

La responsabilità genitoriale e la relazione scuola-famiglia: certezze, fragilità e nuove istanze educative

Marinella Attinà

Abstract – *This essay aims to analyse complex problematic forms of parental responsibility, whose ‘testing ground’ is that of the school/family relationship. The complementarity of these two conceptual plexus – parental responsibility and school/family relationship – finds an own compulsoriness not only in the pedagogical reflection as such, but also and especially in the critical-problematic reflection on school legislation forms that, since the 70s, have legitimised, informed and supported the instance of a co-responsibility of both structural paidetic institutions. The following notes are intended to plumb the complexity of the parental responsibility that is still suspended between authority and freedom. Moving in this heuristic direction an attempt will be made to deflect the question of the evaporation of the father in a pedagogical way by connecting it synergically with the question of the change of the idea of a school-family educational co-responsibility, with the conviction that redefining the family responsiveness could have paidetic effects that can hardly not be addressed.*

Riassunto – *Il saggio si propone di analizzare le forme problematiche e complesse della responsabilità genitoriale che trova il suo ‘banco di prova’ nella relazione scuola/famiglia. La complementarità dei due plessi concettuali – responsabilità genitoriale e relazione scuola /famiglia – trova una sua coerenza non solo nella riflessione pedagogica tout court, ma anche e soprattutto nella riflessione critico-problematica su quelle forme della legislazione scolastica che, dagli anni Settanta in poi, hanno legittimato, informato e sostenuto l’istanza di una corresponsabilità delle due strutturali agenzie paidetiche. Le note che seguiranno saranno tese a scandagliare la complessità di una responsabilità genitoriale sospesa ancora tra autorità e libertà. Lungo tale direzione euristica si proverà a declinare pedagogicamente la questione dell’evaporazione del padre, ponendola sinergicamente in connessione con la questione della trasformazione dell’idea di corresponsabilità educativa scuola-famiglia, convinti che la ridefinizione della responsabilità familiare, produca effetti paidetici difficilmente inaffrontabili.*

Keywords – responsibility, father, school, family, paideia

Parole chiave – responsabilità, padre, scuola, famiglia, paideia

Marinella Attinà insegna *Pedagogia generale* e *Pedagogia sociale* presso l’Università degli Studi di Salerno. È autrice di diversi saggi, tra cui *Orizzonti teorici della pedagogia contemporanea* (Napoli, Morano, 1992) e *Il puzzle della didattica. Paradigmi interpretativi della didattica contemporanea* (Roma, Anicia, 2009). Vincitrice del Premio SIPED 2013 per la monografia *La scuola primaria. L’anima della tradizione, le forme della modernità* (Milano, Mondadori, 2012). Principali interessi di ricerca: pedagogia generale e filosofia dell’educazione; pedagogia della scuola; fenomenologia dell’adolescenza.

1. Introduzione.

La relazione scuola-famiglia come 'banco di prova' della responsabilità genitoriale

Nella consapevolezza che la responsabilità genitoriale rappresenti, oggi, un elemento cruciale per rintracciare un filo di senso nella formazione delle giovani generazioni e nella convinzione che la stessa responsabilità genitoriale trovi, oggi, il suo più difficile banco di prova nella relazione scuola-famiglia, si tenterà di argomentare come le diverse dimensioni relazionali all'interno delle dinamiche della coppia, del rapporto tra genitori e figli, tra docenti ed alunni, tra famiglia ed istituzioni educative, pongano, seppur con sfumature e prospettive fisiologicamente diverse, l'istanza di una rinnovata esemplarità adulta.

Assumendo, dunque, come sfondo di scrittura quest'ultima istanza, si alterneranno diversi piani di riflessione volti a comprendere le implicazioni educative di una relazione scuola-famiglia che appare oggi fortemente compromessa.

La cronaca recente e recentissima restituisce, infatti, nella sua dilatazione mediatica, immagini di una relazione scuola-famiglia non solo logora e stanca ma, forse, drammaticamente spezzata. Si tratta, ovviamente, di casi isolati, ancora fortunatamente rientranti in una casistica dell'eccezionalità e non fedeli a realtà virtuose che pur si incontrano nei luoghi della quotidianità scolastica. Eppure gli episodi che vedono forme diffuse di intolleranza nella relazione alunni e docenti, genitori e docenti appaiono spie di un'avvenuta lacerazione di quel lento processo di democrazia scolastica avviatosi agli inizi degli anni Settanta che aveva, nel suo complesso, inaugurato una feconda stagione di partecipazione collegiale, vanto, per lungo tempo, della scuola italiana.

2. La relazione scuola-famiglia: breve cornice storico-normativa

Una minima ricostruzione storica appare necessaria per tentare di comprendere le ragioni dell'ascesa e del declino di una tradizione pedagogico-scolastica che, all'indomani del movimento culturale del Sessantotto, pose la richiesta di una scuola comunitaria interagente con la più vasta comunità sociale e civica.

È noto che tale istanza trova la sua concretizzazione funzionale nella legge n. 477 del 30-7-1973 e nei successivi Decreti Delegati del 31-5-1974, che cambiano la scuola proprio sotto il profilo dei soggetti, dei rapporti, dei poteri, e cioè della partecipazione alla responsabilità condivisa e coerente, capace di comporre e ricomporre in un disegno armonico e dinamico le istanze delle diverse componenti (insegnanti, genitori, studenti, forze sociali). L'istanza nasce, da un lato, dal tentativo di non cedere a pressioni di corporativismo, di assemblearismo e di sindacalismo e, dall'altro lato, dall'intento di superare la crisi tecnico-funzionale del precedente apparato burocratico, centralizzato, inadeguato rispetto all'espansione quantitativa della scolarizzazione di massa.

Il concetto più autenticamente innovativo, l'asse portante dal quale, a raggiera, si dipartiranno tutte le fondamentali problematiche trattate nei Decreti Delegati è rappresentato dal principio della partecipazione sociale alla gestione della scuola pubblica. La portata storica dell'innovazione risiede nell'aver mutato radicalmente il rapporto tra Stato e cittadino nella gestione del servizio scolastico: il cittadino, dallo status di semplice utente, diventa utente-

cogestore del pubblico servizio scolastico.

La nuova cornice normativa appare sicuramente figlia della ricerca psicopedagogica coeva e di una sua traslazione sul piano politico e, dunque, rispetto all'emersione di una sfida democratica ed alla domanda di una rinnovata funzione formativa della scuola, pone la sua *scolastic view* nell'idea di 'comunità scolastica' e nella connessa idea di 'partecipazione'¹.

L'ideale regolativo, infatti, sotteso alla normativa è rinvenibile nel voler perseguire una scuola partecipata all'insegna di una diversa interazione o connessione organica delle tre componenti – genitori, docenti, studenti – che, nell'ambito dei loro rispettivi spazi operativi, assumono l'ottica di una scuola comunitaria in nome di un progetto comune.

Non è stata, già dalla promulgazione della Legge, una facile convivenza tra queste diverse componenti.

Quella che Luciano Corradini chiamò la 'difficile convivenza', laddove il difficile non coincide con l'impossibile, ha registrato concordanze e dissonanze, ha, in alcuni casi, esposto la scuola al rischio di diventare un condominio rissoso in cui le prospettive individuali hanno preso il sopravvento, in cui anche coloro maggiormente motivati e ben intenzionati, hanno abdicato o delegato al ragioniere di turno, riservandosi l'italico *ius murmurandi*².

Molte le perplessità che già si palesavano allora: organi collegiali strumenti di servizio o strumenti di potere? Poca chiarezza rispetto alle finalità della partecipazione con conseguente confusione tra finalità organizzativo-amministrative, finalità educative generali, finalità didattiche oltre ad una certa dimensione pletorica e retorica di alcuni organi collegiali esposti al rischio di un mero formalismo burocratico.

Eppure, tra spinte in avanti, resistenze e reticenze, si avvia nei successivi anni Ottanta questo faticoso ma necessario dialogo scuola-famiglia. Un dialogo rivelatosi spesso, a dispetto del mito della collegialità e della partecipazione diretta, una pura formalità se non addirittura una noiosa liturgia³. Gli stessi organi collegiali appaiono sul finire degli anni Novanta asfittici, praticamente congelati, in attesa di una riforma costantemente rimandata. Sarà proprio la Legge n. 59 del 1997 relativa all'autonomia giuridica ed organizzativa delle istituzioni scolastiche, effetto a cascata della riforma di tutta la pubblica amministrazione, che riproporrà in evidenza le implicazioni del rapporto scuola-famiglia nel passaggio dal modello burocratico-centralistico, ispirato alla logica del *government*, al modello più partecipato, post-burocratico, ispirato alla logica della *governance*⁴.

All'interno della nuova ottica gestionale di decentramento ed autonomia la variabile familiare diventa, in un gioco di rimandi tra domanda ed offerta, fortemente rilevante e condizionante: le scuole, infatti, traggono progressiva legittimazione dalla capacità di adeguare il proprio progetto educativo (attraverso lo strumento del Piano dell'Offerta Formativa) ad una domanda sociale, che diviene progressivamente sempre più localizzata e differenziata rispetto all'emergere di istanze di diversa natura sociologica.

¹ L. Corradini, *Democrazia Scolastica*, Brescia, La Scuola, 1976.

² L. Corradini, *La difficile convivenza. Dalla scuola di stato alla scuola della comunità*, Brescia, La Scuola, 1976.

³ E. Morgagni (a cura di), *Scuola più. Scuola, enti locali, società verso un sistema formativo integrato*, Firenze, La Nuova Italia, 1986.

⁴ M. Colombo, *Famiglia, scuola e dimensione della formazione*, in "La Famiglia. Rivista di problemi familiari", XLI, 2003, pp. 45-59.

Le successive riforme scolastiche (dalla L. 53/2003 ai diversi testi programmatici delle Indicazioni Nazionali fino alla recente L. 107/2015) pongono la famiglia come interlocutore ineliminabile per legittimare e garantire la qualità dell'organizzazione scolastica.

3. Scuola versus famiglia: dal patto comunicativo al conflitto

A fronte di un cammino istituzionale che, come si è tentato di dimostrare in queste note introduttive, ha favorito, sostenuto ed incentivato la conquista di spazi formalizzati nella gestione scolastica da parte della famiglia, si registra nello scenario educativo contemporaneo una profonda ferita in quel patto comunicativo tra le due diverse agenzie educative, ferita che rischia spesso di trasformare le prove di dialogo in vere e proprie prove di forza.

Cosa rimane di quell'auspicata partecipazione e della solidale collaborazione? Cosa rimane di un'alleanza ridotta a vuoti formalismi burocratico-valutativi essenzializzabili nella domanda di rito *Come va mio figlio?*⁵

Cosa trasforma un genitore in aggressore, un insegnante in vittima e viceversa? E, infine, cosa spinge un adolescente a *ridicolizzare* il proprio docente a dispetto di qualsiasi minima forma di rispetto generazionale ed istituzionale?

Sicuramente una molteplicità di fattori agisce sulla difficile relazione scuola-famiglia e sulla relazione, specificatamente scolastica, di insegnamento-apprendimento.

Sul primo versante, il conflitto istituzionale può dipendere da quell'asimmetria comunicativa che tecnicamente ha sempre caratterizzato i rispettivi ruoli. Da un lato genitori che si sentono "giudicati" nel loro operato educativo, dall'altra insegnanti che si sentono minacciati dalla sola presenza dei genitori rispetto agli assunti di base della propria professionalità. Ma proprio quella sorta di subalternità percepita dal genitore verso le figure scolastiche viene oggi compensata dallo sviluppo di atteggiamenti rivendicativi, frutto di un lento processo di screditamento dell'istituzione scuola nel suo complesso: si pensi alla critica costante sull'incapacità della scuola di raccordarsi con il mercato, si pensi ad una svalutazione, di fatto, del titolo di studio ed alla progressiva proletarizzazione del ruolo docente, con annessa perdita di prestigio sociale e culturale, si pensi ad un incessante innalzamento delle istanze-pretese di una famiglia che pensa ed agisce nell'ottica di un modello consumistico di partecipazione alla vita scolastica. Lunghi, dunque, dal viverli e percepirsi come membri dell'agognata comunità scolastica, i genitori finiscono, consapevolmente o meno, per agire come consumatori di un bene-servizio, sotto l'effetto di un malinteso diritto all'istruzione interpretato come mero diritto a pretendere.

Questa ambigua contraddizione della postura genitoriale nei confronti della scuola in generale e nei confronti dei docenti in particolare non manca di avere forti ripercussioni sul versante ancor più delicato della relazione di insegnante-allievo: i casi di cronaca che vedono i docenti nell'inedito ruolo di vittime di fenomeni di aggressione da parte dei propri studenti evidenziano una frattura generazionale ed istituzionale che va al di là di un fisiologico conflitto generazionale ed al di là di una fisiologica distanza istituzionale.

È possibile, forse, individuare come tratto comune del malessere che serpeggia nella rela-

⁵ A. M. Mariani, *La scuola può fare molto ma non può fare tutto*, Torino, Sei, 2006, p. 51.

zione scuola famiglia ed, all'interno della scuola, tra docenti ed alunni una responsabilità genitoriale che stenta a trovare una forma di equilibrio tra autorità e libertà. Si è, infatti, convinti che la fragilità e l'incertezza che connotano la responsabilità *genitoriale*, sia fortemente connessa all'opacità dell'antinomia autorità/libertà che si ripropone, oggi, in tutta la sua drammatica attualità.

4. L'antinomia autorità/libertà: oltre il *politically correct*

In un'altra occasione di scrittura, si è già avuto modo di porre la questione della problematicità dell'antinomia autorità/libertà nella fenomenologia educativa contemporanea⁶. Si tratta di una problematicità particolarmente cara alla tradizione pedagogica: basti richiamare nomi come Comenio (autorità come *convincimento*), Locke (autorità come *autorevolezza*), Rousseau (autorità come necessità per il *miglioramento* umano), Pestalozzi (autorità come *amore*), Froebel (autorità come *assecondamento*), per comprendere come tale antinomia sia strutturalmente innervata, quasi un automatismo, all'interno della riflessione sulle *forme* dell'educativo.

Recentemente Massimo Baldacci ha riproposto tale antinomia dimostrando come essa sia stata oggetto di false conciliazioni (Gentile) o di un apparente superamento, vuoi in funzione dell'autorità dell'educatore, secondo la prospettiva spiritualista del Lambruschini o marxista di ispirazione gramsciana, vuoi, di contro, in funzione della libertà dell'educando, secondo le prospettive di ispirazione psico-analitica (vedi Neill) e di ispirazione socioanalitica (vedi il modello dell'autogestione di Lapassade)⁷. È una prospettiva, quella di Baldacci, che, all'interno di una direzione euristica squisitamente problematicista, prefigura una soluzione di equilibrio che, nel respingere gli approcci unilaterali (di falsa conciliazione o di superamento), si affida al giudizio educativo che matura e si esprime in un *hic et nunc*, in rapporto, cioè, ad una concreta situazione educativa ed al suo contesto storico.

Nel solco di questo itinerario di ricerca, occorre evidenziare come il termine 'autorità' sia troppo spesso confuso se non identificato *tout court* con l'autoritarismo che ne è insieme la maschera e la corruzione. Tale equivoco linguistico e semantico comporta il voler privilegiare la libertà del soggetto rispetto alla normatività e conduce ad interpretare qualsiasi affermazione di autorità normativa come il retaggio di una tradizione, dalla quale appare necessario sganciarsi perché retaggio scomodo della premodernità.

Proprio la connessione libertà/autorità diventa, allora, nell'attuale fase storica, dialettica permissivismo/autoritarismo, dialettica che rischia, a sua volta, di degenerare in un permissivismo radicale o in una nostalgica restaurazione dell'estremismo autoritario. In particolare, l'espansione del proprio sé intesa come nuova teleologia educativa, ispirata vuoi dalla Scuola di Francoforte, vuoi dalle forme estreme della prospettiva decostruzionista, implica l'emergere di un diffuso soggettivismo autoreferenziale, figlio e madre di un relativismo culturale ed etico

⁶ M. Attinà, *La scuola quale luogo di cura e di relazioni responsabili: per una riproblematizzazione del nesso autorità/libertà*, in M. Tomarchio, S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Atti del 29° convegno nazionale SIPED, Pisa, Ets, 2016, pp. 548-552.

⁷ M. Baldacci, *Trattato di Pedagogia Generale*, Roma, Carocci, 2012, p. 241.

dove, inevitabilmente, viene negato il valore educativo dell'autorità.

Non convince il tentativo di superare l'impasse autorità/libertà attraverso l'introduzione politicamente corretta della categoria-forma dell'autorevolezza. Certo l'autorevolezza rinvia ad un'idea di autorità legittimata, perché condivisa, ma è inutile negare che affinché vi sia autorevolezza occorre che vi sia un qualche riconoscimento di autorità.

L'entrata nel cono d'ombra del plesso concettuale dell'autorità riflette, in realtà, quella che Massimo Recalcati definisce tramonto ed evaporazione della figura paterna⁸. La metafora dell'evaporazione elaborata da Recalcati richiama inevitabilmente questioni squisitamente pedagogiche, riferibili alla crisi del ruolo simbolico della figura paterna, nella famiglia attuale. I tratti della patologia narcisistica, che connotano (anche) la famiglia della postmodernità si esplicitano in una maggiore propensione da parte dei genitori a promuovere fenomeni di reciproca idealizzazione nella relazione con i figli ed in una maggiore tendenza a rifuggire un ruolo genitoriale che si sostanzia, anche, nel saper porre piuttosto che a contenere *il limite*.

La questione del limite diventa cruciale nella configurazione dei nuovi modelli familiari e nella crescente porosità dei confini generazionali: genitorializzazione-adultizzazione dei figli e infantilizzazione degli adulti diventano spie inequivocabili della crisi dell'identità adulta, tradizionalmente identificata quale età della certezza, della stabilità personale e professionale, della generatività e della generazionalità⁹.

Sono aspetti, questi, che rappresentano gli esiti, talvolta sfumati ed impalpabili, talvolta espliciti e tangibili di una crisi della categoria della coniugalità che condiziona, a sua volta, la categoria della genitorialità. Una crisi della coniugalità, figlia non solo di una precarietà o di una flessibilità lavorativa che soffoca, come messo in luce da Luigi Pati, una qualsiasi progettualità esistenziale sia sull'essere coniugi sia sul diventare ed essere genitori¹⁰, ma figlia anche di quell'investimento emotivo totalizzante sulla relazione di coppia. L'incessante richiesta di emozioni positive (affetto, entusiasmo, attrazione) diventa non tanto essenziale, quanto, piuttosto, *totalizzante* all'interno della coppia che trae garanzia della sua persistenza dal mantenimento del reciproco benessere e gratificazione emotiva.

Come in un gioco di specchi, la mitizzazione degli aspetti affettivo-espressivi all'interno della coppia che oblia quelle che sono le divergenze, le difficoltà, gli inciampi dell'essere *quotidianamente coppia*, si riflette sulla mitizzazione-idealizzazione di una genitorialità che, al pari della coniugalità, tende ad oscurare la dimensione del conflitto in nome di un'ambigua simmetria-complementarietà dei ruoli. Proprio l'assenza di quella costitutiva asimmetria della relazione educativa nella sua declinazione familiare e nella sua declinazione scolastica costituisce lo sfondo antropologico di quelle aggressioni delle quali gli insegnanti sono sempre più spesso vittime, da parte dei loro alunni e delle famiglie che ne sostengono le ragioni. Si tratta di un'alterazione della differenza simbolica tra le generazioni che ha comportato quella frattura del patto educativo tra famiglie e insegnanti. È uno schieramento di parte che legittima l'aggressione violenta di genitori e figli verso gli insegnanti che, misconosciuti da uno Stato che non li valorizza economicamente e socio-culturalmente, sovraccaricati di compiti educativi ri-

⁸ M. Recalcati, *Cosa resta del padre?*, Milano, Raffaello Cortina, 2011.

⁹ M. Corsi, M. Stramaglia, *Dentro la famiglia*, Roma, Armando, 2009, p. 61.

¹⁰ L. Pati, *Il progetto coniugale/familiare, tra precarietà e difficoltà lavorative*, in "La Famiglia. Rivista di Problemi familiari", Essere coppia Oggi, 45/255, 2011, pp. 81-103.

spetto a famiglie sempre più disgregate e latitanti, finiscono per patire una condizione di umiliazione permanente.

Ma proprio all'interno di questo sfondo antropologico che continua a confondere autorità ed autoritarismo e libertà e permissivismo, si staglia con forza l'istanza di una rivisitazione dell'autorità educativa, da non confondere, a sua volta, con quell'autorità autoritaria di francofortese memoria. Si staglia, seguendo un'ulteriore suggestione offerta da Recalcati, la figura omerica di Telemaco che si contrappone a quella di Edipo. Il complesso di Telemaco definisce l'attesa dei figli nei confronti dei padri, la speranza che qualcosa possa ancora arrivare per essere "padre". Recalcati pone in evidenza, non a caso, le figure di Edipo e di Telemaco: Edipo vive il proprio padre come un rivale, come un ostacolo sulla propria strada. I suoi crimini sono i peggiori dell'umanità: uccidere il proprio padre e possedere sessualmente la propria madre. L'ombra della colpa cadrà su di lui e lo spingerà al gesto estremo di cavarsi gli occhi. Telemaco, invece, coi suoi occhi, guarda il mare, scruta l'orizzonte. Aspetta che la nave di suo padre – che non ha mai conosciuto – ritorni per riportare la Legge nella sua isola dominata dai Proci che gli hanno occupato la casa e che godono impunemente e senza ritegno delle sue proprietà. Telemaco si emancipa dalla violenza parricida di Edipo; egli cerca il padre non come un rivale con il quale battersi, ma come un augurio, una speranza, come la possibilità di riportare la Legge sulla propria terra. Se Edipo simboleggia la tragedia della trasgressione della Legge, Telemaco incarna l'invocazione della Legge. Mentre lo sguardo di Edipo finisce per spegnersi nella furia dell'auto-accecamento, come marchio della colpa, quello di Telemaco si rivolge all'orizzonte per vedere se qualcosa torna dal mare. Certo, il rischio di Telemaco è la malinconia, la nostalgia per il padre glorioso, per il grande re di Itaca che ha espugnato Troia¹¹. Certo, il rischio per il nostro adolescente Telemaco è nella delusione, nell'aspettativa di un rimprovero che ci si aspetta ma che non arriva, nel non riuscire a scorgere qualcuno che fermi la sua ribellione, che sappia trasformare la sua rabbia in creatività e l'anomia in autonomia. Eppure è viva nella riflessione pedagogica, e non solo pedagogica, la necessità di rifondare alcune regole dell'adulità.

Da dove partire per questa riscrittura normativa?

Recalcati, sulla scorta di Lacan, individua nella forma paradigmatica della testimonianza, una sorta di terza via, distante tanto dalla nostalgia di un padre ormai socialmente dismesso, quanto dall'esaltazione di un godimento cinico e materialista che esalta la logica del tutto è permesso.

Cosa resta dunque del padre? La sua testimonianza particolare di come si possano tenere uniti Legge e desiderio, principio del piacere e principio della realtà. È una testimonianza prossima alla donazione, che racchiude la cifra di una possibile trasmissione del desiderio e s'impone come l'eredità più autentica. Quel che resta del padre – conclude Recalcati – è custodia del mistero della vita e della morte, è la responsabilità dell'eredità e della trasmissione, è generatività del desiderio come nuda fede.

Proprio quest'ultimo passaggio funge da sponda alla centralizzazione della categoria della responsabilità.

¹¹ M. Recalcati, *Il complesso di Telemaco*, Milano, Feltrinelli, 2013; M. Recalcati, *Il segreto del figlio. Da Edipo al figlio ritrovato*, Milano, Feltrinelli, 2017.

5. Testimonianza e responsabilità: un inscindibile binomio

Testimonianza e responsabilità, dunque. Non come categorie posizionabili l'una accanto all'altra ma categorie destinate strutturalmente ad innervarsi reciprocamente.

Il *responsare*, etimologia latina del termine responsabilità, sta a significare un rispondere *presente* che equivale a dire "ci sono": ci sono perché ti presto attenzione, ci sono perché non mi limito a sentirti ma ti ascolto con attenzione, ci sono perché mi espongo ai tuoi occhi ed alla tua ragione. È un essere presente situazionalizzato, *hic et nunc*, di un adulto, un adulto *presente* e non presenzialista¹², di un adulto che si fa *volto* e, in quanto tale, rimanda ad un'identità personale, è il segno di un incontro significativo, l'equivalente di una necessità, l'insostituibilità di una presenza. L'idea del volto e quello della presenza, infatti, camminano insieme ed entrambe non si accontentano di tratti e di colori ma esigono lineamenti.

Si tratta di prefigurare una responsabilità che *invoca* il senso dell'educare, che *evoca* la centralità della persona e che *fa appello* ad una dimensione etica difficilmente eludibile dall'educativo¹³.

La domanda di padre, infatti, non è più domanda di modelli ideali, di dogmi, di eroi leggendari e invincibili, di gerarchie immodificabili, di una autorità repressiva, ma istanza di atti, di scelte, di passioni capaci di *testimoniare*, appunto, come si possa stare in questo mondo con desiderio e, al tempo stesso, con responsabilità. Il padre che oggi viene invocato non può più essere il padre che ha l'ultima parola sulla vita e sulla morte, sul senso del bene e del male, ma solo un padre radicalmente umanizzato e vulnerabile, incapace di dire qual è il senso ultimo della vita, ma capace di mostrare, attraverso la testimonianza della propria vita, che la vita può avere un senso.

La paternità autentica è una responsabilità senza pretese di proprietà. Questo significa non avere progetti sui propri figli, non esigere che diventino ciò che le nostre aspettative narcisistiche si attendono, ma significa anche trasmettere alle nuove generazioni la fede nei confronti dell'avvenire e la fiducia rispetto alla loro capacità di progettare il futuro.

Una paternità autentica è, allora, una paternità che trae linfa da una responsabilità *percepita ed agita*, è una responsabilità che richiede il recupero di quell'asimmetria relazionale, attraverso la quale ridare valore al tema dell'autorità educativa e consistenza pedagogica al modello educativo adulto.

Ma cosa si intende per modello? E quanti sono e quali sono i possibili modelli cui riferirsi?

Il primo interrogativo chiama in causa la distinzione elaborata da Max Sheler tra *capi* e *modelli*, *Fuhrer* e *Vorbild*, distinzione che Sheler pone all'interno della sua teoria dell'esemplarità.

Se il capo è un concetto sociologico totalmente estraneo rispetto ad una perimetrazione assiologica, tanto che troviamo le figure di *comando* e *seguito*, di *capobranco* e *branco* in qualsiasi attività di un gruppo animale, il concetto di *modello* "è sempre figura di valore modellata personalmente, che si libra di fronte all'anima di uno o di un gruppo, di modo che quest'anima cresce dentro questa forma, si configura in essa, misura reconditamente o consciamente il proprio essere, il proprio vivere ed operare, si approva, loda oppure rifiuta se stessa,

¹² F. Zamengo, *L'adulto presente*, Torino, Sei, 2012.

¹³ A. Broccoli, *Educazione senza morale*, Brescia, La Scuola, 2017.

si biasima, a seconda che si trovi conforme o contrastante il modello.[...] I modelli formano il centro della persona già prima che questa voglia questo o quello. Delimitano quindi lo spazio del nostro *possibile* volere e agire. *Amandoli diventiamo simili ad essi nel nostro stesso essere*¹⁴.

Piace in questo passaggio antologico sottolineare la colorazione etica della figura di modello che, in seno ad una riflessione pedagogica volta a scandagliare termini come responsabilità e testimonianza dell'adulto-genitore che intenzionalmente educa, assume particolare rilevanza. Nella disamina dei veicoli dell'efficacia del modello che Sheler individua nell'eredità biologica, nella tradizione e 'nel credere in', appare opportuno richiamare l'attenzione su un successivo passaggio antologico: "Molto prima che l'educazione e l'insegnamento consapevolmente prendano per la mano il bambino nell'esperienza comune, che precede ogni comprensione cosciente, si forma uno schema del futuro destino di questo uomo nell'imitazione involontaria, negli atteggiamenti, modi di esprimersi e azioni. Per questo bambino tutto è di massima importanza. Tutto ciò che a noi adulti pare di poco conto negli avvenimenti della famiglia, litigio o amore, intesa, un sorriso falso o buono, uno sguardo, per il bambino è un dramma straordinario che diventa tanto esemplare per il suo essere e divenire quanto plastico è il suo organismo fisiologico-mentale, quanto giovane è nell'apprendimento. Le figure della madre e del padre, dei fratelli e dei parenti non determinano solo l'amore o l'odio nei confronti di queste persone, ma determinano *ciò che egli affatto ama e odia*, determinano prima di tutte, le possibili caratteristiche di qualsiasi cosa, gli schemi di valore all'interno dei quali in futuro il suo amore si propagerà"¹⁵.

Se trasliamo questo passaggio antologico in una prospettiva specificamente *sub specie educationis*, si comprende la rilevanza delle modalità comunicative e relazionali inter ed extra familiari.

Semantemi come *sguardi, sorrisi, litigi* sono pedagogicamente rilevanti all'interno di una comunicazione linguistica, verbale, paraverbale e non verbale che sostanziano una testimonianza relazionale che rimanda, ancora una volta, ad una responsabilità agita e non retoricamente evocata. Sono modalità, detto in altri termini, che, se *non determinano*, secondo una logica causalistica, i vissuti dell'infanzia e dell'adolescenza, certamente, *orientano* una direzione di senso.

Per quanto concerne la possibilità di individuare una possibile casistica dei modelli educativi cui rifarsi, appare opportuno sottolineare l'impossibilità in educazione di incasellare le posture educative secondo protocolli operativi che appartengono ad un'editoria manualistica e propagandistica di scarso rilievo pedagogico.

Il modello di un *adulto roccia*, che pur aveva contraddistinto la struttura familiare della premodernità ed, in parte, quella della modernità, non appare più plausibile nel tempo della postmodernità né appaiono plausibili alcuni modelli di adulto, oggi prevalenti, che si affidano ad immagini come quelle di un *adulto specchio ustorio* che, nella sua azione rifrangente, restituisce al minore un'immagine deformata di se stesso, o all'immagine di un *adulto rete* che soffoca ed imbriglia i fisiologici processi di svincolo e di autonomia, o all'immagine, ancora, di un

¹⁴ E. Caminada (a cura di), *Max Sheler. Modelli e capi. Per un personalismo etico in sociologia e filosofia della storia*, Milano, FrancoAngeli, 2011, pp. 64-65.

¹⁵ *Ivi*, p. 69.

adulto desolato e desolante. Queste immagini, figlie a loro volta, di una famiglia post-nucleare, paidocentrica ed ancillare¹⁶, non riescono a dare *consistenza*, come acutamente affermato da Federico Zamengo, alla categoria dell'adulità¹⁷.

Dove rintracciare dunque la consistenza *dell'essere* e *nell'essere* adulti educatori, prescindendo da una modellistica conformante ed omologante? Non si ha una risposta esaustiva e definitiva a tale interrogativo, ma forse è proprio in una riproposizione forte e cogente dei termini responsabilità e testimonianza che potrà essere possibile rintracciare una qualche direzione di senso nell'agire educativo. Una direzione di senso capace, nei passaggi generazionali, non tanto di *trasmettere* un qualcosa, quanto piuttosto *mostrare* il che cosa (nel senso dell'ostendere di Plotino). Cosa mostrare, cosa ostendere, cosa far luccicare, cosa proporre, oltre il pur necessario trasmettere e comunicare linguaggi, conoscenze, competenze. L'educazione è sempre, nei suoi diversi ambiti esperienziali, *proposta* e mai imposizione.

Ed è proprio nella ricerca e nella condivisione della direzione di senso capace di innestare autentica tensione morale nell'esperienza educativa, che si può tentare di rifondare quel rapporto di fiducia tra genitori ed insegnanti, di riannodare le fila del patto comunicativo scuola-famiglia, al di là degli aspetti sistemici, funzionalistici e meramente economicistici che sembrano oggi togliere respiro pedagogico al necessario dialogo tra adulti *diversamente*, ma *autenticamente* educatori.

6. Bibliografia di riferimento

Acone G., *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, Brescia, La Scuola, 2004.

Attinà M., *La scuola quale luogo di cura e di relazioni responsabili: per una riproblematizzazione del nesso autorità/libertà*, in M. Tomarchio, S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Atti del 29° convegno nazionale SIPED, Pisa, Ets, 2016.

Baldacci M., *Trattato di Pedagogia Generale*, Roma, Carocci, 2012.

Broccoli A., *Educazione senza morale*, Brescia, La Scuola, 2017.

Caminada E. (a cura di), *Max Sheler. Modelli e capi, Per un personalismo etico in sociologia e filosofia della storia*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

Colombo M., *Famiglia, scuola e dimensione della formazione*, in "La famiglia. Rivista di problemi familiari", XLI, 2003.

Corradini L., *Democrazia Scolastica*, Brescia, La Scuola, 1976.

Corradini L., *La difficile convivenza. Dalla scuola di stato alla scuola della comunità*, Brescia, La Scuola, 1976.

Corsi M., Stramaglia M., *Dentro la famiglia*, Roma, Armando, 2009.

Mariani A. M., *La scuola può fare molto ma non può fare tutto*, Torino, Sei, 2006.

Morgagni E. (a cura di), *Scuola più. Scuola, enti locali, società verso un sistema formativo integrato*, Firenze, La Nuova Italia, 1986.

¹⁶ G. Acone, *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, Brescia, La Scuola, 2004, pp. 23-34.

¹⁷ F. Zamengo, *L'adulto presente*, cit., pp.137-143.

Pati L., *Il progetto coniugale/familiare, tra precarietà e difficoltà lavorative*, in “La Famiglia, Rivista di Problemi familiari”, Essere coppia Oggi, 45/255, 2011.

Recalcati M., *Cosa resta del padre?*, Milano, Raffaello Cortina, 2011.

Recalcati M., *Il complesso di Telemaco*, Milano, Feltrinelli, 2013.

Recalcati M., *Il segreto del figlio. Da Edipo al figlio ritrovato*, Milano, Feltrinelli, 2017.

Zamengo F., *L'adulto presente*, Torino, Sei, 2012.

Received: July 9, 2018

Revisions received: July 20, 2018/July 26, 2018

Accepted: August 30, 2018