è niente da fare. Pensiamo all'esperienza dell'ascolto; come fare perché uno ci ascolti? Anche a nostro Signore non è riuscito di farsi ascoltare da tutti, anzi. C'è un piano di evidenza dell'esperienza umana a cui, se non è riconosciuto, non si può rimediare. Quindi l'unica cosa ragionevole possibile è proporre la propria testimonianza.

Bene, l'*antinomia delle antinomie* della mentalità contemporanea è l'esaltazione della differenza - sessuale, di genere, culturale, religiosa, da un lato, e la pratica di massima uniformità, dall'altro. In realtà domina l'insostenibilità della differenza, la difficoltà della differenza. Facciamo la retorica della differenza, ma siamo incapaci di reggerla, ne abbiamo una paura. Anche certa retorica cattolica del dialogo sembra spesso teso anzitutto a smorzare le differenze.

L'ultima cosa è questa. *Tecnicalità, professionalità ed esperienza*. Anche questo mi sembra un punto notevole, perché è un altro modo di manipolare la questione antropologica. La tecnica in realtà non suscita mai esperienza, la tecnica non è il luogo dell'esperienza – non la può suscitare e non la può sostituire. D'altra parte il docente incapace di trasmettere la sua esperienza attraverso il suo lavoro ha bisogno di privilegiare le tecniche. Il punto è che, a mio parere, oggi l'idea che la vita proceda per *connaturalità coinvolgente* – la chiamerei così - è un'idea massimamente assente, anche a livello della cultura dotto-filosofica. Questo oggi è neutralizzato, perché non è qualcosa di tecnicizzabile, non è scientificizzabile, non è oggettivabile. A ben vedere, invece, ciò che chiamo con naturalità coinvolgente ha a che fare con il tema dell'esperienza elementare., di nuovo torniamo al discorso della testimonianza. L'esperienza elementare, poiché è tale, come insegna Aristotele, è primaria e non può essere dimostrata, se no non sarebbe prima. Non si potrà mai dimostrare ad alcuno l'esperienza elementare o che la connaturalità coinvolgente è la matrice della vita e dell'esperienza, perché essa si richiama a quella similarità segreta tra il soggetto e le cose che che non si può né dimostrare, né imparare, ma solo scoprire. Per questo la battaglia è difficile, perché

quando il baricentro dell'esperienza è spostato, l'intesa diventa difficile. Questo non significa dover essere polemici o negativi, bensì essere coscienti di questo punto critico che, forse, culturalmente è la croce dei nostri tempi. Il che però non toglie nulla al fatto che esso è il punto positivo che può essere continuamente riproposto e che in sede di proposizione può, magari inavvertitamente, riaccendere qualche cosa in altri, come di fatto avviene. Questa è l'ultimità dei nostri tempi, che però non va letta nel senso di "siccome non c'è questo, non si può fare nulla": bensì si può fare tutto, sapendo che questo è il punto di crisi, che non è ideologico come negli anni '60, bensì antropologico.

Scuola e famiglia : tra collusione e separazione, il rischio dell'adulto

prof.ssa Maria Teresa Maiocchi

"Non sei di queste parti, tu - disse la volpe - Che cosa cerchi?"
"Cerco gli uomini - disse il piccolo principe. "Che cosa vuol dire 'addomesticare'?"
"Gli uomini" disse la volpe, "hanno dei fucili e cacciano. E' molto noioso! Allevano anche delle galline.
E' il loro solo interesse. Tu cerchi delle galline?"
"No", disse il piccolo principe. "Cerco degli amici. Che cosa vuol dire 'addomesticare'?"
"E' una cosa da molto dimenticata. Vuol dire 'creare dei legami'..."
"Creare dei legami?"
"Certo", disse la volpe. "Tu, fino ad ora, per me, non sei che un ragazzino uguale a centomila ragazzini. E non ho
bisogno di te.
E neppure tu hai bisogno di me. Io non sono per te che una volpe uguale a centomila volpi.
Ma se tu mi addomestichi, noi avremo bisogno l'uno dell'altro.
Tu sarai per me unico al mondo, e io sarò per te unica al mondo".
((...))
"Non si conoscono che le cose che si addomesticano", disse la volpe.
A.M.R. DE SAINT-EXUPERY, 1943

Di un tema così stratificato è utile costruire una mappa, una approssimativa geografia dei suoi punti caldi, e di alcuni segnava.

Luoghi e non-luoghi

L'osservazione da cui partire -per quante ambiguità e ovvietà contenga- riguarda la mutazione profonda che la scuola, e la rappresentazione che se ne ha, sembra avere subito nella nostra temperie culturale.

Come interrogarla? L'abbiamo quotidianamente sotto gli occhi : dalle facezie oscene di *You tube* alle prevaricazioni drammatiche del bullo nel branco, la scuola non è più luogo di ... Ma la frase ci muore in gola, non riusciamo a finirla : la scuola ... non è *luogo*, senza altra determinazione, e c'è da chiedersi se non vada a essere proprio uno dei "nonluoghi"², nella cui ripetitività ignara -

² Nozione oggi di moda, introdotta dall'antropologo francese Marc Augé. Il neologismo *nonluoghi* definisce due concetti complementari ma assolutamente distinti: da una parte quegli spazi costruiti per un fine specifico (solitamente di trasporto, transito, commercio, tempo libero e svago) e dall'altra il rapporto che viene a crearsi fra gli individui e quelli stessi spazi. Augé definisce i *nonluoghi* in contrapposizione ai luoghi antropologici classici. Sono quindi *nonluoghi* tutti quegli spazi che hanno la prerogativa di non essere identitari, relazionali e storici. Per Augé farebbero parte dei *nonluoghi* sia le strutture necessarie per la circolazione accelerata delle persone e dei beni (autostrade, svincoli, aeroporti), sia i mezzi di trasporto, i grandi centri commerciali, i campi profughi Spazi in cui milioni di

dall'aeroporto all'outlet fuori porta al macdonald planetario - siamo tutti *utenti*, tutti - come nell'anonimato del market - *fruttori uguali* di un sapere ridotto a prodotto da scaffale. La dispensa è pure un po' povera, fatta di merendine preconfezionate, già masticate, ma ben allineate : ma che possiamo farci, siamo rassegnati, è quel che passa il convento ... Contemporaneamente, a fronte di questa povertà sempre più diffusa, si nutre l'illusione di una democrazia dei saperi anonimi, una sorta di Wikipedia generalizzata, in cui l'insegnante come *termine essenziale dell'esperienza in atto* non può che sparire, riducibile a gestore del sito della sua svuotata disciplina, virtualizzato, poco più che semaforo di un piccolo traffico nel web sconfinato : quello è il vero 'luogo', la vera rete, *universale*, luogo paradossale, in quanto operatore di una radicale virtualizzazione dell'esperienza.

Non luogo, dunque *non soglia*, dunque *non transito*, dunque *non incontro*... E qui il rischio è di cadere in un'altra illusione, altrettanto pericolosa, quella del buon tempo andato (perchè questi *mala tempora* - non lo dimentichiamo - sono pure suoi figli). E dunque occorre prima di tutto chiederci quali siano le condizioni nelle quali e per le quali questa mutazione - 'mutazione antropologica' - si sia prodotta.

Il soggetto tra esperienza e discorso

Da dove proviene questo cambiamento che avvertiamo come irreversibile? che cosa tocca e come ne siamo toccati? Anche per quanto riguarda precisamente la scuola, il mutamento è così forte e percepito perchè mette in gioco un registro essenziale, vitale : tocca il *posto* del soggetto e le sue relazioni fondamentali. Da *casa* di un sapere magistrale, da cui attendersi *formazione*, la scuola diviene *casella* di posta, come dicevo sopra, luogo per una circolazione indifferente di saperi tecnici, da cui attendersi piuttosto della *in-formazione*. Più nessuno cui dire 'Sei il mio maestro', dunque più nessun che faccia da orientamento, da sostegno al mio essere discepolo, al mio essere come desiderio di sapere. A chi infatti orientarlo? In questo, i soggetti che dal processo didattico sono profondamente coinvolti (adulti e ragazzi, scuola e famiglia) non possono che vedere radicalmente ristrutturato il campo di relazioni che la scuola definisce, ponendosi -come oggi accade- come nuovo sistema di ap-prendimenti, ap-proprie. Tra *di-dasko* - sto presso - e *prehendo* - mi impadronisco - sentiamo aprirsi proprio lo iato che cerchiamo di misurare.

individualità si incrociano senza entrare in relazione. I *nonluoghi* sono prodotti della società della surmodernità, incapace di integrare in sé i luoghi storici confinandoli e banalizzandoli in posizioni limitate e circoscritte alla stregua di curiosità etnologiche o di oggetti interessanti. I non luoghi sono assai simili eppure anche diversi: le differenze culturali vengono massificate, in ogni centro commerciale possiamo trovare cibo cinese, italiano, messicano e magrebino. Ognuno sta nello spazio assegnato, con un proprio stile e caratteristiche proprie, senza però che il nonluogo possa incidervi con contaminazioni e modificazioni. Il mondo con tutte le sue diversità comunicanti è tutto racchiuso lì, ma senza integrazione, senza scambio.

La *soggettività umana* è una *realtà relazionale* per sua essenza, e sarebbe equivoco e confusivo cogliere questa struttura come puramente psicologica : nella relazione del soggetto con l'altro, non è in gioco qualcosa di vagamente intimo, una sorta di sovrastruttura sentimentale e in fondo accessoria: da una parte le fondamenta vere, solide e pesanti, economico giuridiche, quelle che reggono il corpo profondo del sistema, dall'altra strutture leggere, che volteggiano al di sopra, quelle dell'anima, in fondo inessenziali, quelle senza le quali non cambierebbe sostanzialmente niente dei rapporti di forza e di potere. Al contrario, voglio dire che nella relazione non si tratta di una dimensione *interiore, immateriale, psico-logica* che sarebbe opponibile a un esterno materiale, oggettivo. Questo errore di prospettiva falserebbe la nostra riflessione.

Del resto, l'animale umano è animale *politico*, questo il senso di *relazionale* : vive infatti e si muove 'secondo legame', come diciamo 'secondo legge'³, vive immerso in discorsi che lo circondano e in certa misura lo plasmano, mentre lui stesso li plasma, si trova implicato in dispositivi in cui la sua esperienza si pone e si dispone, secondo quella *complessità* caratteristica che fa intersecare tra loro posizioni anche eterogenee e contraddittorie che via via l'essere umano può assumere. Pensiamo - per chiarire - ai posti in una classe, alla posizione dei banchi. Ce ne possono essere disposizioni assai diverse. In file regolari, a gruppetti, alternati, a cerchio, ordinati o disordinati, ripartiti per colore o qualità, vicini alla cattedra oppure separati da essa da un medievale fossato, con o senza il posticino a lato per il disturbatore da isolare, etc. : se ne possono inventare parecchie categorie, tutte significative, tutte capaci di rimandare al senso e alle preoccupazioni del 'padrone di casa'. Che ci dice questa differenzialità nella disposizione dei *posti*? Innanzitutto dobbiamo cogliere che - appunto - *ci dice* : a colpo d'occhio e senza che nemmeno ci stiamo troppo a pensare cogliamo in modo immediato il modo, lo stile con cui l'esperienza di classe si sta conducendo e si significa ai partecipanti. Del resto, se in una sala riunioni vediamo le sedie disposte a cerchio sappiamo subito che - vera o finta che sia - la retorica del nostro interlocutore è di farci rimarcare che non vuole sia sottolineata una supremazia. Anche senza parole, sappiamo qualcosa del *discorso*, dello stile di legame, che vuole mettere in atto, e risponderemo rimandandogli a nostra volta con i nostri atti la validità della sua proposta. Un legame attende sempre risposta, e per questo è esposto al rischio, rischio del rifiuto.

³ Sul piano etimologico, le loro radici per alcuni autori sarebbero comuni, se si potesse far deridvare 'legge' interamente da *leghein, legare*, per cui anche *leggere e dire*. In realtà sembra che le due radici, che pure si confondono, siano originariamente distinte, e che 'legge' derivi piuttosto da LAGH, LEGH (*porre, giacere*), quindi 'regola posta dall'autorità'. Ipotesi sostenuta da **G. Devoto**, *Avviamento all'etimologia italiana*, *Dizionario etimologico*, Firenze, le Monnier, 1968.

Per ampliare il mio esempio, svariate teorie pedagogiche (se non tutte, e proprio per la loro natura *pratica*) si valgono di simili segni: elementi simbolici che incidono sul reale dell'esperienza e ne condensano in qualche modo il senso, al di là dell'ideologia che vi possa essere sovrapposta. Può forse chiarire un piccolo accenno a un'esperienza pedagogica come quella montessoriana, che non a caso ha prodotto un certo effetto di rottura nel panorama ortopedizzante della pedagogia fine ottocentesca : pensando al bambino come “embrione spirituale” dell'adulto, dotato quindi di una sua propria e straordinaria creatività, al suo specifico livello, per significare e insieme evocare questa dimensione, la Montessori si vale - com'è noto - di un materiale *ad hoc*, di certi *oggetti* appositamente pensati e costruiti, il cui valore non è d'essere interessanti espedienti didattici, poiché oltre a questo, nella loro materialità, essi rimandano a un modo complesso - pratico e insieme di pensiero - di concepire il bambino e il rapporto educativo: le sedie e i tavoli *a misura di bambino* sprigionano in effetti la forza simbolica di una intera teoria, anche senza che sia esplicitata la loro corrispondente dottrina. Il bambino procede in questo tipo di esperienza non solo perché gli vengono additati certi contenuti, ma per la forza complessiva di questo *dispositivo*, in cui è preso lui, l'adulto/gli adulti, gli oggetti didattici, il senso manifesto dell'esperienza, il suo senso latente, etc. Non è qui interessante addentrarci in una eventuale critica a questa posizione pedagogica, sintomo di un certo ambiguo fermento più generale riguardo al bambino e al suo posto nella nascente civiltà dei consumi, non è questo il punto. Lo utilizzo solo come esempio utile a illustrare che la forza di un'azione pedagogica non si sviluppa solo per certi *contenuti*, ma si vale della *forma* che viene allestita del rapporto adulto-bambino, si vale di un *apparecchio discorsivo* nel quale i soggetti vengono implicati in modo che la loro esperienza assuma un certo assetto, si orienti in una direzione.

Politiche dell'esperienza⁴, esperienza come politica

Si vede qui con chiarezza un *funzionamento* che presiede a qualsivoglia *pratica* : i modi, lo stile di legame in cui una pratica si produce determinano un certo *taglio* dell'esperienza del soggetto⁵; una pratica corrisponde sempre - e non occorre che sia teorizzata - a una concezione antropologica, a una forma entro la quale viene concepito il soggetto e il senso -l'orientamento - della sua esperienza. Questa antropologia può non esser consapevole, può restare silente, ma questo non riduce l'efficacia del dispositivo che mette in atto, anzi. Può far risultare il dispositivo meno maneggiabile, ripetitivo, non elaborato, ma certo non perde per questo efficacia. E del resto, le

⁴ Riprendendo il titolo di un ormai antico ma ancora interessante testo di **R.Laing**, *La politica dell'esperienza e l'uccello del Paradiso*, Milano, Feltrinelli, 1990.

⁵ Cfr. l'articolazione dell'idea di “legame sociale” come discorso in **J. Lacan**, *Il seminario libro XVII, Il rovescio della psicoanalisi (1967-68)*, Torino, Einaudi, 2001.

‘buone pratiche’, sono spesso assai meno incidenti delle cattive, proprio perché nelle cattive più volentieri passa ciò che non si elabora simbolicamente ed agisce anche se senza traccia. Questo non gli impedisce di aver effetti.

Per capire il senso di una pratica infatti non ci basta interrogare la teorizzazione che esibisce, ma il disporsi concreto dei suoi elementi, il privilegio dato a uno o a un altro aspetto del suo agire. Si tratta allora di cogliere gli elementi -magari impliciti- che ci segnalano intorno a che cosa l’esperienza che viene proposta si costituisce e ruota, la direzione cui punta, e non è affatto necessario che questi elementi siano espressi in parole. In certo senso anche qui, “è dai frutti che li riconoscerete”. Ciò che definisce una pratica non è dunque una teoria da cui la pratica discenderebbe o a cui risalirebbe, secondo una concezione ormai logora e impraticabile, né una purezza ateorica magicamente connessa all’esperire *come tale* -autenticità (della pratica) Vs sofisticazione (della teoria). Si tratta piuttosto di vedere in atto un *dispositivo di legame sociale*, un *discorso* in cui i diversi elementi nascono, giocano, concorrono, essendo intimamente collegati. L’esperienza si costituisce dunque sempre in una *complessità*, poiché i suoi elementi non vivono e non sono leggibili come tratti isolati, ma tendono a un collegamento, e si dispongono in un orientamento.

La *relazionalità fondamentale dell’essere umano* costituisce il tessuto dell’esperienza del soggetto e la connota di un valore comunque ‘politico’. Dire *relazione* è quindi dire che il proprio agire -ivi compreso il pensare- non è, non può essere, solitario, poiché concerne la *polis* : non si tratta del sostegno di una intersoggettività psicologica, ma è la *struttura* stessa del *soggetto* che si origina nel *legame*⁶. Il mio agire ha effetti e tocca nodi che in qualche modo ogni volta mettono in gioco il mio essere in e per *legami che mi generano*⁷. Ecco perché anche elementi minimi dell’esperienza soggettiva hanno valore politico, e a certe condizioni hanno delle incidenze straordinarie : come sappiamo dal *gesto* di una caritativa, che - pur nella minimalità - mette in atto qualcosa di inedito, di impreveduto dalla e nella macchina sociale, un’*eccedenza* che produce una certa sovversione, indipendentemente dal fatto che - o proprio perché - non ne parlano i giornali.⁸

⁶ Cfr M.T.Maiocchi, *Tertium datur?*, in “Rigenerare i legami: la mediazione nelle relazioni familiari comunitarie - Studi interdisciplinari sulla famiglia”, vol. 20, 2003.

⁷ Su questo tema del famigliare come generativo sono centrali i lavori di Scabini, Cigoli e coll. del *Centro studi e ricerche sulla Famiglia*, cfr. in particolare E. Scabini, V. Cigoli, *Il famigliare, Legami, Simboli, Transizioni*, Milano, Cortina, 2000.

⁸ Cfr. tutto il volume n. 18 di “Studi interdisciplinari sulla famiglia” a cura di **E. Scabini, G. Rossi**, *La famiglia prosociale*, 2002, e anche **G. Rossi** (a cura di), *Terzo settore, Stato e mercato nella trasformazione delle politiche sociali in Europa*, Franco Angeli, Milano 1997; cfr. anche **M.T. Maiocchi**, *Dare ciò che non si ha*, in “Politiche sociali e servizi - Dono, gratuità e lavoro sociale”, 1999, n.2, pp. 203-214.

Oggi l'esperienza, la 'messa a prova'⁹ del soggetto nel suo affrontarsi alla realtà, è resa *cieca*, *neutra* e *neutralizzata*, cioè ridotta, ritagliata, anestetizzata precisamente dal suo essere in un orientamento e in un legame -come dicevo- per il fatto che il soggetto della postmodernità si trova più esposto di ieri¹⁰ al discorso sociale *prevalente*, che è il discorso di una generale mercificazione capitalista, il discorso impostato dalla e per la *circolazione universale delle merci*, vedi globalizzazione d'un lato e universalismo imperialista del sapere scientifico-tecnologico dall'altro¹¹ : vi si rende *inessenziale* la *presenza* di un soggetto capace di *scelta*. Il soggetto è infatti reso esso stesso merce, in quanto intercambiabile con altri. E del resto, la cronaca quotidiana ci dice che questa mercificazione si spinge fino a nuovi modelli di schiavitù. In un simile contesto, quel che c'è di *singolare* e *irrepetibile* nell'esperienza, quel che c'è di *critico*, non può che porsi come *ostacolo* e venir tendenzialmente eliminato, neutralizzato, imbavagliato, reso scoria. Infatti, se mi colgo nell'esperienza che faccio, se ne colgo in qualche modo il senso, se ne interrogo il senso *per me*, perfino se lo rifiuto, se lo metto insomma alla prova - se ne faccio appunto 'esperienza' - sono disfunzionale al discorso globalizzante e omologante, quello che oggi pensa il soggetto e se ne fa anonimo perimetro.

Scuola e famiglia : una incomprensibile incomprensione

E' quindi fondamentale, per determinare una effettiva operatività, e quindi per determinare anche dei *cambiamenti di discorso*, poterci cogliere secondo un *realismo* nei *modi di legame propri a ciascuna esperienza in atto*, e dal lato della scuola e da quello della famiglia. In realtà, ciascuno di noi -nel suo fare come nel suo dire- è preso e opera in discorsi e modalità di legame sempre altamente differenziati. Nemmeno la nostra 'società liquida'¹² riesce ad annullare queste differenze, queste soglie, che sono costitutive e rintracciabili. Noi non siamo identici a noi stessi poiché il senso del nostro operare non è indipendente dal *contesto dei nostri legami*. Quando insegno all'università faccio un'altra cosa - e in un altro modo - da quando sono a casa magari a insegnar qualcosa ai miei figli: anche se la preoccupazione educativa che mi interessa appartiene ad entrambi i momenti e le azioni che compio sembrerebbero avere una stretta parentela. L'azione in gioco non è la stessa, e non per una diversa sfumatura psicologica: anzi, non ci può meravigliare che queste diverse *condizioni* materiali in cui l'esperienza del soggetto si dispone abbiano conseguenze fin sul piano psichico.

⁹ Dal greco "*peiro*", io provo, che implica anche l'idea del 'muoversi attraverso'.

¹⁰ L'analisi delle cause di questo mutamento -peraltro essenziale- eccede il senso di questo contributo.

¹¹ Cfr. oltre al seminario già indicato, **J. Lacan**, *Sul bambino psicotico*(1967), in "La psicoanalisi", n.1, 1987, pp.11-21.

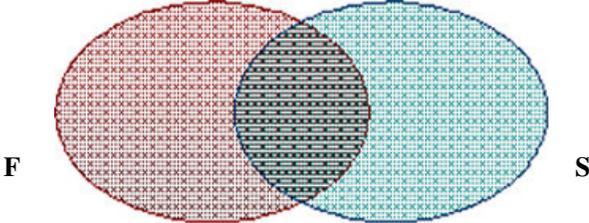
¹² Cfr. la ricchissima e articolata produzione di **Z. Baumann**, in particolare, *Vita liquida* (2000), *Vite di scarto* (2005), *Modernità liquida* (2006), Bari, Laterza. Cfr. anche *L'amore non è liquido*, Intervista in occasione della pubblicazione dell'enciclica *Deus caritas est*, "Avvenire", 2 febbraio 2006.

Riconoscere la diversità dei dispositivi in cui si opera è un punto preliminare importante per poter reperire la specificità dell'apporto reciproco tra scuola e famiglia. Non possiamo non leggere quali differenti discorsi siano in atto nell'una e nell'altra, e forse è questo un modo per darci ragione del loro clamoroso *non incontro*. Restituire a ciascuno il suo, il suo posto e quindi il suo limite... Una politica dei confini, delle soglie, e quindi dell'autentico *legame* tra posizioni *diverse*, può costruire articolazioni più efficaci tra due mondi che non si incontrano : troppo lontani o troppo vicini?

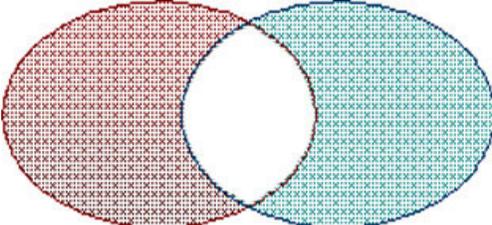
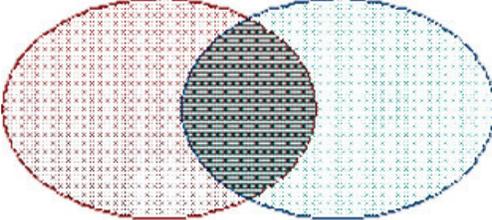
La scuola è sicuramente essa stessa funzionale ad un certo dispositivo, bisogna che ci rendiamo conto di quale sia esattamente. E per di più sappiamo che quando oggi diciamo 'scuola' non diciamo la stessa cosa rispetto anche a poco tempo fa, 5-10 anni al massimo. Anche la straordinaria rapidità di questo scivolamento-decadimento è segno di una plasticità da interrogare, da intendere nella sua autentica portata. Interrogarci su queste *condizioni* ci permette anche di coglierci nella realtà in cui effettivamente siamo - e questo per quanto riguarda l'elemento *variabile* dell'esperienza. Ma accanto a questi enigmatici cambiamenti è tuttavia interessante che, nel processo educativo, possiamo cogliere anche un elemento *invariabile*, che del resto possiamo ascrivere a questo stesso concetto di esperienza, che anche valorizza il contributo di Francesco Botturi.

Che cosa resta invariabile? Proviamo a costruire un piccolo schema del rapporto scuola-famiglia, perché la nostra riflessione mira a questo punto nevralgico. Utilizziamo, per figurarci rapidamente le cose, della rappresentazione fatta da Eulero di un certo rapporto tra *insiemi*, che significa cogliere certe loro proprietà, unione, intersezione, differenza.

Eulero costruisce dunque una figura di questo tipo :



F = la famiglia
S = la scuola
D = la domanda che le interseca



Possiamo pensare il rapporto scuola-famiglia come due modalità dell'esperienza educativa, come due insiemi distinti: l'esperienza educativa che conduce la famiglia e l'esperienza educativa che conduce la scuola, che lo voglia o no, che se lo rappresenti o no. Il problema è – evidentemente - la loro *intersezione* e cioè come fanno in qualche modo a sincronizzarsi, ad armonizzarsi, e soprattutto, cosa ne fanno della loro differenzialità, che è un elemento assolutamente oggettivo e – aggiungerei - prezioso : non è interessante una scuola che faccia e pensi *lo stesso* che la famiglia, e si deve trattare di una diversità più strutturale che non di una diversificazione - specializzazione dei compiti.

In questo senso prima insinuavo che - nel *non incontro* che definivo clamoroso - si potrebbe trattare di una troppa vicinanza, di troppo poca distanza. Mentre invece in questi due insiemi, la loro *differenza* in qualche modo ha a che fare proprio con il loro *incontro* e con le conseguenze e articolazioni che ne possono derivare. E il loro incontro è comunque la *messa alla prova* – ancora una volta è il tema dell'esperienza – di qualche cosa, anche di qualcosa di negativo: se c'è un incontro effettivo tra due realtà, è perché le cose tra loro non sono né sovrapponibili né omogenee. Deve sempre esserci una *concordia discors* perché la *discordia* che ne deriva sia *concors*, possa andare nella stessa *direzione*. In altri termini, fuori da questo gioco di parole classico, quando tutti vanno d'accordo, non c'è incontro. Occorre in altri termini *attendarsi* dall'altro termine una certa e anche marcata differenza, attendersi dell'imprevisto, dell'inedito, del nuovo. E in effetti, per gli esseri umani l'incontro è tale perché c'è qualcosa che non torna nel conto, che non è a priori assorbibile, né dall'uno né dall'altro partner, qualcosa che sorprende. Dunque perché ci sia incontro, occorre che ci lasciamo andare - e ci lasciamo confrontare - all'ambiguità di una differenza anche radicale. L'incontro è *rischio reciproco*, e può anche essere sorpresa cattiva, è l'aprirsi tra adulti quando sopportano l'enigma della diversità dell'altro e l'attesa di un incontro che non può essere automatico. Nessuno è padrone dell'incontro con l'altro¹³.

Fare la differenza.

Continuo nell'utilizzo del mio piccolo schema, che può evocare due angolature diversamente accentuate nel leggere la relazione tra i due insiemi. Una ne vede l'incontro nell'unione, sottolineandone la sintonia, la compresenza, il loro gioco cooperativo. Estremizzo apposta, ma

¹³ Riporto un punto interessante di un dialogo di don L. Giussani: “Perciò un vero educatore, a differenza di un “indottrinatore”, pone estrema sensibilità nell’attendere alle esigenze naturali di chi è da educare e ad esse propone una strada, che verificherà l’esperienza stessa del ragazzo o del bambino. L’educatore, quindi, non è conservatore, perché per sua natura affida la propria posizione alla serietà di impegno di chi ha da educare, e perciò *affida qualcosa di se stesso alla creatività dell’altro.*” L. Giussani, *Il rischio educativo*, Milano, Jaca Book, 1977.

saremmo tutti ben contenti se ci fosse una perfetta fusione, una perfetta collaborazione scuola-famiglia nel fine e nei metodi ... E tuttavia: avanzo l'idea che invece no, che anche quando c'è una perfetta armonia, debba comunque mantenersi attiva una differenzialità forte di questi due partners come fatto reciprocamente interessante. In questo caso saremmo allora portati -nello schema- a valorizzare invece la loro differenzialità, il loro intersecarsi e quindi non il comporsi in una reciprocità specchiata, il che ci mostra l'altra faccia del loro rapporto, la loro *disomogeneità*, quella per cui -pur nella loro simmetrica preoccupazione, il ben-essere del figlio-scolaro- hanno prospettive, riferimenti, obiettivi diversi. Se nel primo schema si coglie una apparente *identità*, il secondo schema mette in valore -nella stessa figura- il ritagliarsi di una dissimmetria. Dunque non si tratta di pensare il primo al positivo e il secondo al negativo. E' lo *stesso* schema, che si può prendere, si può leggere, secondo diverse accentuazioni, nelle quali possiamo trovare un altro modo di ripartire le cose rispetto all'idea di un *positivo=accordo* e *negativo=disaccordo*, perché -per quel che dicevamo- l'accordo può essere letale e il disaccordo vitale. Dunque la ripartizione non è tra positivo e negativo. A modo loro entrambe le accentuazioni, di quel che c'è e di quel che manca, fanno comunque emergere del positivo.

Che cosa ci dice l'oggi? Oggi troviamo che anche una differenzialità sana e -come dicevo prima- preziosa, può essere annegata, annullata, letta al negativo nell'attesa di una cooperazione *ideale*, e in questo modo si evita un'esperienza reale di *scambio*, quella messa alla prova che è della famiglia, che è del ragazzo, che è di quello che è successo *prima* che il ragazzo andasse a scuola, prima che incontrasse un momento di autentica separazione da casa, che lo mette a confronto con regole nuove, personaggi ignoti, luoghi estranei. Se pensiamo alla scuola materna e all'autentica disperazione che può prendere il bambino di fronte a questa momento drammatico di una prima separazione, cogliamo bene il senso di tutte le separazioni successive. In quel momento, il bambino passa dall'essere il privilegiato adorabile unico polo dell'attenzione adulta, nel tepore delle pareti domestiche, a membro di una *classe*, a simile ad altri, a essere *classificato* appunto, dovendo fare cose secondo una regola che non lo privilegia più, ma anzi gli insegna il valore della presenza degli altri, della loro 'uguaglianza' come fruitori della stessa esperienza istituzionale.

In questo stesso senso, notiamo come caratteristicamente drammatico, e insieme fondamentale, il passaggio da un ordine di scuola a quello successivo: il ragazzo si trova confrontato con un cambiamento, con un certo lutto -a volte molto deprimente e disorientante- per quello che lascia, anche quando il cambiamento è desiderabile e segno di un progresso. Questo incontro con la differenza, con il nuovo -e il nostro essere strutturalmente male attrezzati per questo incontro-

costituisce la difficoltà del nostro essere al mondo. Anziché rimanere in una sorta di omogeneo bagnasciuga rispetto alle esperienze di un primitivo soddisfacimento materno, siamo continuamente messi a confronto con la loro *crisi*, con la necessità di cambiamenti che si impongono; il nuovo è sempre ciò che ci viene a dare un pizzicotto di risveglio rispetto al nostro esserci acquietati su uno schema precedente (magari anche un cattivo schema, perfino patologico schema, che tuttavia ha il vantaggio di essere quello noto): osserviamo facilmente come il bambino, specie molto piccolo, sia conservatore. Spesso il giocattolo più amato è quello un po' stracciato e consunto, il cocciolo di scarto, e colpisce come l'adulto faticosi di solito molto a riconoscerne la portata di oggetto *insostituibile*. Il nuovo, dunque, di per sé è perturbante, ecco perché il nuovo ordine di scuola può non essere percepito soltanto per quello che apporta di gradevole e ricco, nuovi rapporti, nuovi oggetti, miglioramenti, crescita, maggiore indipendenza arricchimento di legami..., ma produce *anche* un certo disagio, che spesso resta un po' coperto, perché è un po' inspiegabile, sembra strano al ragazzo stesso, e richiede una *elaborazione* specifica, un passaggio verso un'organizzazione più matura. Il soggetto umano - in altre parole - accoglie con una certa diffidenza la novità, che paradossalmente richiede un investimento per essere affrontata, la mobilitazione di energie che permettono il formularsi di un nuovo assetto: qui sta la cosiddetta 'creatività', proprio nell'invenzione dei modi personali con i quali si affronta la *perdita* che accompagna ogni cambiamento.

Se questo dramma nell'adulto tende a scivolar via, coperto dall'abitudine, nel bambino resta invece nella sua sorgiva traumaticità. Chi sono io, se questo mondo intorno a me muta? Che cosa vuole da me l'altro che mi invita a lasciare quel piccolo buono che conosco per l'ignoto? Ogni operazione autenticamente umana si scontra con la differenza, con questo passaggio al nuovo sottilmente o chiaramente traumatico, passaggio all'ignoto che implica la scelta di un'apertura all'altro, che impegna ogni volta un piccolo ma significativo cambiamento identitario.

Una differenza... reciproca

Questa differenzialità caratteristica di ogni evento significativo si trova particolarmente messa in gioco nel rapporto scuola-famiglia, per la delicatissima natura del compito educativo : per l'oggetto implicato, il figlio-scolaro, e per un'apparente concorrenzialità dell'impegno che ciascuno assume nei confronti di un soggetto in crescita. Tutto il nostro problema è allora come fare a rendere questa differenzialità non una incolmabile distanza, non una concorrente troppo concorrente vicinanza, ma una *interlocuzione* feconda tra soggetti che sono disponibili a un'interfaccia, perché consapevoli dei

dispositivi altamente differenziati di cui sono attori. Come accennavo all'inizio, non è lo stesso per l'adulto essere educatore *come genitore* o educatore *come insegnante*, né è identico il posto occupato dal bambino come figlio da quello che occupa come allievo. A ciascuno il suo, lo ripeto, e una logica del riconoscimento reciproco non può che introdurre differenze salutari e feconde.

Senza questa paradossale *reciprocità per differenza*, quello che viene in primo piano è solo un'apparente infeconda analogia, *adulto* che educa-*alunno* educando, il che pareggerebbe, omogeneizzerebbe le posizioni. Lasciamoci allora interrogare dal fatto che *adulto* e *alunno* hanno esattamente lo stesso etimo, da A-LO, 'alimento-sono alimentato', quindi 'mi accresco' : non si tratta dunque di due coppie (genitore-figlio/insegnante-alunno) in cui il termine medio sarebbe l'*educare*. A prendere così le cose, si tratterebbe -aggiustato qualche orpello- della *stessa* coppia : in entrambi i casi, c'è chi *cresce* e chi *fa crescere*. Ma allora qual è la differenza?

Sappiamo che si tratta di operazioni che sono e che devono essere diverse, che devono sostenere la propria particolarità, operazioni che anzi sono vive, offrono un'esperienza vitale e interessante, proprio in quanto costituiscono luoghi *diversi*, che offrono *versioni specifiche* della posizione dell'adulto. In fondo non è per questa via che cogliamo lo specifico delle due operazioni, scuola-famiglia. *Scholazein* -da cui scuola- ci dice non un'istituzione per regolare l'apprendere, ma luoghi e momenti di un legame gaio con il sapere, il luogo di una fruizione, libera, di un divertimento. L'adulto definito da questa operazione, da questo legame, educa in quanto *attrae* a questa dimensione, dando testimonianza della sua propria esperienza di quel sapere che è per lui, a sua volta, *attraente*. Genera al nuovo, a quello che per lui è fonte di un certo godimento, mostra insomma il lato non burocratico, libero, della sua *professione*. E chi potrebbe mai farlo più del *professore*. Anche qui l'etimo ci aiuta¹⁴. Il professore è colui che dichiara in modo pubblico e solenne le ragioni del suo dire, la *ratio* per la quale le cose che ha da dire sono per lui massimamente interessanti, tanto da dichiararle e agirle pubblicamente, da prendersene la responsabilità nell'additarlo, nel dirlo davanti a tutti. A questo *pro-fessore* potremmo dunque chiedere le ragioni che fanno la gioia del suo lavoro, del suo stare in *scuola* come *scholè* ...

La famiglia non ha questo compito specifico. La famiglia è generativa in altri sensi, per altri compiti. La famiglia è senz'altro propulsiva e generativa, ma anche permettendo un ritorno e una stagnazione, la famiglia è luogo di promozione ma insieme consente tempi lunghi, e permanenza, non mira a competenze da acquisire (al di là delle ideologie efficientiste che la stanno invadendo),

¹⁴ Da *pro-fateor*, 'dichiaro davanti (a un pubblico)', 'mi assumo solennemente' il mio dire. Cfr. **G.Devoto**, cit.

quanto piuttosto alla competenza originaria del soggetto, quella che pone in essere -come tale- la sua *capacità di legame*. Famiglia è *legami* che generano la capacità stessa del soggetto a *legarsi*, momento preliminare e base per qualunque altra ulteriore operazione, base per la capacità del soggetto di *esperire* dei legami a venire. E' su questo punto che la funzione del padre ha un rilievo unico¹⁵, in quanto polarità essenziale, decisiva di un innesco del desiderio del soggetto.

Allora la differenzialità scuola-famiglia non va annegata nel mare generico di una *comune* preoccupazione educativa. Il rischio è subito evidente : un allineamento -così come una concorrenza- non permettono una vera uscita dal problema, che si sostiene invece e si fa chiaro proprio in una *domanda reciproca*. Possiamo -su questo punto- utilizzare l'idea di *collusione*, sull'eco di un autore sintonico con le prospettive relazionali che stiamo cercando di aprire per il mondo della scuola¹⁶. Se non si separano attraverso una specifica domanda, possiamo dire che scuola e famiglia rischiano di colludere con il mantenimento dei reciproci fraintendimenti, mantenendo intatta quella che abbiamo chiamato logica del non incontro, dietro cui si profila lo scontro muto. Negare e annegare le differenze -e la relativa collusione nel mantenere saldi i reciproci equivoci- non caratterizza del resto solo i rapporti storici scuola-famiglia, ma ogni relazione in cui si scommette qualcosa, e di fronte al rischio di questa scommessa, si indietreggia volentieri insieme. Come dicevo, è molto difficile -soprattutto da adulti- che si sia spalancati al nuovo; dal nuovo siamo, per certi aspetti giustamente, spaventati. Tant'è che, perché l'esperienza di un incontro sia praticabile e sostenibile, stiamo vicini, ci leghiamo, ci colleghiamo : l'idea di amicizia è la scelta per un modo sostenibile di essere nel mondo, con altri con cui condividere le/la nostra differenza. L'amico è chi riconosce il nostro posto in quanto non omologabile, ma singolare.

Politiche dell'amicizia

Il famoso famigerato 'conflitto' scuola-famiglia è da situare in questo punto, e va forse nel senso di acuire collusivamente la differenza, sia cercando un'opposizione, sia cercando di annullarla. Da parte della famiglia sembra realizzarsi una vistosa contraddizione : da un lato si sovrappone, prevaricando sulla differenzialità che la scuola -con il suo stile e i suoi contenuti- propone e impone di *nuovo* rispetto alle dinamiche intradomestiche, ma anche - d'altro lato - accentuando questa differenzialità fino all'inimicizia, e contrastando conflittualmente l'istituzione scolastica, cosa che ci spieghiamo proprio nei termini finora detti. I giornali ci abituanano a questa apparente

¹⁵ Cfr. **M.T.Maiocchi**, *Dal Padre al Nome - Generare, Separare, De-cidere*, in "La rilevanza del concetto di generatività nelle relazioni familiari e sociali - Studi interdisciplinari sulla famiglia", a cura di E. Scabini e G. Rossi, n. 22, ott. 2007, pp. 77-109.

¹⁶ Cfr. **R.Carli**, *L'analisi della domanda in psicologia clinica*, Milano, Giuffrè, 1995

insensatezza, e i titoli cubitali –la scuola per fortuna fa ancora scandalo!- possono riguardare sia la prevaricazione del genitore o dell’allievo sull’insegnante, oggi maltrattato non solo in senso morale ... , sia un disinteresse radicale della famiglia per la scuola. E’ di questi giorni - l’abbiamo visto a tutta pagina sui principali quotidiani - l’amara ‘sorpresa’ ... : è ufficiale! ai genitori, a questi genitori che si ingeriscono a volte pesantemente nella cosa scolastica, la democratica partecipazione agli organi della scuola richiama -in realtà- ha interesse zero, e non in senso metaforico : le percentuali di voto per il rinnovo degli organi della partecipazione alla vita e alle scelte della scuola sono ridotte a punti proprio vicini allo zero. Verrebbe da dire che tanto più la famiglia si abbandona a un’immagine solitaria del farsi giustizia da sé, tanto più le leggi di protezione democratica della sua partecipazione risultano obsolete e ininteressanti. Il genitore che entra in scuola per *aggredire*, non vuole *partecipare*, vuole solo rivendicare un suo piccolo diritto di anonimo utente di un anonimo servizio. Non è dunque una contraddizione quella che vediamo messa così in rilievo, sono le facce dello stesso problema.

Del resto questo punto della non partecipazione riguarda e fa problema proprio a tutti, senza distinzione di ordine e grado ... Tempi addietro ho collaborato con un’Associazione di genitori in una scuola pubblica milanese, sorta una quindicina d’anni fa per l’esigenza di poter partecipare in modo più attivo, lucido e organizzato alla vita della scuola, un liceo classico molto quotato nei quartieri alti. Si fa l’Associazione. Buon progetto, proposte e iniziative di qualità, qualche ostilità per questi cattolici che rompono ... Ma a partire da un certo momento, nessuno ci ha detto di no : tutto bene! I Presidi e i Consigli di istituto anche i più ostili, ci dicevano tutti quanti di sì, sì a tutto. E’ a quel punto che l’esperienza si è progressivamente svuotata. Qualcosa si è spento. L’iniziativa è stata vivace quando legata a condizioni difficili. Nel momento in cui il diniego da parte scuola non ha avuto più ragion d’essere, perso nel disinteresse generale per la *polis*, si è svuotata anche la domanda di partecipazione delle famiglie alla scuola, pur se a suo tempo fortemente motivata. Il conflitto infatti a modo suo sottende una domanda, rivela un *inter-esse*. E perché ci sia domanda non basta che siano garantite delle condizioni formali : perché la famiglia faccia sentire la sua voce, occorre che ci sia in gioco del desiderio, che qualcuno -e non nessuno- si faccia sostegno e promotore di un’*esperienza di legame*. Ma non è un gestore anonimo o un diritto da esercitare ciò che evoca il desiderio.

Dobbiamo allora chiederci *che desiderio è in gioco in scuola?* e prima di tutto, *desiderio di chi?* Non è esattamente questo ‘svuotamento’, questo s-legame il problema? In un certo senso la vera questione è: *come rendere scuola la scuola?* Rendere *scuola* la scuola significa sostenere la

differenzialità - che abbiamo visto - delle diverse posizioni, vuol dire promuovere accordo ma anche disaccordo, attivare proprio quel desiderio che sta alla base - come notavo - del suo essere luogo sorgivo di un interesse libero, di un *otium*, di un *riposo*. *Scholé*. E il desiderio non è generalizzato, si specifica.

Come la famiglia entra nella partita? Potremmo dire che la famiglia – in quanto partner sostanziale della scuola - ne è interlocutore *attivo*, fosse pure in un certo contrasto. Oggi dove reperiamo il contrasto? Non certo nella rivendicazione genitoriale su voti e promozioni, che è in realtà funzionale allo svuotamento di cui sopra, che appartiene alla logica del *nonluogo*, qui da tradursi come *puroservizio*. Si maltratta l'insegnante come si fa con il commesso del 'super', complice del rincaro dei prezzi e delle merci avariate. Il genitore come un Lucignolo distratto, accompagna il suo Pinocchio a un malinconico paese dei balocchi e degli sconti. Tanto, oggi, che importerà mai *sapere* il latino, non è per quello che riuscirai nella vita ... Se mai, basterà darlo a vedere ... sapersi situare in un gioco di immagini. La famiglia del resto è oggi bersaglio dei messaggi cinici che le vengono anche dalle leggi del mercato e -nello scontro di valori diversi e dissonanti- la confusione regna su genitori e figli. *La famiglia* oggi sono *famiglie*, plurale indeterminato che allude a composite e a volte incongrue identità.

La sua questione potrebbe forse ricevere -e a volte riceve- una possibilità nuova di pensare al figlio, proprio dallo scambio con quell'altro adulto - l'insegnante - che il figlio lo conosce in un contesto diverso dallo scenario forzatamente ripetitivo delle pareti domestiche. E' infatti la scuola, anzi la classe, a poter ospitare il nuovo volto che la crescita dà al *non più bambino*. Ed è in scuola e con gli insegnanti che per lui può mettersi in moto un altro scenario, l'esperienza di un legame con l'*adulto non genitore*, che lo chiama in causa non come figlio, permettendogli quindi di sperimentarsi in una rappresentazione inedita di sé in cui giocare in modo nuovo vecchie partite. Chi non ricorda come fondamentali gli anni della scuola proprio per questo intrecciarsi di legami capaci di attrarre fuori dagli scenari familiari, che finivano per risultarne essi stessi vivificati?

L'insegnante è la chiave di questo percorso, e occorre cogliere fino in fondo quanto conti il mobilitarsi del suo desiderio. Bisogna contare su questo desiderio.

Chi è l'adulto?

Il problema dunque non è tanto che la famiglia debba essere compresa dalla scuola, e nemmeno che la scuola sia compresa dalla famiglia, ma è che questi due insiemi sappiano mantenere aperta una *ferita reciproca*, la dissimmetria che costituiscono l'una per l'altra : anche quando sono sintoniche, è giusto che ci sia in gioco una ferita, è giusto che ci sia qualche cosa di nuovo e spigoloso che le urge entrambe, qualcosa che non si satura e che autenticamente interroga dall'una all'altra, foss'anche solo nel senso di una curiosità, come *curiositas* latina, che -per l'appunto- ha a che fare con la *cura*, che è sempre *cura dei legami*. L'impensabile è oggi che la scuola apporti qualcosa di nuovo, di realmente nuovo alla famiglia! facendosi nuova ed inedita polarità rispetto alle dialettiche interne al mondo familiare, spesso così difficili e confuse, a volte asfittiche, comunque ripetitive, o che possono apparire tali all'adolescente in cerca di separazioni forti...

In questa dimensione di una cura dei legami, è essenziale il *chi* se ne cura, è necessario che ci sia un chi, un soggetto responsabile. Nel caso della scuola, l'interessante, la scommessa, è che si tratta di un *chi multiplo*, che quindi deve aver affrontato e regolato al suo interno un adeguato livello di elaborazione dell'esperienza scolare, che non è mai solitaria, che suppone una grande capacità di scambio nel gruppo di lavoro, nel tra insegnanti, e basterebbe saper insegnare proprio questo "tra", per far vincere la scommessa della scuola. Ti posso interpellare -allievo o famiglia- poiché nella mia esperienza condivisa con altri posso dirti -tra le righe del mio sapere- chi sono, come mi muovo, cosa mi interessa, cosa penso possa fare -tra te e me, sconosciuti- *inter-esse*. Chi insegna non si trova nel posto del padre o della madre. Non è questo che gli viene richiesto. Basta -appunto- che *insegni* : *in-segnare*¹⁷ è fare segno e direzione, incidere, scavare un marchio, fare un *taglio*. Ed è una modalità generativa assai diversa da quella della famiglia, del genitore, legata piuttosto al mettere al mondo, al produrre.

Tutto questo non può avvenire sulla scorta di quella che definirei come "cultura della tecnicità"¹⁸, poiché implica dei soggetti in gioco, che eccedono per loro natura ogni procedura prestabilita. Tuttavia, questa problematica giace -mi sembra- in una certa confusione, ed è resa illeggibile proprio dal fatto che la scuola si ammantava di pseudo-tecniche con le quali produrre dell'apprendimento. Problema davvero antico! " ... Invece si erra, un po' per colpa dei discepoli, i quali portano ai maestri il proposito di coltivare l'intelletto o la scienza e non l'animo, e così quella che fu filosofia è divenuta filologia, e quella che fu saggezza, diventa qualcosa che ora chiamiamo

¹⁷ Dal latino *in* e *secare*, tagliare. Cfr. anche **G.Devoto**, cit.

¹⁸ Cfr. ancora **R. Carli**, cit.

scienza.”¹⁹ E certo non si può dire che non ci vogliano, le tecniche, siamo o no nel 2000?! E’ che gli apprendimenti non sono tutto quello che succede in scuola. A un primo sguardo, possiamo dire che da un lato un processo educativo-elaborativo non lo si fa accadere con nessuna tecnica preventiva, se ciò che lo anima è l’incontro; dall’altro lato questo processo è percorso da un interrogativo che con Freud potremmo definire dell’*impossibile*.

Da un lato quindi sta l’idea che *educare*, così come *governare*, e *psicoanalizzare* sono “professioni impossibili”²⁰, segnate da un *ethos* che non si può acquietare; dall’altro lato sta il fatto che la modernità ammantava la sfida di questo *impossibile* con usi e abusi -se non millanterie- di procedure che renderebbero invece *possibile* all’adulto operatore ciò che si presenta come *impossibile*. Con il battesimo di una usurpata scientificità. Devo dire che -per quanto l’affondo freudiano possa a volte dispiacere in ambito pedagogico- a fronte delle imboniture tecnicistiche preferisco tener bene in vista questo ‘impossibile’, che ha l’innegabile vantaggio di mantenere aperta la dimensione del rischio : in un certo senso è proprio lì che si gioca il ‘nuovo’, il cambiamento.

Perché Freud lancia questa che sembra una *boutade*, una provocazione? Quale è il punto che accomuna queste tre scommesse apparentemente così diverse tra loro? Per psicoanalizzare ed educare - benché a torto - si potrebbe intravedere una specie di parentela : non sono proprio dalla stessa parte, ma sembrerebbero toccare le stesse corde, e poi - si sa - c’entrano i figli e la imprevedibilità dei loro risultati; ma governare, che c’entra in tutto questo?

E’ che queste tre operazioni hanno a che fare tutte con la relazione nella sua massima *complessità*, con un *tra soggetti* im-plicati, *piegati insieme*, in un *cambiamento*, presi nell’inedito dell’incontro, dunque presi -come abbiamo visto- nella *complessità del legame* e nel suo *rischio*. Questa complessità non è riducibile da nessuna garanzia preventiva, né da nessuna tecnica, in quanto implica il rischio radicale della libertà di ciascuno dei partner. “Il rischio, necessario alla libertà.”²¹ Non esiste un sapere preventivo che possa in qualche modo addomesticarne il dramma, ogni incontro - anche il più riuscito - rimette in gioco la ferita di una separazione : anche quando *tutto va bene*, qualcosa manca sempre al chiudere il cerchio senza resti, non c’è *happy end*. L’incontro, per il fatto di mettere in gioco l’altro, è sempre particolare, parziale, e per questo unico. Ma chi è

¹⁹ Seneca, citato in L. Giussani, *Il rischio educativo*, cit., p.46.

²⁰ S. Freud, *Analisi terminabile e interminabile* (1937), in *Freud Opere*, Torino, Boringhieri, v.11.

²¹ L. Giussani, *Ibid.*, p.59. “Scopo dell’educazione è quello di formare un uomo nuovo; perciò i fattori attivi dell’educazione debbono tendere a far sì che l’educando agisca sempre più da sé ... Occorrerà quindi da un lato metterlo sempre più la *responsabilità della scelta*, seguendo una linea evolutiva determinata dalla coscienza che il ragazzo dovrà essere capace di “far da sé” di fronte a tutto.” (Corsivo mio)

l'adulto se non qualcuno che riesce a tollerare che l'esperienza non sia *pienezza ideale*, ma si fa *responsabile* proprio del *frammento di questa parzialità*. L'impossibile di una quadratura del cerchio della relazione non ci sconcerta, se abbiamo dimestichezza col sapere che c'è non solo una salvezza *ultima*, ma ogni volta una *salvezza dell'esperienza*²² come particolare, dramma, imperfezione, taglio, per riprendere alcuni dei termini fin qui usati.

Un luogo non anonimo

Possiamo parlare della posizione della famiglia e, in particolare, della posizione paterna e materna, indicandola come elemento irriducibile -nella nostra società- della *trasmissione della vita* come *trasmissione del desiderio*²³. In questo senso la famiglia -nella eccezionale variabilità del nostro sociale- resta un residuo fisso, piuttosto imm modificabile, in quanto le posizioni degli adulti che la animano, sono orientate al compito di crescita del bambino e fanno per lui da orientamento. Ma perché ci sia una *trasmissione al livello del desiderio*, dunque non come 'trasmissione dei valori', perché ci siano le condizioni di questa attuazione, occorre che da parte della madre si sostenga il nuovo essere con cure particolarizzate, rivolte *proprio a lui*, come oggetto irripetibile del suo amore, e da parte del padre un desiderio che coinvolga il bambino nel *modo specifico, non anonimo*, con cui lui *come padre* interpreta la sua *funzione*. Lo porterà allo stadio o a visitare l'ultima mostra di Van Gogh?

La cosa non è indifferente, non per il contenuto delle esperienze come tali, ma per il volto specifico che in esse il padre *mostra*, il *suo* modo elettivo di rapportarsi a quel che nella vita gli *gusta*, diremmo in spagnolo, il suo gusto -appunto- il sapore che per lui hanno le cose. In questo senso il posto del padre si dimostra essere un posto d'eccezione: come parametro di ogni esperienza che introduca al desiderio, non perché *figura* mitica, ma come qualcuno che mostra *in atto* ciò che per lui è causa del suo desiderare, quel qualcosa che lo muove e a cui può invitare. Questa posizione - che si condensa nella funzione paterna - risulta essere decisiva come *paradigma dell'incontro*.

Quello che sentiamo essere *un lavoro della e con la scuola*, non fa allora appello alla *figura* dell'autorità paterna, ma costituisce uno dei modi con cui *se ne esercita la funzione*, principalmente di promuovere il desiderio.

²² Cfr. **G. Dalmasso**, *La verità in effetti. La salvezza dell'esperienza nel neo-platonismo*, Milano, Jaca Book, 1996. Cfr. anche, su questi temi, *Il corpo insegnante e la filosofia*, Milano, Jaca Book, 1980 : "Nell'atto dell'insegnamento sia l'insegnante sia il discepolo *rischiano le domande che li muovono costituendo così il loro stesso discorso*." (p.59)

²³ **J. Lacan**, *Due note sul bambino* (1967), in "La psicoanalisi", cit, pp. 22-23.

In altri termini, perché *incontro* ci sia, occorre che sia *in gioco la particolarità dell'esperienza* di qualcuno, il *desiderio di chi opera*, che non è anonimo e per questo suscita a sua volta del desiderio. Allora la scuola - dove non è in gioco la *figura* del padre come sovrapposta a quella dell'insegnante, come abbiamo visto - costituisce tuttavia una polarità della sua funzione poiché lì qualcuno sostenga il suo proprio gusto, il suo desiderio di sapore, desiderio di sapere²⁴.

²⁴ Sapore-sapere : non si tratta qui della stessa radice (sap-sak), poiché praticamente si tratta della stessa parola.

La famiglia come valore aggiunto

prof.ssa Giovanna Rossi

Premessa: la necessità di un “atteggiamento riflessivo”

Nell'affrontare il tema della famiglia ci faremo guidare dalle interessanti riflessioni di Margaret Archer.

L'autrice indica (2003, 2004) infatti l'importanza, a fronte della dispersione cui siamo continuamente sottoposti, della “conversazione interiore”, ovvero della necessità di mantenere una posizione di permanente riflessività, al fine di costruire la nostra identità personale e sociale²⁵. Esistono certamente, nella realtà che ci circonda, condizionamenti esteriori molto forti ma, afferma Archer, ognuno di noi non è determinato totalmente da essi ed, anzi, interiorizzandoli, delibera su di essi, ovvero ne dà giudizio di verità e rilevanza per la propria vita. Con grande fiducia nelle capacità della riflessività umana, l'autrice sottolinea la capacità dell'uomo di assunzione, non acritica, dei dati esterni a sé, mediante il processo di interiorizzazione, e il conseguente potere di delibera e di azione su di essi. Mettersi nella prospettiva della conversazione interiore, dell'interiorizzazione, è fondamentale in quanto ci aiuta a riprendere fiducia di fronte alle sfide che l'adulto si trova oggi a fronteggiare, *in primis* il compito educativo di trasmissione tra le generazioni. Il pensiero della Archer, poc'anzi accennato, ci fa comprendere con maggiore chiarezza la necessità e la rilevanza di una nostra “delibera per la generatività”: occorre scegliere con convinzione di “essere generativi”²⁶, comprendere che non è un qualcosa che si possa dare per scontato, ma che esige, al contrario, la focalizzazione di una dimensione progettuale, di responsabilità. Tale sfida è senza dubbio molto difficoltosa ed ardua per tutti, in particolare nelle famiglie.

²⁵ L'identità sociale è, secondo la Archer, inclusa nell'identità personale stessa.

²⁶ Con il termine generatività intendiamo, la capacità di dar vita ad una nuova generazione. Questo inteso non solo in termini puramente biologico-procreativi, ma come dar vita e il prendersi cura di significativi progetti comuni tesi a produrre benessere nel contesto relazionale (Rossi - Scabini, 2002).

La rilevanza dei legami familiari nella costruzione della società

La famiglia nell'Occidente è ad un tornante della storia: ci troviamo sempre più di fronte alla proposta di *family of choice*, ovvero all'affermazione dell'esistenza di "tante e diverse famiglie" quante sono le forme di convivenza formate dagli individui a loro piacimento (Donati, 2006a).

Si giunge così a "legittimare l'idea secondo cui sarebbero da considerare famiglie tutte le forme di convivenza (il concetto stesso di coppia diventa evanescente), con o senza matrimonio, fra sessi diversi o uguali, con due genitori o uno solo (e genitori naturali, oppure solo legali), fino a tutte le forme di "arrangiamenti di vita" (*living arrangements*) virtualmente possibili, alla sola condizione che gli individui coinvolti si sentano legati da relazioni – affettive e di cura reciproca – particolarmente intense, quali che siano il tempo di durata e le modalità di tali relazioni" (Donati, 2006b, p.48).

Quando oggi si parla di famiglia, si usa così – il più delle volte – il plurale, "famiglie", ad indicare che il tema richiama immediatamente una questione cruciale: non c'è più identità di vedute circa le caratteristiche peculiari di un vincolo tra più persone che possa essere definito "familiare" e così si assiste ad una pluralizzazione delle forme potenzialmente includibili nel concetto di "famiglia". Non solo, il processo in atto di privatizzazione, intimizzazione della famiglia addirittura ha portato alcuni sociologi a sostituire al termine "famiglia" quello di "relazioni intime" (Widmer, Kellerhals, Levy 2004; Widmer, 1999).

Da una parte, dunque, l'esigenza di trovare la famiglia dietro molte forme di convivenza denota una spinta inequivocabile sia dell'individuo sia della società a "fare famiglia", dall'altra la difficoltà a riconoscere il familiare indica che si è indebolito fino quasi a scomparire il fondamento della relazione familiare, la sua natura sostanziale.

La tesi della pluralizzazione, che domina oggi nel mondo occidentale, costringe – in un certo senso – a problematizzare l'idea di famiglia, ad interrogarsi sul significato di una relazione che fino a qualche decennio fa era data per scontata. Tra l'altro, chi parla di pluralizzazione lo fa generalmente con due opposti obiettivi (Donati - a cura di - 2001; Rossi, Carrà Mittini 2001):

- da una parte, per richiamare che è in atto un processo inevitabile e irreversibile che porta all'aumento della variabilità; esso attraversa tutto il mondo sociale e la famiglia non può esserne esonerata, differenziandosi, così, al proprio interno e dal modello tradizionale in modo definitivo;
- dall'altra, per denunciare l'inarrestabile declino di una forma stabile di relazione e la necessità di far fronte a un nuovo assetto decisamente meno favorevole.

In entrambi i casi, la situazione attuale viene contrapposta a quella dove si attestava un ormai superato e irrecuperabile modello tradizionale di famiglia: oggi, sotto l'etichetta "famiglia" starebbe

qualsiasi forma di convivenza in cui le parti in gioco – gli individui genericamente intesi – si sentano legati affettivamente (l’emozione è il criterio distintivo) e da un vincolo di cura reciproca. Come afferma Donati (2006b), il modello tradizionale viene a configurarsi come un comodo stereotipo polemico, in senso negativo (da combattere) o in senso positivo (da difendere), mentre bisognerebbe considerarlo non tanto come modello storico, quanto come un universale culturale, non soggetto a degenerazione e non leggibile in termini evolutzionistici.

Ciò è dimostrato anche dal fatto che la parola “famiglia” è e resta unica, pur essendo attribuita a realtà diverse, segno che rimanda ad un “*pattern* relazionale avente una sua specifica qualità, che non è scindibile, se non al prezzo di una perdita secca” (Donati 2006b, p. 52).

La proliferazione di forme pseudo-familiari è legata ad una tendenza culturale, tipica del nostro tempo, che vede prevalere orientamenti all’individualizzazione e alla “estetizzazione” dei rapporti interpersonali (Rossi 2001), che diventano strumento per la soddisfazione di bisogni emozionali (estetici). Dove dominano atteggiamenti di questo tipo non siamo in presenza di relazioni familiari, ma di forme di convivenza regolate unicamente in base a criteri individualistici e senza vera assunzione di responsabilità reciproca.

La famiglia come valore aggiunto

In questo quadro così problematico e frammentato possiamo parlare di un valore aggiunto della famiglia? Possiamo affermare che chi non ha la possibilità di fare quest’esperienza primaria ineludibile ed insostituibile si trova privo di capitale sociale? Quale valore aggiunto presenta la famiglia rispetto ad altre forme di vita?

Il valore aggiunto sta in ciò che la relazione familiare in modo peculiare crea per la persona e per la società e quindi, per comprenderlo, occorre analizzare l’effetto emergente prodotto dalla famiglia. In altri termini, esso non dipende soltanto da ciò che i singoli individui possono apportare alla vita comune, non consiste solo in prestazioni funzionali - pensiamo ad esempio al tema della divisione dei compiti all’interno della famiglia che spesso viene trattato come mera distinzione di ruoli - ma nella “qualità relazionale” del familiare. La famiglia - in quanto relazione di piena reciprocità fra uomo e donna e fra generazioni - ha una qualità relazionale, specifica, che non può essere altrimenti esperita. “La famiglia è l’unico luogo nel quale le persone stanno, si legano, si mettono in gioco, mettono in comune non qualche aspetto di sé, ma sé. Questa è la straordinaria forza, ma al tempo stesso l’ineludibile drammaticità della famiglia, che costituisce per l’essere umano, nel bene e nel male, l’unico accesso per la costruzione e lo sviluppo della propria identità” (Scabini, Cigoli, 2000, p.119). Essa, inoltre, ci ricorda Donati (2006a, pp.28-34), si connota come ambito relazionale che, in modo unico e peculiare, riesce a compiere tre intermediazioni sociali

fondamentali: fra l'individuo e la società, fra la natura e la cultura; fra la sfera privata e quella pubblica²⁷.

Solo a partire da tale consapevolezza, giocata costruttivamente da genitori e figli nell'esperienza quotidiana, la famiglia può produrre capitale sociale (CS)²⁸ nel contesto sociale e nella comunità in cui vive; altrimenti assistiamo ad una chiusura della realtà familiare in sé stessa e ad un suo impoverimento progressivo, nonché alla generazione di disvalori e di mali relazionali (come, a titolo esemplificativo, il fenomeno della criminalità e del bullismo).

Ogni famiglia dunque rappresenta un legame caratterizzato da aspettative reciproche, in cui si intrecciano le due storie dei membri della coppia coniugale, i due patrimoni simbolici intergenerazionali e culturali; il vincolo coniugale, fondamento della realtà familiare, non dà così origine ad una semplice somma algebrica tra due esistenze individuali, ma produce qualcosa che le eccede, un *proprium* familiare, la "generatività".

L'eccedenza generativa propria della famiglia non si manifesta soltanto nella capacità di generare figli, piuttosto, si esprime adeguatamente quando i soggetti agiscono nell'intento di promuovere il benessere della famiglia nel suo complesso, ovvero quando sono in grado di generare un benessere che eccede la somma algebrica dei "benesseri" di ciascun membro. A partire da questa prima autentica sua manifestazione, la tensione generativa può poi esitare in prosocialità, quando le relazioni con il "mondo circostante" appaiono improntate all'*apertura*, allo *scambio sociale*, alla *reciprocità*, al *dono*, alla *condivisione* e alla *solidarietà*, in sintesi al capitale sociale.

Più precisamente, possiamo affermare che relazioni familiari improntate alla fiducia, orientate alla generatività, capaci di produrre un benessere di tipo relazionale, costituiscono un *CS di ordine primario*. Nella misura in cui tali caratteri diventano catalizzatori di una reazione a catena che porta le famiglie ad aprirsi all'esterno ad una solidarietà più ampia, comincia a generarsi un *CS di ordine secondario*, il cui valore si incrementa man mano che i legami si svincolano da un codice d'azione particolaristico, diventando risorsa di tipo "comunitario" ed arrivando, così, ad incidere profondamente sul benessere dell'intera società (*CS civico o generalizzato*)(Rossi, 2003a, 2003b).

²⁷ Se sottolineiamo l'identità relazionale della famiglia in quanto relazione specifica fra i generi e le generazioni immediatamente la separazione il discorso pubblico-privato crolla, perché, in realtà, la relazione è immediatamente una relazione sociale. La famiglia, in altre parole, connettendo i generi e le generazioni attraverso il tempo, è immediatamente uno spazio pubblico, un soggetto sociale.

²⁸ Parlare di capitale sociale significa far riferimento ad un concetto complesso e multidimensionale rispetto al quale la riflessione sociologica ha focalizzato aspetti e caratteri eterogenei. Esistono approcci molto differenti allo studio del CS. Alcuni, come ben sottolinea Donati (2006b, p.10), distinguono tra approcci micro e macro (Bagnasco et al., 2001; Field, 2003; Barbieri, 2005), altri fra approcci individualisti, olisti e relazionali (Donati, 2003). In questa sede faremo riferimento all'approccio relazionale al capitale sociale (Donati, 2003; Donati, Colozzi, 2006a; 2006b) che lo intende come proprietà delle relazioni, non dei singoli individui né delle strutture sociali in quanto tali. Tale approccio riprende le ricerche pionieristiche di Coleman (1988 a, 1988b, 1989, 1990) e quelle di Putnam (1993 a, 1993b, 1995 a, 1995b, 2000) ed intende prendere le distanze sia dall'approccio individuale sia da quello strutturale, sia da quello micro sia da quello macro.

Per generare CS e contribuire al benessere della società, le famiglie dunque devono uscire dal paradosso del nostro tempo che porta a concepire il benessere (il *welfare*) in termini individualistici, esclusivamente come promozione dell'autonomia e dell'autorealizzazione individuale: nella nostra società il benessere è per lo più inteso secondo i codici propri del mercato e dello stato, che lo riconducono ad aspetti quali la limitazione delle costrizioni reciproche, le possibilità di realizzazione personale, la tutela degli interessi individuali e della *privacy*, e lo misurano, fondamentalmente, in termini di capacità di consumo. Ciò, mentre erode alla base il benessere familiare, relega la famiglia in un ruolo del tutto marginale nel dibattito sul CS. Paradossalmente, invece, il logoramento del benessere della famiglia, genera come effetto secondario una riduzione complessiva del CS dell'intera società (Donati, 2003): l'accentuazione dei comportamenti individualistici minaccia il medesimo senso di appartenenza alla società e la capacità dell'individuo di concorrere al bene comune del contesto sociale a cui appartiene, di produrre un capitale che vada a beneficio dell'intera comunità.

Al contrario, se pensiamo al benessere in termini relazionali, ovvero come scaturente dalle relazioni tra persone e non dall'autorealizzazione personale, possiamo affermare che c'è una propensione naturale della famiglia ad includere altre relazioni, ad allargare la propria rete di supporto, perché i beni simbolici da scambiare, in questo modo si moltiplicano, anziché annullarsi reciprocamente come avviene in una somma algebrica.

La diffusione delle *reti di supporto informale*, in questo senso, ben documenta la propensione della famiglia a produrre il proprio benessere attraverso le relazioni ed, in questo senso, a fungere da catalizzatore nel processo di costruzione del CS.

La differenziazione relazionale tra famiglia e scuola

A partire da quanto detto, dunque, cercheremo di approfondire ed esaminare il ruolo rivestito dalla famiglia nel contesto sociale in cui si trova ed agisce.

La realtà familiare è chiamata infatti a svolgere, nella realtà comunitaria d'appartenenza – in rapporto a e con questa – un compito fondamentale: essa è, infatti, il primo e più importante agente socializzativo del soggetto²⁹. Nel percorso d'inserimento della persona nella vita sociale, tuttavia, sono coinvolte, accanto alla realtà familiare, differenti agenzie socializzative, agenti direttamente od

²⁹ “La perdurante centralità della famiglia nei processi di socializzazione e quindi la centralità sociale e culturale della funzione genitoriale svolta dagli adulti si gioca su più versanti: sul versante quantitativo (la maggior parte dei bambini vive con i genitori), qualitativo (la mancanza di genitori è uno dei più rilevanti fattori di rischio per i nuovi nati), dell'intensità affettiva (forza dei legami), della specificità relazionale (i genitori sono i primi, e non solo in ordine cronologico, adulti di riferimento) e della peculiarità del contesto di socializzazione (non si diventa grandi solo passando da un sistema formativo istituzionale all'altro, ma vivendo e sperimentando più ambiti di vita quotidiana, più tipi di relazioni sociali, a partire da quella familiare e non a prescindere da)” (Di Nicola, 2002, p.22).

indirettamente, ed aventi competenze proprie e peculiari: la scuola, il gruppo dei pari, l' ambiente professionale, i new media.

“La specificità dei diversi soggetti che intervengono a vario titolo nel processo socializzativo è, tuttavia, da intendersi come una mera specificità di “approccio”: la formazione è, in realtà, un *unicum*, coerentemente con il suo destinatario, la persona” (Carrà Mittini, 2001, p.113).

La differenziazione esistente, dunque, non deve essere intesa come funzionale, ma, al contrario, implicante un relazionamento ed una nuova differenziazione. Vi è senza dubbio una differenziazione tra i diversi soggetti coinvolti, occorre riconoscerla e creare uno spazio comune di relazionamento tra questi, nella consapevolezza che il valore aggiunto così determinato non è meramente una somma di diverse realtà (ad esempio le famiglie e gli insegnanti nella scuola), ma è qualcosa di nuovo, è una “eccedenza relazionale”. Essa non è coglibile solo a livello fattuale – delle cose fatte, di quanto è stato insieme prodotto – ma e soprattutto a livello identitario - la mia identità e la tua cambiano in questo relazionamento. Questa è dunque la sfida impegnativa: spesso non abbiamo l'energia, anche etica, per affrontarla. Vi è sicuramente un investimento progettuale imponente di fronte al quale prendiamo le distanze, in quanto implica una dimensione di responsabilità, cui la nostra società non invita.

Tale compito è altresì reso maggiormente complesso dalla situazione di particolare difficoltà in cui versano gli attori in gioco dato che , in molti casi, ci si trova infatti di fronte a famiglie deboli e in crisi. In tali circostanze occorre una “responsabilità di ordine superiore “ che crei lo spazio per l'altro, conformemente ad un principio di natura sussidiaria. Questa affermazione, a prima vista paradossale, in realtà è molto semplice: è come se la scuola dovesse aiutare la famiglia a diventare più famiglia e la famiglia dovesse aiutare la scuola a diventare più scuola. Si tratta di un processo di riattribuzione di dignità reciproca che è l'espressione del principio di sussidiarietà e che non può essere rigidamente e scleroticamente fissato ma segue le circostanze e l'apertura ad esse. Ciò non esime senza dubbio da situazioni problematiche in cui si evidenzino conflitti di difficile gestione ma la sfida è riuscire a progettare nuove forme di relazionamento attuate con progetti specifici, continuamente oggetto di ridefinizione e discussione. Solo l'attuazione di tale “compito sociale” consente di smentire quel che per molti sociologi è diventato ormai quasi un luogo comune, ovvero l'affermazione che non c'è futuro, che il mondo non ha futuro, che siamo di fronte ad una non-generazione. In molte esperienze che attualmente vengono proposte i ragazzi non si sentono generati. All'adulto (genitore ed insegnante) spetta dunque il compito di progettare per e con i giovani accettando di generare per essere rigenerato.

Scuola e famiglia: soggetti in evoluzione nella storia del ‘Welfare state’ in Italia

prof. Felice E. Crema

Alla fine si è sempre un po' obbligati a rimanere sul terreno che non è stato ancora arato. E quindi io farò due brevissime premesse e poi alcune considerazioni che cercano appunto di riempire quello che mi sembra l'aspetto che è rimasto un po' in ombra nei contributi precedenti.

La prima considerazione è molto riassuntiva di alcune questioni generali: noi possiamo vedere il tempo che sta alle nostre spalle, cioè i secoli della modernità, anche, tra le tante altre modalità, come un tempo che ha incrementato l'anonimato, che si regge sull'anonimato come valore. Questo concetto sarebbe lungo da spiegare ma mi interessa qui sottolineare che il problema del soggetto non è semplicemente un problema di natura psicologica o antropologica in senso astratto ma coinvolge concretamente aspetti e ambiti dell'agire umano. Per capirci faccio l'esempio del privilegio delle s.p.a. nell'iniziativa economica anonima rispetto ad un'iniziativa economica fatta da un soggetto che ha un nome e un cognome.

Questa spinta è una spinta che ha continuato e che ha inciso in maniera molto forte a partire dalla costruzione del *welfare state* proprio sulle relazioni sociali, perché il *welfare state* vuole intervenire sulla società, questo è il suo progetto – pur nobilissimo – ma rimane un progetto di intervento che in qualche modo ha portato questa tendenza all'anonimato anche all'interno delle relazioni personali e nelle situazioni che hanno a che fare con l'identità dei soggetti. Noi stiamo in qualche modo subendo anche la conseguenza di questo processo.

La seconda considerazione. Noi non possiamo leggere quanto sopra detto solo come un percorso di idee ma considerare che è stato anche un progetto politico: alcuni consapevolmente, moltissimi altri inconsapevolmente – e forse tra questi secondi ci siamo un po' tutti noi – abbiamo contribuito all'avanzamento di questo progetto. Non è solo un'idea quindi, ma è un'idea armata che corre e che in qualche modo sottende tutte le questioni che abbiamo visto e discusso.

Provo a declinare brevissimamente quanto affermato relativamente al tema della famiglia, e a quanto è accaduto nella seconda metà del secolo scorso. Parto dalla riforma del 1975, che è comunque un riferimento centrale del Diritto di Famiglia, mettendola in parallelo e confrontandola con la Costituzione approvata solo 28 anni prima. Nella Costituzione la famiglia è definita come una realtà, un vero soggetto giuridico, fondato sul matrimonio. Ciò significa che la famiglia non

coincide con una relazione, il matrimonio, ma che la relazione è fondativa della famiglia. Non c'è quindi identità fra i due istituti, ma un rapporto: Il matrimonio, che è una relazione di un certo tipo, è fondativo della famiglia, un insieme più complesso di relazioni e di stati di fatto che hanno nel matrimonio (e nella generatività ad esso connessa) l'aspetto caratterizzante, il *trait-d'union* necessario e qualificante. Potremmo dire che la famiglia è ciò che avviene nella società a partire dal matrimonio.

La seconda questione da tenere presente è che i genitori, non la famiglia, hanno il dovere/diritto – dovere nei confronti dei figli, diritto nei confronti dello Stato – di istruire, educare e mantenere i figli. Questa affermazione definisce un campo molto preciso: il valore 'pubblico' del matrimonio dipende dall'esito che questo ha sul piano sociale (nel caso della nostra costituzione ciò è rappresentato dai figli). Il valore della famiglia in quanto organizzazione sociale è ciò che avvalora, dal punto di vista politico, il matrimonio che rimane il 'generatore', motore non solo etico della famiglia stessa. In un certo modo – se mi si passa l'esempio – potremmo scorgere analogie con l'impresa, in cui le ragioni sociali sono ovviamente diverse (non la produzione di beni commerciali ma di beni 'etici') La configurazione delineata ha come conseguenza la rilevanza politica: la famiglia è un dato pubblico e si esprime come un soggetto rilevante.

La riforma del '75 che cosa ha fatto da questo punto di vista? Ha ridefinito questa situazione, senza negarla, ma rendendola meno chiara, di fatto ponendo in secondo piano il valore sociale e la dimensione pubblica della famiglia. Quest'ultima infatti diventa una questione che si confonde con la posizione dei genitori, singolarmente considerati, non solo dal punto di vista affettivo - la famiglia è fatta dai genitori, prima che dai figli, e quindi il clima e le diverse situazioni dipendono in grandissima parte da loro che hanno la responsabilità della famiglia stessa – ma dal punto di vista giuridico: così la famiglia non ha fondamento nel matrimonio, ma si 'esaurisce' in esso. La famiglia non è più una realtà complessa in cui ci sono anche i genitori, ma è i genitori, con tutta una serie di scelte e di opzioni, non ultima la questione del divorzio.

Non voglio entrare in merito ai problemi etici insiti in questo passaggio: constato solo che c'è stato questo cambiamento ed è stato molto forte. Si tratta di un indebolimento dell'idea e della soggettività politica della famiglia, cioè della capacità della famiglia di esprimersi sul piano politico come soggetto, come portatore di indirizzo.

Parallelamente a questo percorso di messa in ombra della famiglia la scuola cresceva secondo una linea che era diversa e che proprio negli anni '60-'70 - senza andare troppo indietro - si manifestava con certe caratteristiche che, per molti aspetti, e in alcuni casi in maniera esplicita, si proponeva di intervenire creando uno spazio sostitutivo della famiglia. A questo proposito e a titolo esemplificativo ricordo tutta la legislazione che, a partire dalla scuola media unica (primi anni '60)

e fino alla fine degli anni '70, è centrata su un' idea che all'inizio ha affascinato tutti: la scuola deve misurarsi con il bambino, con la persona, deve accogliere tutti, deve avere una visione olistica della situazione, non può limitarsi ad alcuni aspetti cognitivi/abilitativi- come faccio a dire "do 4 a un bambino"? No, devo capire come e perché lui ha preso quel voto -. Questo discorso, apparentemente molto coerente e convincente, in realtà è assolutamente pericoloso perché assegna alla scuola un compito di natura totale, la fa diventare un'istituzione totale.

Anche prima la scuola aveva, tra le altre, funzioni di acculturazione, di fedeltà alla cittadinanza, ... tutte dimensioni che fanno parte della storia della scuola, ora però assume una forma totale che si traduce in due opzioni forti: scuola (il più possibile) uguale per tutta la minore età; tempo pieno scolastico almeno fino alla adolescenza. Non dimentichiamo che l'idea del tempo pieno ha guidato molte scelte anche di carattere economico e si è fermata sulla scuola primaria solo perché tra i 9, i 10 e gli 11 anni i ragazzi esprimono esplicitamente i loro no, si oppongono radicalmente e, siccome comandano i figli a casa, non vanno neanche a scuola a tempo pieno!, altrimenti sarebbe andata avanti e adesso avremmo tutta la scuola dell'obbligo a tempo pieno. L'idea di fondo però ha investito anche altri campi, per esempio con l'ampliamento del tempo scolastico - 32, 34, 36, 38 ore settimanali di scuola con qualche appendice negli istituti secondari sono normali in linea di principio - .

Il tempo pieno, l'idea che la scuola debba coprire una serie di spazi dal punto di vista della qualità dell'intervento educativo e dal punto di vista della quantità dello spazio, tutto lo spazio, non è un'idea, è un progetto che, se non si è attuato, è perché ha incontrato delle difficoltà interne, in particolare da parte dei ragazzi che, alla fine della fanciullezza troppo spesso avviano uno sciopero bianco rispetto alla scuola, non perché sia stato mai contestato. Oggi diminuire di 2 ore il tempo scuola è impossibile: se anche si tenta di farlo, come è avvenuto negli ultimi anni, dopo 6 mesi siamo di nuovo daccapo perché non si intacca la concezione, che oggi non è né di destra né di sinistra ma fa parte del sapere comune acritico, secondo cui il sistema formativo serve fino al diciottesimo anno di età e deve essere coerente, organico e deve poter essere un sistema integrato – parola attualmente sulla bocca di tutti - cioè un sistema in grado di rispondere al bisogno educativo, in grado di tenere per tutto il tempo significativo e, contemporaneamente, deve durare per tutta la minore età.

Confrontiamo questo con quello che abbiamo detto della famiglia, sempre a Costituzione vigente, che inevitabilmente dovrebbe continuare ad essere per tutti un punto di riferimento proponibile per tutti, anche se ciò che pensiamo è diverso. E' poi presente un ulteriore aspetto: tutto questo "progetto" tende ad arrovellarsi su un'unicità di percorso, perché l'unicità di percorso significa che tutti devono fare certe cose per tutto il tempo significativo (tempo pieno), e per tutta la minore età

(obbligo scolastico)- e solo per questa perché analogamente a quanto accennavamo sopra per il tempo pieno, con la maggiore età diventa un problema imporre certe soluzioni -.

Il diritto all'educazione previsto dalla Costituzione per i genitori viene così ridotto alla sua dimensione ideologica. Il diritto all'istruzione completamente disatteso: l'impegno per la crescita delle giovani generazioni non si misura più con la grande questione della introduzione alla realtà, in cui incontro di tutto un aspetto molto più ampio e dentro questo si impone poi il problema del senso, ma è ridotta idealisticamente (intellettualisticamente) ai valori, che, nella pratica, diventano pure regole (comportamenti) di fatto assolutamente contingenti.

Nello scenario scolastico sopra descritto non solo è fortemente schiacciata la capacità educativa della condizione familiare ma anche il diritto alla discussione delle scelte scolastiche da parte dei genitori non esiste più di fatto: cioè noi abbiamo agito fuori dalla Costituzione, salvo che per quanto riguarda l'obbligo di mantenimento che appare di fatto senza limiti significativi (ma a cui non corrisponde nessun sostanziale aiuto pubblico).

Ho detto queste cose - in modo molto schematico - per sottolineare che è stato gravissimamente leso il concetto di famiglia come contesto; infatti oggi si discute delle famiglie partendo dal problema della relazione, e non dal problema di che cosa sia (possa essere oggi) la famiglia come contesto di vita.

Lavorando su una ricerca relativa ai servizi all'infanzia, emerge con grande chiarezza che dal punto di vista educativo, il significato, per il bambino, è portato dal contesto, dentro cui c'è anche la relazione - ma il bambino arriva alla relazione attraverso il contesto, la vede nel contesto, altrimenti la relazione non è un fatto così positivo - elemento questo messo in luce dagli studi degli psicologi e che io riproduco semplicemente come notizia. All'interno del problema educativo, insomma, la relazione non ha senso se non viene collocata all'interno di un contesto fatto di situazioni, di spazi ecc. che si connota come elemento terzo riguardo alla relazione: è proprio la presenza di questo elemento di terzietà che garantisce l'esplicarsi della relazione in termini equilibrati. Un ragionamento analogo può essere fatto per la scuola in cui possiamo individuare l'elemento terzo (contesto che consente la possibilità della relazione) nel contenuto dell'insegnamento.

Si può allora arrivare a due conclusioni

La prima è che il problema del rapporto con la famiglia noi non possiamo assumerlo da un punto di vista concettuale come un problema di natura astratta, perché è un problema di natura politica. Toccando questa questione, cioè, noi andiamo a toccare uno degli aspetti fondamentali della convivenza, di come la convivenza è stata costruita, delle scelte, delle opzioni, dei criteri secondo cui si muovono tutti quanti quelli che vogliono decidere. Io cito un piccolo esempio: ero rimasto

impressionato e ho cominciato a pensare in questo modo quando fin dagli anni '70, primi anni '80 c'erano ancora i decreti delegati e io lavoravo disciplinatamente dentro al mio distretto dove erano presenti i rappresentanti dei genitori che dicevano cose interessanti e con le quali eravamo tutti assolutamente d'accordo. Però poi mi capitò di avere qualcuno di questi genitori di fronte nella sua funzione di assessore - era sempre genitore ma era anche assessore -: è cambiato tutto. E non si rendeva conto che diceva cose che non c'entravano con quelle che aveva detto il giorno prima.

Noi non possiamo non essere consapevoli di questa situazione perché essa è riflesso del problema del rapporto tra lo Stato come amministrazione, il Governo e la *governance* del sistema. Noi abbiamo di fronte un contesto in cui il problema delle scelte e delle decisioni relative a tutti i contesti che sono ritenuti di interesse pubblico sono assegnati al governo, allo stato cioè inteso come amministrazione, come persona. Tutto il resto non conta.

La seconda conclusione è che affrontare il problema del rapporto scuola/famiglia pone due questioni fondamentali. Primo, la questione della ridefinizione dello spazio. Il problema del rapporto scuola-famiglia è innanzitutto il problema di una riconquista dello spazio di vita della famiglia. Questo non deve avvenire solo nei confronti della scuola: deve avvenire anche in altri ambiti. La famiglia deve riconquistare uno spazio, un contesto che è innanzitutto materiale, cioè con precise coordinate spazio-temporali prima che relazionali; solo a partire dalla riconquista dello spazio posso riqualificare anche lo spazio relazionale.

Un'annotazione pedagogica può forse chiarire il concetto. Il problema dell'educazione è un problema di un accompagnamento dei tempi di normalità e di temporalità adeguate, l'eccezionalità è contro l'educazione. Quelle teorie in voga 20 anni fa in cui si diceva che non importa quanto purché sia molto buono, sono sbagliatissime perché in realtà il bambino – io dico il bambino perché questo è proprio il problema del bambino – ha bisogno di momenti di convivenza, non di relazione in senso astratto e avulsa da un contesto, o meglio ha bisogno di una relazione che sia mediata dal contesto, e il contesto è per il bambino innanzitutto spazio-temporale: non c'è un contesto intellettuale ma spazio-temporale e per questo le abitudini, le routines sono fondamentali, senza queste nascono dei problemi. Così anche la relazione ci vuole, ma, se non c'è contesto, la relazione è più facile che diventi difficoltosa, patologica – stamattina di interventi ce n'erano tantissimi che andavano in questa direzione, segnalavano cioè il rischio di patologizzazione della relazione, dal versante degli insegnanti ma potremmo farlo anche dal versante dei genitori con la stessa tranquillità -. Ciò che viene generato dalla relazione è imprevedibile ma certamente non accade se non a partire da un contesto preciso che si pone come terzo elemento in qualche modo esterno e di contorno alla relazione che può accadere; di contorno ma essenziale perché la relazione accada: viceversa si rischia .

Secondo. C'è un problema nel parlare di scuola proprio sul versante della definizione di contesto: noi dobbiamo prendere coscienza che è improprio parlare di rapporto scuola-famiglia, tale rapporto non esiste poiché scuola e famiglia sono due realtà separate, sono due esperienze diverse – non è di per sé negativo, sono due mondi diversi e il rapporto avviene tra genitori e insegnanti, fra genitori e scuola -; la scuola ha una struttura gerarchizzata e ha come primo oggetto il figlio. Questo cosa vuol dire? Che ha come primo oggetto la possibilità di parlare del figlio. Che cosa è comune tra scuola e famiglia? Il figlio. Il resto non è comune, se non in senso molto generale. Quindi l'entrata normale del rapporto scuola-famiglia avviene attraverso un'attenzione al figlio, un'attenzione che io ho come genitore e che io chiedo agli insegnanti di avere per mio figlio. Tale posizione del genitore, viceversa, dalla scuola è normalmente considerato un atto molto indebito e comunque segno di una poca larghezza di vedute del genitore. Questo è il punto di partenza, non è il punto di arrivo, perché questo punto di partenza, che è quello comune, quello normale, poi può svilupparsi - e qui avremo dei problemi che però non attengono più soltanto e semplicemente al problema del rapporto scuola-famiglia, ma al problema della ricollocazione della scuola all'interno della società in un contesto che non sia più quello assolutamente statalista, e per 'statalista' non intendo un problema di scuola statale, bensì un problema di rapporto tra la istituzione scolastica e l'istituzione politico-governativa dato che oggi l'istituzione scolastica coincide con l'istituzione governativa e noi invece dobbiamo separarle. Il problema, quindi, del rapporto con i genitori e le famiglie può diventare un elemento importante per aiutare questo, anche per le associazioni di insegnanti come per tante altre. Quindi si deve concorrere, ci deve costituire su questo punto un'alleanza sociale, perché solo un'alleanza molto forte potrà riuscire a sottrarre all'amministrazione lo spazio di cui si è in questi anni indebitamente appropriata.

Quindi una chiarezza concettuale del problema, una chiarezza terminologica, una identificazione degli oggetti e delle metodologie di intervento. Che la scuola debba tenere conto della famiglia è cosa molto importante, ed è una responsabilità sua, non della famiglia: è la scuola che deve fare questo, non c'è nessuno che la può sostituire e lei deve tenerne conto. I genitori, invece, alla scuola hanno il potere di chiedere, perché sono i tutori legali dei figli. Scusate se questo può sembrare un discorso freddo rispetto a tanti che sono stati fatti stamattina, però se non arriviamo qui non si potrà mai tentare un effettivo riequilibrio della situazione.

I genitori, quindi, non sono la famiglia, ma innanzitutto devono presentarsi come coloro che sono titolari di diritti. Che cosa vuol dire 'titolari di diritti'? Che sono responsabili di..... L'esercizio della responsabilità è qualcosa che avviene solo nella misura in cui tu lo eserciti, cioè tu non puoi postulare la preparazione all'esercizio della responsabilità se non in modo indiretto. Tu devi semplicemente esercitarla. Se il genitore non riesce ad entrare in questa ottica, non c'è nulla che lo

potrà convincere a farlo, se non la comprensione che ha diritto/dovere di farlo. Esercitando un diritto, esercito la mia responsabilità, me ne assumo anche la responsabilità. E infatti, istintivamente, ormai tutti si ritirano, perché sono incerti sullo spazio e sono incerti sul diritto.

Una nota conclusiva. Io credo che, proprio perché il compito, il problema è molto ampio e ha delle radici profonde, non sia questione che si risolve facilmente e in tempi brevi. Ciò non significa inazione. Noi non possiamo risolverla, ma possiamo prima di tutto farla maturare – c'è prima un problema di maturazione, di chiarificazione nostra e chiarificazione loro. Il cambiamento avviene nel tempo attraverso modifiche parziali e non con una modifica complessiva e totale, le cose vengono costruite nel tempo. Occorre cioè avere chiarezza dell'obiettivo e poi accettare i passi possibili, che possono essere di natura diversa e potrebbero, ad esempio, essere spazi diversi. L'impegno per la parità, per esempio, è uno spazio che non viene usato in questa direzione – con buona pace di tutti - cioè realizzando al massimo la possibilità di avere scuole diverse.

Potremmo fare tantissimi altri esempi. E' però importante distinguere fra la chiarezza dell'obiettivo e le possibilità concrete su cui ci si possa muovere. Ma la chiarezza dell'obiettivo vuol dire anche proprio chiarezza dei ruoli. C'è un rischio assoluto che noi ci perdiamo: c'è la famiglia, ci sono i genitori, c'è un vissuto privato, ci sono tanti problemi e vogliamo muoverli tutti. Dobbiamo invece scegliere e verificare il punto su cui bisogna lavorare e questo possiamo identificarlo solo se distinguiamo oggetti, situazioni, problemi.

Oggi siamo di fronte a un'enfaticizzazione della relazione che impedisce di collocarla nel suo giusto alveo: la relazione implica una reciprocità che accade solo se esiste un terzo elemento che la consente. In questo senso la nozione di relazione deve forse uscire dagli psicologismi per entrare nella sua dimensione di elemento pubblico, cioè delle modalità con cui non la sua natura ma le sue conseguenze concrete incidono sulla società, sulla qualità della vita sociale e soprattutto sul futuro della società.

La relazione è significativa, produttiva, potenzialmente non conflittuale se avviene tra soggetti diversi: altrimenti facilmente genera confusione e quindi competitività. Allora in questo credo che sia molto utile il lavoro iniziato da Mariella Ferrante – e tutti l'hanno ringraziata e lo faccio anche io – perché un momento come questo può aiutare a tratteggiare anche i punti di lavoro che permettono un effettivo sviluppo dei problemi e l'avvicinarsi delle condizioni per una soluzione degli stessi.

Bibliografia

- ARCHER M. (2003), *Structure, agency and the internal conversation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ARCHER M. (2004), *Il realismo e il problema dell'agency*, in Prandini R. (a cura di), *La realtà del sociale: sfide e nuovi paradigmi*, «Sociologia e politiche sociali», VII, 3, pp. 31-49 (ed. or. 2002).
- BAGNASCO ET.AL. (2001), *Il Capitale sociale. Istruzioni per l'uso*, Il Mulino, Bologna.
- BARBIERI P.(2005), “Le fondamenta micro-relazionali del capitale sociale”, *Rassegna Italiana di Sociologia*, XLVI, 2, pp.345-384.
- CARRÀ' MITTINI E. (2001), *Famiglia e transizione generazionale: dall'adolescenza all'età adulta*, in Rossi G. (a cura di), *Lezioni di sociologia della famiglia*, Carocci, Roma, pp. 129-166.
- COLEMAN J.S. (1988a), “Social Capital in the Creation of Human Capital”, *American Journal of Sociology*, 94, pp.95-120.
- COLEMAN J.S. (1988b), “The creation and Destruction of Social Capital: Implications for the Law”, *Notre Dame Journal of Law, Ethics and Public Policy*, 3, pp.375-404.
- COLEMAN J.S. (1989), *Public and Private Schools*, Basic Books, New York.
- COLEMAN J.S.(1990), *Foundations of Social Theory*, Harvard University Press, Cambridge MA.
- DINICOLA P. (2002) (a cura di), *Prendersi cura delle famiglie*, Carocci, Roma.
- DONATI P. (2001)(a cura di), *Identità e varietà dell'essere famiglia. Il fenomeno della pluralizzazione*, Settimo Rapporto CISF sulla Famiglia in Italia, Edizioni S. Paolo, Cinisello Balsamo, Milano.
- DONATI P. (2003)(a cura di), *Famiglia e capitale sociale nella società italiana*, Ottavo Rapporto CISF sulla Famiglia in Italia Rapporto CISF, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo, Milano.
- DONATI P.(2006a), *Manuale di sociologia della famiglia*, Editori Laterza, Roma-Bari.
- DONATI P. (2006b), *Relazione familiare: la prospettiva sociologica*, in Scabini E., Rossi G. (eds)(a cura di), *Le parole della famiglia*, Vita e pensiero, Milano, pp.47-76.
- DONATI P., COLOZZI I. (2006a)(a cura di), *Capitale sociale delle famiglie e processi di socializzazione*, FrancoAngeli, Milano.
- DONATI P., COLOZZI I. (2006B)(a cura di), *Terzo settore e valorizzazione del capitale sociale in Italia, luoghi e attori*, FrancoAngeli, Milano.
- FIELD J.(2003), *Social Capital*, Routledge, London (trad.it. *Il Capitale sociale: un'introduzione*, Erickson, Trento, 2004).
- PUTNAM R.D. (1993a), *Making Democracy work: Civic Traditions in Modern Italy*, Princeton University Press, Princeton (trad. it. *La tradizione civica nelle regioni italiane*, Mondatori, Milano, 1993).
- PUTNAM R.D. (1993b), “The Prosperous Community: Social Capital and Public Life”, *The American Prospect*, 4, 13, pp.11-18.
- PUTNAM R.D. (1995 a), “Bowling Alone. America's Declining Social Capital”, *Journal of Democracy Prospect*, 6, 1, pp.65-78.
- PUTNAM R.D. (1995b), “Tuning In, Tuning Out: The Strange Disappearance of Social Capita in America”, *PS: Political Science & Politics*, 28, pp.664-683.
- PUTNAM R.D. (2000), *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*, Simon & Schuster, New York (trad. It., *Capitale sociale e individualismo. Crisi e rinascita della cultura civica in America*, Il Mulino, Bologna).
- ROSSI G. (2001)(a cura di), *Lezioni di sociologia della famiglia*, Carocci, Roma.
- ROSSI G. (2003a), *Quando e come l'associazionismo familiare genera capitale sociale? Esperienze di sussidiarietà delle politiche sociali in Lombardia*, in DONATI P.(a cura di), *Famiglia e capitale sociale nella società italiana*, Ottavo Rapporto CISF sulla Famiglia in Italia, Edizioni S. Paolo, Cinisello Balsamo, Milano, pp.225-259.
- ROSSI G. (2003b), *Temi emergenti di sociologia della famiglia. La rilevanza teorico-empirica della prospettiva relazionale*, Vita e Pensiero, Milano.
- ROSSI G., CARRÀ' MITTINI E., (2001), *La relazione filiale nella famiglia “plurale”*, in DONATI P.(a cura di), *Identità e varietà dell'essere famiglia. Il fenomeno della pluralizzazione*, Settimo Rapporto CISF sulla Famiglia in Italia, Edizioni S. Paolo, Cinisello Balsamo, Milano, pp.183-226.
- ROSSI G., SCABINI E. (2002), *Gli elementi distintivi della famiglia prosociale*, in Scabini E., Rossi G. (a cura di), *La famiglia prosociale*, “Studi interdisciplinari sulla famiglia”, n. 19, Vita e Pensiero, Milano, pp.7-18.
- SCABINI E., CIGOLI V. (2000), *Il famigliare. Legami, simboli e transizioni*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- WIDMER E. (1999), *Family Contexts as Cognitive Networks: A Structural Approach of Family Relationships*, “Personal Relationships”, vol. 6, no. 4, pp. 487-503, Dec 1999.
- WIDMER E., KELLERHAS J., LEVY R. (2004), *Current Varieties of Family Relations? Conflict, Marital Interaction Styles, and Social Milieu*, «Revue française de Sociologie», vol. 45, no. 1, pp. 37-67, Jan-Mar 2004.

INDICE

Introduzione	pag. 3
Crisi della esperienza prof. Francesco Botturi	pag. 6
Scuola e famiglia : tra collusione e separazione, il rischio dell'adulto Prof.ssa Maria Teresa Maiocchi	pag.12
La famiglia come valore aggiunto prof.ssa Giovanna Rossi	pag.26
Scuola e famiglia: soggetti in evoluzione nella storia del 'Welfare state' in Italia prof. Felice E. Crema	pag.32
Bibliografia	pag.39

Pro manuscripto

Diesse Lombardia in via Pergolesi 8, 20124 Milano, tel. 0236587288 al costo di E. 15,00

Quarta di copertina