

## Docenti, studenti, genitori: un triangolo in crisi?

Micaela Castiglioni

**Abstract** – *This call for papers' focus on the wellbeing of children at school obliges us to scrutinize the institution of school and the “confusion” surrounding it, as well as the correspondingly confused condition of contemporary adults, both teachers and parents. These issues in turn lead us to consider further factors and dimensions such as the complex future adults because they are citizens of a complex era and a complex political-institutional and socio-cultural context. Contemporary adults are widely affected by a lack of wellbeing that is often subtle rather than manifest, and at times develops into full-blown states of distress; this is the outcome of grappling with multiple life experiences that generate real or perceived instability, confusion, and inadequacy on the part of adults. These are the adults of “post-modern liquidity” and “the risk society”, whose shared “socio-existential distress” prevents many of them from authentically becoming adults, that is to say, from acquiring an acceptable, recognized degree of exemplarity, authority and “responsibility” vis-à-vis the youngest generations of children and youths. These adults find themselves trapped in tricky balancing acts, struggling to accept and maintain their parental role, while dangerously blurring the boundaries with their children, whom they take pride in viewing as friends. Adult parents who are their children's friends and adult teachers who are their students' pals: who thus no longer act as points of reference or guides, but on the contrary expose, young people – throughout their development – to internalizing and externalizing problems that can be serious in some cases.*

**Riassunto** – *Ci sembra che affrontare il focus di questa call inerente al benessere del minore dentro la scuola ci costringa a mettere sotto la lente d'ingrandimento l'istituzione-scuola e lo “smarrimento” che la riguarda, così come la condizione altrettanto dis-orientata degli adulti di oggi, insegnanti e genitori, questioni che a loro volta mettono in gioco più fattori e dimensioni. Diffuso, sottile e non sempre manifesto è il malessere, se non il vero e proprio disagio anche “educativo”, degli adulti contemporanei alle prese con molteplici esperienze di vita all'origine di condizioni e vissuti di instabilità, confusività e inadeguatezza. Sono gli adulti della “liquidità post-moderna”, della “società del rischio” che condividono un “disagio socio-esistenziale” che impedisce a molti di loro di diventare autenticamente adulti assumendosi una quota, sufficientemente riconosciuta come accettabile, di “esemplarità”, “autorevolezza” e “responsabilità” verso le generazioni dei più piccoli e dei giovani adulti. Sono gli adulti costretti a difficili equilibristici che faticano ad assumere e gestire il proprio ruolo di genitori, confondendosi pericolosamente con i loro figli di cui si vantano di essere amici. Adulti, amici dei figli in famiglia e compagni dei loro studenti a scuola che, non più figure di riferimento e Maestri, non tutelano le giovani generazioni, ma al contrario, le espongono lungo il percorso di crescita a problemi in alcuni casi non trascurabili, dentro e fuori di sé.*

**Keywords** – adolescence, adults, responsibility, learning, educational relationship

**Parole chiave** – adolescenza, adulti, responsabilità, apprendimento, relazione educativa

**Micaela Castiglioni** è Professoressa associata di *Educazione Permanente e degli adulti* e di *Educazione degli adulti e degli anziani* presso Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “R. Massa”, Università degli Studi di Milano-Bicocca. I suoi interessi sono orientati sui temi della fragilità degli adulti, della resilienza educativa nell'età adulta, della formazione per gli adulti di tipo narrativo-autobiografica e autoriflessiva, in particolare, i professionisti della cura. Tra le sue recenti pubblicazioni: *La parola che cura* (Milano, Raffaello Cortina Editore,

2016); *Perché Paulo Freire nell'educazione di oggi?* (in P. Ellerani, a cura di, *A quasi cento anni dalla nascita di Paulo Freire, Pedagogista di Comunità. Libertà e Democrazia in Divenire*, Milano, FrancoAngeli, 2017); *Narrative/Writing practices in healthcare and educational contexts* (in L. Formenti, L. West, Eds., *Stories that make a difference. Exploring the collective, social and political potential of narratives in adult education research*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia, 2016).

## 1. Adolescenti-Narciso: il primo vertice del triangolo educativo

Pensiamo ad un adolescente medio di oggi che frequenti regolarmente la scuola e che faccia sufficientemente bene il “proprio lavoro da adolescente” rispetto allo studio, alla relazione con i docenti, al legame con i genitori e con i coetanei. Inoltre, quello che stiamo immaginando è un adolescente che non si trova in situazione di disagio conclamato, riconosciuto, diagnosticato e certificato come tale, secondo le batterie di test predisposte e somministrate ad hoc. Quali considerazioni possiamo fare, facendo nostro il punto di vista di uno tra i maggiori esperti di adolescenti, quale lo psicoanalista e psicoterapeuta Gustavo Pietropolli Charmet?<sup>1</sup>

È senza dubbio una ragazza o un ragazzo fragile<sup>2</sup> che ha vissuto generalmente un’infanzia in cui è stato accudito, tutelato e perfino iper protetto da figure genitoriali che hanno costruito e interiorizzato una rappresentazione di questa figlia o figlio non in grado di far fronte alle inevitabili e necessarie richieste, compiti, fatiche e frustrazioni della crescita e in particolare di questa fase dello sviluppo. In più, in uno scenario di vita come quello attuale oggettivamente complesso e non facile per i giovani adulti e per gli adulti, genitori degli adolescenti di cui ci stiamo occupando.

L’attuale adolescente è stato, nell’infanzia, il bambino oggetto d’amore dei propri genitori che molto hanno investito narcisisticamente su di lui, iper stimolandolo con occupazioni sportive, ricreative e di vario tipo. Il loro bambino dopo la scuola è stato accompagnato da mamme, o nonni, o baby sitter, in piscina, agli allenamenti sportivi, ai compleanni dei compagni ecc., per essere poi puntualmente riaccompagnato a casa. Il loro bambino inoltre non avrebbe tollerato rimproveri, divieti, castighi e molto probabilmente non ne ha avuto neanche bisogno, così attento, a sua volta, a non deludere genitori così preoccupati per lui. Eventualmente qualche limite poteva essere messo solo da loro in quanto genitori. Difficile non diventare, crescendo, un adolescente Narciso – come ci ricorda Pietropolli Charmet – poco autonomo, in cerca di costante riconoscimento secondo modalità e forme da lui volute, dai vissuti e dagli atteggiamenti ambivalenti verso la dipendenza dagli adulti, per esempio gli insegnanti, e dalle istituzioni, come la scuola: “Narciso quindi è dedito per sua intrinseca natura ad estese e crudeli distruzioni<sup>3</sup>; la sua bellezza unica si fonda sull’asservimento degli altri e della realtà che

<sup>1</sup> In questo paragrafo per l’interpretazione dell’identità e dell’età adolescenziale, e più nello specifico, per la concettualizzazione di “adolescente = Narciso”, ci siamo attenuti al testo di G. Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo. Ritratto dell’adolescente di oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2008. Pertanto, la nostra lettura della crisi adolescenziale è di tipo psicodinamico e psicoanalitico, così come lo sguardo tramite cui fare luce sulla situazione della scuola odierna cerca di far dialogare la prospettiva pedagogica con quella psicoanalitica.

<sup>2</sup> Non vogliamo fare ovviamente alcuna generalizzazione.

<sup>3</sup> Le quali avvengono solitamente a livello *intrapsichico* come ci fa presente G. Pietropolli Charmet, *Op. cit.*, p. 65.

deve essere piegata con la forza o con la seduzione alla soddisfazione delle sue sempre crescenti esigenze di rispecchiamento e valorizzazione al fine di aumentare la sua fama”<sup>4</sup>.

L'adolescente Narciso si sente profondamente minacciato da regole, norme, valutazioni, disconferme che lo mandano in crisi più del dovuto perché non è stato educato a fare i conti con tutto ciò e con altre forme di “paletti”. Per incapacità emotiva dei genitori? Per il mantenimento dell'equilibrio familiare? Per la difficoltà di questi ultimi a porsi come adulti stabili, direttivi, di riferimento dentro un complessivo e globale contesto generazionale liquido, flessibile e continuamente mutevole?

L'adolescente Narciso ha sperimentato nella sua prolungata infanzia il soddisfacimento immediato delle sue esigenze, delle sue aspettative e dei suoi desideri; come può adesso, adolescente, tollerare a scuola – che è il contesto che ci riguarda – la fatica, l'ansia se non la frustrazione, dell'apprendimento che è esperienza di incontro, confronto e anche scontro con il nuovo?

Per non parlare, poi, della valutazione negativa degli adulti insegnanti, per lui emeriti sconosciuti, ai quali, non poche volte, i genitori stessi del nostro adolescente, non attribuiscono particolare valore, in fondo in linea con l'opinione pubblica piuttosto diffusa per cui il lavoro docente è poco prestigioso, impegnativo e adatto alle donne che in questo modo possono conciliare il doppio tempo familiare e professionale: “Narciso è un libero pensatore, e capisce che i suoi genitori hanno preferito fargli correre il rischio di un certo disorientamento valoriale, piuttosto che fargli sperimentare il tormentone della colpa, e dei dolorosissimi conflitti interiori fra istanze morali e mondo dei bisogni e desideri”<sup>5</sup>. Continua Charmet: “Il disinteresse sociale, politico, l'indifferenza aristocratica nei confronti della valutazione scolastica sono modalità tipiche dello stile relazionale di Narciso [...]”<sup>6</sup>. Modalità difensive, queste, per non lasciar trapelare la fragilità che appartiene al nostro adolescente, di fronte alla quale gli adulti, genitori e docenti, sembrano non equipaggiati secondo modalità responsabili e mature, forse perché, a loro volta, vulnerabili e quindi spaventati.

Nel caso dei docenti inoltre non dobbiamo dimenticare che non è infrequente la situazione di uno scarto di età con i propri studenti che può anche essere esiguo con tutto ciò che questo può comportare a livello di relazione educativa, come vedremo più avanti:

“Narciso è fragile, quindi deve essere collocato nella posizione adeguata, e trattato con i modi dovuti, altrimenti ‘si rompe’, cioè si assenta, diserta, non viene più a scuola o – se è costretto a partecipare – manda il corpo in classe e lascia che la mente vagoli altrove. La preoccupazione degli adulti, che a vario titolo e con diversi mandati e competenze si occupano di lui, consiste nell'avvertire come, nonostante le apparenze, la fragilità sia una caratteristica frequente del nuovo adolescente. Ne rimangono sorpresi e spesso allarmati [...]. Capiscono che per conservare la relazione con loro, e mantenere aperto il canale del dialogo, è necessario evitare un eccesso di frustrazione [...]. Basta poco per demotivare l'adolescente fragile, col risultato di avere in classe degli studenti che non sono studenti, o in casa dei figli che si rifiutano di essere figli [...]”<sup>7</sup>.

<sup>4</sup> *Ivi*.

<sup>5</sup> *Ivi*, p. 31.

<sup>6</sup> *Ivi*, p. 65.

<sup>7</sup> *Ivi*, pp.104-105.

## 2. Il difficile compito di essere genitori. Il secondo vertice

È ormai noto come la nostra società sia quella della globalizzazione, della complessità, dell'incertezza e pertanto del rischio<sup>8</sup>. I punti di riferimento canonici di tipo politico-istituzionale, religioso, familiare, ecc., si stanno infragilendo sempre più, per cui sappiamo come le grandi narrazioni siano in crisi; di conseguenza, a vacillare sono i paradigmi regolativi, valoriali ed educativi accreditati da tempo. All'interno di questo scenario, le teorie stadiali dello sviluppo che assegnano caratteristiche di regolarità, prevedibilità, certezza, stabilità ed esemplarità all'età, all'identità e al ruolo della donna e dell'uomo adulti hanno fatto corto circuito.

Gli adulti di oggi<sup>9</sup> sperimentano la debolezza se non la mancanza di ancoraggi in più appartenenze della loro vita: personale, affettiva, familiare, amicale e lavorativa. Devono adattarsi più o meno equipaggiati a una costante mutevolezza e ad un eccesso di flessibilità che li rende precari, fragili e, in certi casi, vulnerabili.

La situazione può complicarsi quando l'adulto diventa genitore ed è chiamato ad essere un adulto responsabile, di riferimento, che si assume e svolge compiti impegnativi tra cui quello educativo e di cura verso il proprio, o i propri, figlio/i. È qui, che si insinua il rischio della "confusione speculare"<sup>10</sup> tra la generazione degli adulti e dei meno adulti, compresa quella genitori-figli.

Nella nostra contemporaneità sia i genitori sia i figli, soprattutto nella fase adolescenziale, sembrano fare i conti con la fatica quotidiana del "rimanere a galla"<sup>11</sup> tra vari ostacoli situati anche dentro la loro stessa relazione. Entrambi, l'adulto-genitore e il figlio-adolescente, dentro e fuori il nucleo familiare, hanno fame di riconoscimento, ma si tratta di una forma narcisistica di riconoscimento. Poiché la generazione attuale genitori-figli vive "la tragedia di Narciso" e non quella, "sessantottina, di Edipo"<sup>12</sup>.

Non è la tradizione, l'autorità, la regola, la norma, a dover essere contrastata e abbattuta; ma è il proprio "Ego" a dover essere affermato e che non può essere ostacolato da inciampi di vario tipo<sup>13</sup>. Di qui, il venire meno di confini chiari tra genitori e figli e lo sviluppo di modalità relazionali distorte all'insegna dell'"invischiamento", direbbe Minuchin<sup>14</sup>, o, in direzione contraria, della delega di responsabilità, sino ad arrivare all'"affermazione cinica di se stessi"<sup>15</sup>: "Se la tragedia di Edipo è la tragedia del conflitto con la Legge, del conflitto con il Padre, del conflitto dei figli con i padri, del conflitto tra le generazioni, quella di Narciso è la tragedia tutta egoica del perdersi nella propria immagine, del mondo ridotto a immagine del proprio io. Il problema non è più quello della liberazione collettiva del desiderio, ma quello dell'affermazione cinica di se stessi. Narciso è infatti una figura della sconnessione, dell'assenza di relazione tra l'Uno e l'Altro, della rottura del legame. Al centro non abbiamo più la spigolosità del conflitto, ma la

<sup>8</sup> Z. Bauman, *La società dell'incertezza*, Bologna, il Mulino, 2002; U. Beck, *La società del rischio*, Roma, Carocci, 2000; R. Sennet, *L'uomo flessibile*, Milano, Feltrinelli, 2002.

<sup>9</sup> Ci riferiamo ad un andamento abbastanza frequente ma non totalizzante.

<sup>10</sup> M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Torino, Einaudi, 2014, p. 24.

<sup>11</sup> Z. Bauman, *La società dell'incertezza*, cit.

<sup>12</sup> M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, cit., p.24.

<sup>13</sup> *Ivi*.

<sup>14</sup> S. Minuchin, *Famiglie e terapia della famiglia*, Roma, Casa Editrice Astrolabio, 1978.

<sup>15</sup> M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, cit., p. 24.

confusione speculare [...] dove è sempre più difficile reperire la differenziazione simbolica dei ruoli. [...]. La nuova alleanza tra genitori e figli disattiva ogni funzione educativa da parte dei genitori che si sentono più impegnati ad abbattere gli ostacoli che mettono alla prova i loro figli per garantire loro un successo nella vita senza traumi, che non a incarnare il senso simbolico della Legge<sup>16</sup>.

Anche le reciproche proiezioni ed aspettative vengono manipolate; e per investimento narcisistico sui figli ci sono genitori – accanto a quelli iperprotettivi cui si è già accennato – che precocizzano il diventare adulti dei figli – tra l'altro, senza un accompagnamento e un supporto adeguati – richiedendo loro il raggiungimento veloce, e quasi magico, di obiettivi ritenuti di prestigio e di successo secondo una logica prestazionale e competitiva. Anche qui, ad abdicare è l'adulto che fa fatica a crescere e a diventare adulto, ovviamente, sempre come “tensione verso...”<sup>17</sup>: “A una società fatta di genitori spesso impegnati nel lavoro, alle prese con gli effetti angoscianti della crisi economica e tentativi maldestri di autoconsolazione – bordate tardive di giovanilismo e crisi variegata di identità – interessa che i bambini diventino quanto prima autonomi, se la cavino da soli, si facciano rispettare, sappiano gestire i loro contatti *social*, si intrattengano sul tablet (nel pieno rispetto del *parental control*, per carità) e che, possibilmente, affilino le armi del buon consumatore. Che sa che cosa vuole e sa come ottenerlo”<sup>18</sup>.

Adulti dis-orientati e dis-orientanti rischiano di “prolungarsi” in bambini e adolescenti altrettanto dis-orientati. Di qui, la delega di importanti funzioni educative alla scuola non senza tuttavia ambivalenze e contraddizioni per cui se l'insegnante si permette di andare oltre i confini e i limiti educativi ritenuti legittimi e convenienti dai genitori, per i propri figli, viene non riconosciuto, boicottato e perfino squalificato nella sua autorevolezza, nel suo ruolo e nella sua funzione regolativa, valutativa e più globalmente e profondamente educativa.

Si è genitori che per incapacità, comodità, fragilità ecc. delegano le richieste impegnative e che richiedono impegno, costanza e fatica – come quelle che hanno a che fare con la crescita e l'imparare a vivere con responsabilità verso se stessi e gli altri – alla scuola e ai docenti quel tanto che non incrina “l'alleanza narcisistica”<sup>19</sup> con i propri figli.

### 3. Insegnanti non ancora adulti? Il terzo vertice

Dentro questa rischiosa contraddizione si trovano collocati di conseguenza in modo confuso e con ricadute negative sulla loro vicenda formativa e apprenditiva gli studenti adolescenti che fanno molta fatica a considerare l'adulto insegnante un punto fermo, solido e importante di riferimento<sup>20</sup>. Ciò, come vedremo, anche per altri motivi. Il “patto genitori-insegnanti [...] si è rotto a causa della collusione tra il narcisismo dei figli e quello dei genitori”<sup>21</sup>.

<sup>16</sup> *Ivi*.

<sup>17</sup> Cfr. E. Marescotti (a cura di), *Ai confini dell'educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le sfide*, Milano, Mimesis Edizioni, 2015.

<sup>18</sup> S. Benzioni, *Figli fragili*, Roma-Bari, Laterza, 2017, p.19.

<sup>19</sup> M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, cit., p. 25.

<sup>20</sup> Sempre senza intenti generalizzanti.

<sup>21</sup> *Ivi*.

Di fatto, una buona parte dei genitori-ambivalenti che in famiglia sperimenta e fa sperimentare il venir meno dei confini e delle differenze generazionali con i propri figli, impedisce loro di fare anche a scuola una tra le esperienze più importanti per uno sviluppo e una maturazione “sufficientemente buoni”: l’asimmetria relazionale con il docente pur dentro la simmetria esistenziale docente-studente<sup>22</sup>.

Basti pensare ai recenti casi di cronaca – di sicuro estremi e per fortuna abbastanza isolati – che ci hanno restituito storie di genitori che hanno minacciato, o perfino picchiato, il docente che ha valutato negativamente il rendimento scolastico del loro figlio. Così, come agli atti di bullismo di giovani studenti verso insegnanti non presi in considerazione e ritenuti inadeguati, incapaci e deboli. E se questo non bastasse, i docenti stessi, soprattutto se neofiti, si illudono che l’apprendimento possa avvenire dentro una relazione educativa – che di fatto non lo è – poiché è basata ancora una volta su una manipolatoria retorica della simmetria relazionale e di ruoli. Forse, nel breve tempo l’insegnante può pensare di fare meno fatica e che l’accaparramento emozionale e seduttivo dello studente faciliti il suo stesso apprendimento, sappiamo molto bene, invece, come questa confusione generazionale, relazionale e di ruoli sia una fertile premessa per derive educative e formative di vario tipo. L’insegnante, magari anche in modo inconsapevole, sta lavorando a-pedagogicamente per l’insuccesso formativo e scolastico dello studente, che proprio in quanto adolescente chiede – ovviamente a modo suo, per l’appunto da adolescente – all’adulto genitore e insegnante di fare l’adulto: ne ha la necessità: “I figli si confondono coi padri. La dissimmetria viene meno e tutto si simmetrizza. Gli insegnanti sono tatuati come i loro allievi, alcuni si danno del tu o diventano loro amici su facebook [...], gli esami all’università non possono superare un certo numero di pagine, i voti considerati ingiusti dai figli mobilitano le proteste accorate dei genitori, i provvedimenti disciplinari sembrano facciano parte di un passato archeologico”<sup>23</sup>.

Nei contesti educativi la “retorica pedagogica” del buonismo, dell’essere amici, del sentimentalismo non porta ad alcunché. Pensiamo, anche se li abbiamo a che fare con una situazione estrema, al professor Keating dell’*Attimo fuggente* – film datato e molto utilizzato nella formazione dei docenti, e del resto, ancora molto attuale. Se leggiamo la sua figura in termini “sentimentalistic”, come ci ricorda Riccardo Massa, “essa presta il fianco alla polemica anti-educazionale ed è vista come persistenza ideologica e regressiva in un universo parafamigliare intriso di buoni sentimenti”<sup>24</sup>. Diversa è la sua interpretazione: “come posizione di un recupero delle componenti affettive e passionali dell’educazione intellettuale e della formazione globale. Sono tali componenti che dovrebbero costituire le dimensioni fondamentali della vita scolastica”<sup>25</sup>. Punto di vista con il quale siamo pienamente in sintonia.

<sup>22</sup> V. Iori, *Filosofia dell’educazione*, Milano, Guerini, 2000.

<sup>23</sup> M. Recalcati, *L’ora di lezione. Per un’erotica dell’insegnamento*, cit., pp. 26-27.

<sup>24</sup> R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Roma-Bari, Laterza, 1997, p. 56.

<sup>25</sup> *Ivi*.

#### 4. Insegnanti, studenti e genitori: per una scuola complessa e della complessità

Il contesto scolastico in cui si trovano collocati gli adulti, insegnanti e genitori, e gli studenti-adolescenti è sicuramente impegnativo e di non facile ma non impossibile gestione nella direzione di una scuola e di un'esperienza di formazione e di apprendimento che siano sottese dal principio ispiratore: "della vita, della salute e del benessere"<sup>26</sup>.

La scuola di oggi è complessa per tanti motivi politico-istituzionali e socio-culturali ad ampio raggio, sui quali non ci soffermiamo in questa sede<sup>27</sup>. Senza dubbio essa è complessa poiché ad essere complessi sono gli adulti e gli adolescenti della nostra contemporaneità.

Tramontata, alla fine degli anni '60, l'istituzione scolastica che reggeva su un paradigma educativo e didattico disciplinare, normativo, regolativo ed esclusivamente di trasmissione lineare e verticale di contenuti da accumulare, un modello di scuola che Recalcati definisce "Scuola-Edipo": "[...] dall'ossequioso rispetto verso le *auctoritates* e dalla loro contestazione critica [...]"<sup>28</sup>; la "Scuola-Narciso", ad essa subentrata, contrassegnata dall'orientamento della "specularità"<sup>29</sup> introduce la rottura della collaborazione tra insegnanti e genitori; e la falsa simmetria tra insegnanti e studenti, e genitori-figli<sup>30</sup>, per cui, uno tra gli esiti è che:

"[...] il rapporto tra le generazioni si è rotto dando luogo all'attuale confusione immaginaria tra genitori e figli che finisce per isolare il corpo docente, vissuto come corpo estraneo, come corpo nemico soprattutto quando genera frustrazione nei figli-Narcisi"<sup>31</sup>.

A loro volta, gli insegnanti, come si è già accennato, fanno fatica a fare gli insegnanti e sono caduti, più o meno consapevolmente, in una trappola dis-educativa molto rischiosa per gli studenti, per loro stessi e per la relazione che sviluppano con i ragazzi.

Confondono infatti l'attenzione alla vita emotiva degli studenti, l'ascolto e la rielaborazione condivisa dei loro molteplici e diversificati vissuti di fatica, frustrazione, ansia, paura, demotivazione, disinteresse, noia, ecc., rispetto al rapporto con il sapere, la disciplina e l'appren-

---

<sup>26</sup> *Ivi*, p. 60.

<sup>27</sup> Come si può chiaramente evincere, nel nostro contributo abbiamo privilegiato la messa a fuoco della questione dell'identità adulta di insegnanti e genitori, e del loro rispettivo ruolo educativo, nonché della relazione educativa con gli adolescenti, figli e studenti. Non ci poniamo l'obiettivo di enucleare le criticità strutturali e di sistema interne ed esterne alla scuola, aspetto questo, che richiederebbe non solo uno spazio espositivo più esteso, ma che esulerebbe, anche, dal punto di osservazione e di riflessione adottato. Consapevoli, ovviamente, di come il mal funzionamento della scuola contemporanea dipenda da una molteplicità di fattori complessi – in alcuni casi, tra loro interconnessi – non riconducibili, pertanto, soltanto all'agire del singolo docente, tra l'altro spesso in solitudine (basti ricordare l'eccesso di burocratizzazione di cui è vittima il corpo docente che incide negativamente sull'impegno e sulla responsabilità didattica degli insegnanti; l'iperdidatticismo dei programmi ministeriali che lascia sullo sfondo le più ampie dimensioni educative; la forte tecnicizzazione a più e differenti livelli – che non di rado mette in crisi i docenti di età più avanzata poco familiarizzati con i linguaggi digitali; la forte preoccupazione per la valutazione rigorosamente misurabile; il debole investimento sulla scuola e più complessivamente sulla cultura a livello di scelte e di strategie progettuali ministeriali, spesso messe a punto da non addetti ai lavori, e che risentono inevitabilmente in modo negativo, dei continui cambiamenti di governo, ecc.).

<sup>28</sup> M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, cit., p. 27.

<sup>29</sup> *Ivi*.

<sup>30</sup> *Ivi*.

<sup>31</sup> *Ivi*.

dimento con la mancanza di regole, richieste, impegno, sana frustrazione, responsabilità, e dunque, di autorevolezza, da parte loro, in quanto adulti-educatori<sup>32</sup>.

Come ci ricorda Santelli Beccegato<sup>33</sup>, riferendosi alla scuola, “si è passati da un’ autorità interpretata in termini di “potere”, un’ autorità che intimidiva, che chiedeva e otteneva ubbidienza e disciplina, che sottometteva... a un’ autorità “democratica” in grado di dare fiducia, incoraggiare, suscitare interessi, emancipare”.

Tale passaggio tuttavia – in continuità con Cavana – non si è ancora realisticamente realizzato<sup>34</sup>.

Eppure, l’adolescente di oggi ha ancora più bisogno di adulti di riferimento e significativi che lo accompagnino e lo sostengano con continuità e autenticità di presenza e di attenzione nel dare un nome alle proprie emozioni confuse e ambivalenti, anche quelle che riguardano l’esperienza scolastica e di apprendimento. Ha la necessità di poter apprendere da quello che sente e prova, non spaventandosi subito e non negando il suo sé più intimo e profondo, che poi è il senso di sé; ha l’esigenza di imparare tramite l’adulto-insegnante – se ci riferiamo alla scuola – a stare dentro la fatica che comporta inevitabilmente il confronto con nuovi saperi, potendola significare e trasformare anche, grazie all’aiuto dell’insegnante, in esperienza di senso.

Lungo questa direzione, Pietropolli Charmet, sottolinea come “la fragilità narcisistica dell’adolescente di oggi diventa una risorsa impensabile in altri contesti e a diversi climi relazionali [...]: gli adolescenti fragili che ho incontrato in questi anni di consultazioni durante le crisi evolutive [...], se ritenevano di potersi fidare dell’interlocutore, se cioè lo ritenevano adatto a condividere con loro la verità, assumevano nei confronti della relazione responsabilità elevatissime [...]. Non è un’esperienza solo di qualche psicologo particolarmente esperto e seduttivo, ma fa parte del bagaglio di esperienze di qualsiasi adulto sia stato disponibile ad ingaggiare una relazione con un adolescente alla ricerca di adulti competenti”<sup>35</sup>.

Gli adolescenti, fuori e dentro la scuola, hanno fame di “adulti competenti” che proprio tramite l’esperienza didattica li supportino a comprendere il “senso della conoscenza” contemporaneamente “apprendendo a vivere” e a “pensare” e “sentire” “criticamente” e, dunque, a “crescere” con responsabilità verso se stessi, gli altri e il mondo<sup>36</sup>.

## 5. La formazione di base e in servizio dei docenti: alcune direzioni di senso

Avviandoci verso la conclusione di questo contributo non possiamo non far presente come ad essere messa in gioco, tra i tanti fattori ancora di più ampio respiro, sia senza dubbio la

<sup>32</sup> L. Cavana, *La sfida dell’esemplarità adulta: educarsi per educare*, in E. Marescotti (a cura di), *Ai confini dell’educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le sfide*, Milano, Mimesis Edizioni, 2015, p. 76.

<sup>33</sup> Cit. in L. Cavana L., *La sfida dell’esemplarità adulta: educarsi per educare*, cit. (si tratta di un contributo a sua volta contenuto in L. Pati, L. Prenna (a cura di), *Ripensare l’autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Milano, Guerini, 2008, p. 140).

<sup>34</sup> L. Cavana L., *La sfida dell’esemplarità adulta: educarsi per educare*, cit., p. 76.

<sup>35</sup> G. Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo. Ritratto dell’adolescente di oggi*, cit., p. 106.

<sup>36</sup> E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l’educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014; M. Rossi-Doria, con G. Tosoni, *La scuola è mondo. Conversazioni su strada e istituzioni*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2015.

formazione universitaria e in servizio che viene erogata per i futuri docenti e per quelli già inseriti da tempo, che deve assumere realisticamente e progettualmente la complessità della scuola e della vicenda formativa, educativa ed apprenditiva che avviene quotidianamente in classe. Se di fatto, ogni crisi può portare potenzialmente con sé implicazioni di ripresa e riprogettualità – ovviamente, in presenza di fattori facilitanti – anche la crisi che investe la scuola può essere generatrice di ipotesi, almeno iniziali, di miglioramento e cambiamento, dentro differenti orientamenti di strategie a più e diversi livelli. Secondo il nostro focus pedagogico ed educativo, ad essere chiamata in causa, come si è appena accennato, è la questione della formazione docente.

Se ogni “lavoro” richiede di “essere interrogato” e di “interrogare se stessi” – come ci ricorda Rossi-Doria – a maggior ragione tale posizione e tale pratica riguarda il lavoro educativo svolto da professionisti come gli insegnanti che sono implicati in prima persona e prima di tutto in “una relazione umana intensa, ripetuta ogni giorno, per anni, con persone che stanno crescendo e sono giovani alla vita”<sup>37</sup>.

Di qui, a nostro parere, la necessità di progetti e pratiche di formazione orientate all’auto-riflessività professionale e sottesi dal procedere narrativo-autobiografico che mettano al centro di un agire pedagogico punti di attenzione indispensabili, quali:

- la coscienza della “complessità della scuola” e dei “processi di apprendimento”<sup>38</sup> in modo particolare nella nostra contemporaneità;
- la consapevolezza del lavoro educativo e didattico come lavoro di “artigianato emotivo e cognitivo”<sup>39</sup>;
- la riflessione sul senso della relazione educativa e sul significato dell’apprendimento per i giovani di oggi;
- la sguardo attento alla propria identità e al proprio ruolo di docente o di futuro docente;
- la crucialità formativa del “fare bene cose noiose”<sup>40</sup>.

Il lavoro degli insegnanti non è sicuramente facile, al di là di pregiudizi e luoghi comuni che giungono perfino a squalificarlo, e per di più sembra essere destinato, almeno fino ad ora, ad essere inserito in una istituzione come la scuola in cui appare impossibile seguire la logica del *sia... sia... sia*: sia la regola, sia l’emancipazione; sia la fatica dell’apprendimento sia il piacere; sia la scoperta sia la noia<sup>41</sup>.

Siamo davanti a una sfida educativa che va compresa, accolta e progettata.

## 6. Bibliografia di riferimento

Bauman Z., *La società dell’incertezza*, Bologna, il Mulino, 2002.

Beck U., *La società del rischio*, Roma, Carocci, 2000.

Benzoni S., *Figli fragili*, Roma-Bari, Laterza, 2017.

---

<sup>37</sup> M. Rossi-Doria, con G. Tosoni, *La scuola è mondo. Conversazioni su strada e istituzioni*, cit., p.33.

<sup>38</sup> *Ivi*.

<sup>39</sup> *Ivi*.

<sup>40</sup> *Ivi*.

<sup>41</sup> M. Recalcati, *L’ora di lezione. Per un’erotica dell’insegnamento*, cit., p. 94.

Blandino G., Granieri B., *Le risorse emotive nella scuola. Gestione e formazione nella scuola dell'autonomia*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2002.

Castiglioni M. (a cura di), *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*, Milano, Edizioni Unicopli, 2011.

Cavana L., *La sfida dell'esemplarità adulta: educarsi per educare*, in Marescotti E., (a cura di), *Ai confini dell'educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le sfide*, Milano, Mimesis Edizioni, 2015.

Iori V., *Filosofia dell'educazione*, Milano, Guerini, 2000.

Marescotti E. (a cura di), *Ai confini dell'educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le sfide*, Milano, Mimesis Edizioni, 2015.

Mariani A. M. (a cura di), *Fragilità. Sguardi interdisciplinari*, Milano, Edizioni Unicopli, 2009.

Martinelli M., *Aristofane a Scampia. Come far amare i classici agli adolescenti con la non-scuela*, Milano, Ponte alle Grazie, 2016.

Minuchin S., *Famiglie e terapia della famiglia*, Roma, Casa Editrice Astrolabio, 1978

Massa R., *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Roma-Bari, Laterza, 1997.

Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014.

Pati L., Prenna L. (a cura di), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Milano, Guerini, 2008.

Pennac D., *Una lezione d'ignoranza*, Milano, Astoria/assaggi, 2015.

Pietropolli Charmet G., *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2008.

Recalcati M., *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Torino, Einaudi, 2014.

Riva M. G. (a cura di), *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, Pisa, Edizioni ETS, 2008.

Rossi-Doria M., con Tosoni G., *La scuola è mondo. Conversazioni su strada e istituzioni*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2015.

Sennet R., *L'uomo flessibile*, Milano, Feltrinelli, 2002.

Received: July 16, 2018

Revisions received: July 25, 2018/July 29, 2018

Accepted: September 11, 2018