

Legalità e giustizia per un'etica della responsabilità. Percorsi possibili a scuola e in famiglia

Legality and justice for an ethics of responsibility. Hypothetical routes to school and family

Grazia Romanazzi*

Abstract

This article aims to analyze the conceptions of legality, justice, democracy, citizenship, re-evaluating them in the light of an ethical vision inspired by responsibility or by a com-participation of experiences and meanings, of norms and values intimately and authentically perceived as good, healthy, fair, therefore legitimized, from the citizen to the collectivity, as fair and universal. Once again, school and family are the primary and fundamental agencies dedicated to educate young people to an open, critical and elastic mindset and to an inspired and oriented *modus operandi* aimed to responsible behaviours in co-responsibility with other social actors. Particularly in the family context, the conscious and responsible recovery of the exemplary and educational firmness of adults is essential for an action carried out with intentionality and planning. These aspects should characterize all the educators in any reference context. In the scholastic one, starting from the first attempts at the theorization and widespread dissemination of new ideas of democracy and citizenship, we will explore the current *Citizenship and Constitution curriculum*, which, ambitiously, includes students and teachers in a path that, starting from the early childhood, could evolve to contests, modalities, knowledges and skills along the ideal *continuum* that binds the various orders and degrees of schooling.

Keywords: legality, justice, responsibility, citizenship, democracy

Introduzione

«La legalità non si identifica con le singole norme a cui pure rinvia, ma è un *sistema* strutturato, che esprime una cultura: quella del primato del governo delle regole rispetto al governo degli uomini. (...) non è (non può essere)

* Dottore di ricerca in “Dinamiche formative ed educazione alla politica” (ciclo XXII) presso l’Università degli Studi di Bari “Aldo Moro” e Culture della materia in Pedagogia generale e sociale presso l’Università degli Studi di Macerata.

indifferente ai valori. La legalità, in altri termini, è una cosa complessa e ambivalente che ha bisogno di *ancoraggi*» (Pepino, 2014, p. 19).

Il testo costituzionale, in quanto connubio dei diritti di tutti i cittadini e dei criteri organizzativi dello Stato e delle sue istituzioni, ovvero sintesi delle regole di convivenza tra cittadini e dei cittadini con lo Stato, rappresenta il perfetto ancoraggio ideologico ed euristico per un senso di legalità intimamente percepito, vissuto e agito nella prassi quotidiana. Solo una legalità permeata da una giustizia-valore, al di là della giustizia giuridica o di quella ideologico-politica, può emancipare dalla condizione di sudditi, che si assoggettano a norme perché obbligati a farlo o per adesione acritica, formale e non consapevole, quindi irresponsabile. Per assurgere, così, allo stato di cittadini che scelgono liberamente, ragionando con la propria *testa ben fatta* (cfr. Morin, 2000), di aderire e rispettare norme che hanno interiorizzato perché ritenute giuste. Un valore di giustizia, quello di cui si discorre, orientato alla persona in senso olistico e concretamente agito proprio dalla persona in quanto essere autonomo, libero e capace di scegliere per mezzo della ragione, sintesi ideale, quest'ultima, di tesi e antitesi tra persona e bene comune.

«Di fronte ad un diffuso senso di alegalità, e molto spesso di illegalità, da ogni dove si avverte la necessità di una rinnovata educazione alla legalità che possa far recuperare il nesso tra legge e bene comune, diritto e dovere, libertà e democrazia, individualità e uguaglianza, riportando il concetto di “educare alla legalità” a quello di “educare alla giustizia”» (Vitale, 2001, p. 8).

Tutt'altro, dunque, che accettazione del dogmatismo e del legalismo conformista, cui alcuni potenti vorrebbero assoggettarci; al contrario, educare alla legalità/alla giustizia/alla democrazia/alla politica vuol dire promuovere nei giovani spirito critico, fornire strumenti di lettura e interpretazione della realtà, suscitare in loro la meraviglia di scoprirsi nell'*epifania del volto dell'altro* (cfr. Lévinas, 1984) e di non restare indifferenti al suo richiamo, perché, come sottolinea Domenico Barilla, solo la capacità di percepire il mondo interiore degli altri, sentire in loro la nostra stessa attitudine a gioire e a soffrire ci consente di riconoscere ed estendere a tutti gli esseri umani diritti e valori universali. Quindi, di sentirci in prima persona partecipi e corresponsabili in e di un'etica collettiva e condivisa, o, per ripercorrere il pensiero di Milena Santerini, di sentirci investiti di responsabilità morale che, a differenza di quella giuridica, è l'unica ad avere carattere illimitato (Santerini, 2008, pp. 187-188).

Per promuovere una cultura della legalità, intrisa dell'ideale di giustizia, occorre, dunque, promuovere l'etica della responsabilità, l'unica in grado di rivendicare la priorità dei diritti umani rispetto a quelli di cittadinanza.

È ancora una volta la Costituzione a soccorrerci nel faticoso cammino educativo che ci spetta e ci aspetta:

«tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese» (art. 3).

Pertanto, il testo della Costituzione e il senso di legalità costituzionale che ne scaturisce rivelano una portata rivoluzionaria e innovatrice nel sistema e nel ruolo delle regole e dell'odierno diritto, che, come precisa Livio Pepino, forse per la prima volta nella storia «non si limita a fotografare (e cristallizzare) la realtà, ma si pone (anche) come punto di contestazione e di resistenza in difesa dei diritti e dell'uguaglianza delle persone» (Pepino, 2014, p. 20).

Famiglia e scuola restano le principali agenzie deputate a quest'impresa formativa. Per rendere più agevole e meno impervio questo lungo percorso, potrebbe risultare utile accogliere i suggerimenti di Maria Pia Fontana, che individua due strumenti per educare alla legalità a scuola: l'ironia e talune pratiche di cura.

È lecito chiedersi come l'ironia possa conciliarsi con tematiche serie e talvolta drammatiche come quelle inerenti la legalità. Basti pensare al fenomeno mafioso e alle sue vittime. A tal proposito, sottolinea Fontana (2015, pp. 85-86), andrebbero segnalate e incentivate tutte le iniziative di *media education*, cui va riconosciuto il merito di demolire gli stereotipi e di smitizzare la carica di fascino e di potere dei capi mafia, veicolata da rappresentazioni televisive, quali *Il capo dei capi*, che hanno riscosso grande successo di pubblico, ottenendo, però, un impatto nell'immaginario collettivo e una ricaduta educativa sui giovani, che non erano stati forse adeguatamente valutati prima della messa in onda. Roberto Benigni, suggerisce la Nostra, è riuscito, con la sua leggerezza, ad attrarre l'attenzione e l'interesse del pubblico intorno ai valori della Costituzione certamente più e meglio di quanto abbiano mai fatto politici, giuristi o esperti del campo. Allo stesso modo Pif, con il suo film *La mafia uccide solo d'estate*, del 2013, ha confermato l'assunto di Marshall McLuhan, che già nel 1964 affermava: «coloro che fanno distinzione tra intrattenimento ed educazione forse non sanno che l'educazione deve essere divertente e il divertimento deve essere educativo» (cit. in Botton, 2006, p. 217).

Nel 2007, anno della messa in onda dello sceneggiato televisivo *Il capo dei capi*, ho avuto modo di sperimentarmi personalmente sul campo, in qualità di educatrice, collaborando con Radio Kreattiva¹: una web radio antimafia nata nel 2005 ad opera dell'omonima Associazione Kreattiva ed oggi presente in

¹ Tutte le informazioni relative all'associazione Kreattiva sono reperibili online sul sito www.associazionekreattiva.com.

tutte le scuole medie del Comune di Bari. Tale esperienza ha confermato che la leggerezza, con i giovani, funziona. In quegli anni, il progetto della web radio era attivo prevalentemente nelle scuole dei quartieri a maggiore rischio di devianza e di dispersione scolastica del territorio barese. Nel periodo in cui veniva trasmesso il suddetto sceneggiato (*Il capo dei capi*), i ragazzi non parlavano d'altro: erano letteralmente rapiti dal fascino carismatico del capo mafia Totò Riina, tanto che l'effervescenza delle sue gesta perdeva ogni valenza negativa e criminale e si fregiava dei connotati di forza, potere e magnificenza. La narrazione e la trasposizione cinematografica dell'ascesa criminale e violenta di un capo mafia, nelle giovani menti degli studenti baresi, avevano paradossalmente suggestionato l'immagine di un eroe, un modello con cui identificarsi e un esempio cui ispirarsi. Mancano studi a carattere longitudinale in grado di confermare o confutare nel tempo l'impatto emotivo e le eventuali conseguenze comportamentali riconducibili al processo di fascinazione subito dai giovani studenti baresi. È possibile, tuttavia, affermare che affrontare la questione da diversi punti di vista e analizzarla in tutte le sue criticità, senza moralismi o paternalismi ma, al contrario, con la leggerezza del dibattito aperto, del confronto privo di giudizio e pregiudizi; sperimentarsi speaker radiofonici alle prese con una trasmissione in diretta; partecipare alla tradizionale marcia per la pace in memoria delle vittime di mafia² si sono rivelati gli strumenti vincenti, adottati dagli operatori di Kreattiva per una lotta non repressiva alla criminalità organizzata, per testimoniare in prima persona che esistono modelli comportamentali alternativi a quelli delinquenziali, che il destino non è pre-designato e ineludibile neanche in un quartiere o in una condizione di svantaggio. Cambiare si può, un futuro migliore è possibile per tutti: ognuno può scegliere di sottrarsi alla logica della prevaricazione e della violenza; a ciascuno deve essere garantita la possibilità di riscattarsi da quei legami di sangue che perpetrano condotte antisociali e devianti, che condannano i figli a restare nell'universo di non-legalità dei padri.

Leggerezza e ironia, quindi, sono tutt'altro che nemiche dell'impegno: al contrario, allenano la mente dei giovani a pensare con più elasticità e minori rigidità e schematismo.

Le tante e diverse pratiche di cura, d'altro canto, possono essere rivolte a diversi destinatari: a soggetti in difficoltà, come, ad esempio, compagni di scuola con gap culturali, linguistici o con disabilità o, ancora, vittime di

² Tutti gli anni, l'associazione "Libera" di Don Luigi Ciotti celebra la giornata nazionale della Memoria e dell'Impegno in ricordo delle vittime delle mafie, organizzando una marcia per la pace, ogni anno in una città diversa, a cui partecipano in primis i parenti delle vittime di mafia, seguiti da scolaresche e associazioni locali, che vivono la giornata come un momento di festa e condivisione di valori comuni. Nel 2008, è stata scelta la città di Bari quale teatro della manifestazione.

bullismo e discriminazione; tali attività di sostegno favoriscono processi di identificazione e sviluppano le capacità empatiche degli studenti. La cura dell'ambiente e dei beni comuni, invece, incrementa il senso di appartenenza a una comunità e ne scoraggia azioni lesive. Le pratiche di cura, in sintesi, consentono ai giovani di agire il valore della solidarietà, senza cui non ci sarebbe democrazia (Fontana, 2015, pp. 85-88).

Cittadinanza e Costituzione: unità nella diversità. L'esempio della geografia

A distanza di quasi un sessantennio dall'ambiziosa proposta di legge del ministro Gonella, un analogo e altresì più ampio, cogente e lungimirante respiro etico inebria la Legge del 30 ottobre 2008 n. 169, la quale stabilisce che

«a decorrere dall'inizio dell'anno scolastico 2008/2009, oltre ad una sperimentazione nazionale, (...), sono attivate azioni di sensibilizzazione e di formazione del personale finalizzate all'acquisizione nel primo e nel secondo ciclo di istruzione delle conoscenze e delle competenze relative a Cittadinanza e Costituzione, nell'ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale e del monte ore complessivo previsto per le stesse. Iniziative analoghe sono avviate nella scuola dell'infanzia».

Orientamento assiologico, presupposti euristici, obiettivi empirici e finalità progettuali che animano un progetto di tale portata e rilevanza diramano le proprie radici in un'autentica presa di coscienza e in una conseguente assunzione di responsabilità nei confronti degli ineludibili mutamenti sociali, economici, politici e giuridici che connotano la realtà plurale e complessa del multiverso in cui viviamo; mutamenti che hanno inciso così profondamente sulle vite di tutti da imporre, per esigenze etico-morali, intellettuali nonché di natura contingente, un ripensamento concettuale e culturale dell'idea di cittadinanza.

Nel nuovo curriculum denominato *Cittadinanza e Costituzione*, sottolinea Claudio De Luca, lo stesso «anteporre il primo termine al secondo non può non significare il volere privilegiare la dimensione interculturale e pluralistica rispetto a quella che si riferisce a norme e valori posti, di certo più facilmente identitaria» (2007, p. 111). Quello in oggetto è un tema ampiamente dibattuto e aperto alla molteplicità dei saperi e alla specificità del contributo di ognuno di essi; più di ogni altro, il concetto di cittadinanza rappresenta un terreno fertile per un approccio multi e interdisciplinare; una rilettura in chiave pedagogica dello stesso è imprescindibile per giungere ad una declinazione poliedrica e multidimensionale dell'idea di cittadinanza.

A tal fine, si profila, nondimeno, un'esigenza di rinnovamento delle pedagogie "speciali", che indagano i settori specifici della disabilità, del disagio, della marginalità, della devianza, dell'orientamento, della comunicazione

mediatica, della mediazione culturale, ecc. Orientamenti pedagogici differenti, dunque, confluiscono e convergono verso l'obiettivo comune di formare cittadini non più soltanto detentori consapevoli di diritti e doveri, ma attori protagonisti del palcoscenico della vita sociale, politica ed economica del contesto nazionale e sovranazionale, animati dai valori stessi sottesi allo status di cittadino, non solo enunciati, ma tradotti concretamente in azioni, comportamenti, atteggiamenti e pratiche di responsabilità, di condivisione, collaborazione, dialogo, confronto e partecipazione attiva. Alla medesima conclusione giunge anche il lavoro compiuto dall'Unità di Ricerca *Una nuova cittadinanza come problema socio-pedagogico*, diretta, in qualità di Responsabile Scientifico, da Maria Luisa Ronconi (Università della Calabria) nell'ambito del PRIN 2007 *Educazione alla democrazia ed alla cittadinanza*, coordinato da Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata): istanze, competenze ed esperienze scientifiche e disciplinari differenti sono state messe a confronto al fine di elaborare strategie d'intervento in grado di coniugare, in un'ottica di complementarietà, i molteplici approcci e la diversità di ognuno.

Unità nella diversità, dunque; appartenenza e compartecipazione alla realtà locale con sguardo rivolto e propenso ad accogliere il globale; corresponsabilità e convivenza nel particolare con attenzione sempre viva ad una solidarietà universale, ovvero attenta a non ledere i diritti e i valori intrinsecamente connotati all'essere umano, sempre e ovunque, pertanto inviolabili e inalienabili, a prescindere dal contesto nazionale di provenienza, dallo status socio-economico, dalla fede religiosa, dalla fazione politica o da qualsiasi altra deriva particolaristica. È questo il fine dell'educazione alla cittadinanza, ulteriormente connotata come educazione alla democrazia, in quanto *way of life*, per dirla con John Dewey (cfr. Dewey, 1916; Spadafora, 2003; Spadafora, 2010; Hickman e Spadafora, 2009). Ancora più specificamente, è questo il fine di un *educare ad apprendere la cittadinanza* (cfr. Rossini, 2007): l'enfasi sulla dimensione dell'apprendimento conferisce inequivocabilmente al soggetto educando il ruolo di protagonista e costruttore intenzionale e consapevole della conoscenza e lo legittima quale soggetto attivo che si adopera per mettere in pratica i valori della partecipazione e della democrazia.

«Il processo di insegnamento-apprendimento deve assumere la dimensione di formazione ad una cittadinanza attiva e partecipata, rispondendo a tre principi fondamentali: sussidiarietà, condivisione delle responsabilità ed integrazione. Queste stesse premesse (...) assumono una rilevanza notevole, rimarcando che la pianificazione locale e la partecipazione ai processi decisionali e di gestione del territorio di tutti i soggetti della società civile sono i soli strumenti che consentano uno sviluppo sostenibile. È in questa chiave che va letta e interpretata l'inclusione dell'educazione alla cittadinanza fra le finalità fondamentali del sistema formativo del nostro Paese, che va a interessare in modo particolare l'organizzazione e la trasmissione delle conoscenze,

attraverso un ripensamento radicale dei concetti di sovranità, appartenenza e territorio» (D'Arcangeli e Ronconi, 2007, pp. 13-14).

La geografia, in particolare, con i reciproci e costanti sconfinamenti con e nella storia, offre la possibilità di approfondire la conoscenza del territorio nei suoi aspetti fisici e antropici: non più un insieme di risorse da sfruttare, *non luoghi* (cfr. Augé, 2009) spersonalizzati e anonimi, deprivati della loro connotazione umana e umanizzante, ma un sistema di relazioni tra ambiente e uomini, luoghi con caratteristiche naturali proprie che li rendono unici e riconoscibili, con una storia propria, di cui ciascuno possa sentirsi parte, verso cui ognuno avverta l'urgenza di adottare comportamenti responsabili in un'autentica civile convivenza con gli altri attori corresponsabili, e in cui senta di poter esprimere e radicare i valori etico-morali di equità, giustizia, rispetto di sé, dell'altro e dell'ambiente, della legge e della legalità. Dunque,

«lo studio della geografia, intesa – appunto – come scienza del territorio, (...) sembra offrire un apparato teorico e metodologico valido per la formazione di una nuova idea di cittadinanza e di una coscienza ambientale, altresì guidata dall'educazione alla legalità e alla democrazia. (...) Si tratta di costruire una mentalità capace di pensare per relazioni, in una visione sistemica dell'ambiente, e di ispirare le proprie azioni al senso di limite dello stesso e delle sue risorse» (D'Arcangeli e Ronconi, 2007, p. 14).

Quest'accezione di cittadinanza non nega, ma amplia il concetto di appartenenza, aprendosi e accogliendo la dimensione globale oltre quella locale, e incentiva la partecipazione attiva alla vita della comunità e dello Stato.

Poiché orientata ad un compito tanto arduo quanto delicato, merita di essere attenzionata e costantemente riqualificata la formazione dei formatori, che, oltre alle competenze propriamente didattiche o «tecniche» per i bisogni educativi speciali, deve comprendere anche conoscenze e abilità psicopedagogiche, quali l'ascolto, l'osservazione, l'aiuto, l'orientamento, ecc.

In definitiva, solo una riflessione pedagogica sulla cittadinanza può condurre a quello che Claudio De Luca definisce

«un nuovo umanesimo che si espliciti in una rivoluzione culturale delle coscienze e che, nel tentativo di ri-umanizzare la nostra epoca, riscopra le radici della propria dimensione etica e rivendichi spazi di civilizzazione per tutti, dando vita a una nuova communitas che individui l'essere cittadini non in ragione dell'appartenenza nazionale, ma attraverso comportamenti ispirati alla cultura della solidarietà e non a quella dell'individualismo» (De Luca, 2007, p. 111).

Nello specifico del nuovo curriculum *Cittadinanza e Costituzione*, si tratta non tanto di delineare percorsi didattici predefiniti, finalizzati all'assimilazione di

principi assoluti e universalmente validi, quanto di proporre modelli di azione, frutto di riflessione e capaci di produrre comportamenti adattivi e responsabili, rispondenti alla contingenza *hic et nunc*, pur costantemente ispirati al *background* valoriale interiorizzato da ciascuno. A tale nobile e auspicabile finalità concorre la rilettura, in chiave pedagogica, della Costituzione della Repubblica Italiana, affinché i principi ivi contenuti, in base al concetto di sussidiarietà (cfr. Vittadini, 2007), ovvero di una solidarietà agita attraverso l'umanizzazione della persona, l'appartenenza e la partecipazione, possano realmente tradursi in virtù civili e non più civiche: possano, cioè, affrancarsi da restrizioni localistiche e vivere di un respiro che aneli al riconoscimento, ad un tu universale, dei medesimi diritti di cui godo io, in quanto persona prima ancora che cittadino.

È fondamentale comprendere che la norma in sé non è fredda e vuota sovrastruttura, ma latrice di valori fondanti un'autentica civile e democratica convivenza. Il principio di autorità, sotteso alla norma giuridica, scongiurato il pericolo di derive autoritarie, è foriero di capacità di dialogo, di proposta, di sostegno: pertanto, ben si presta ad essere scenario ideale dell'azione educativa, sempre tesa tra autorità e libertà, tra possibilità e necessità. L'ordinamento giuridico sancito dalla Costituzione, in sintesi, possiede le potenzialità per orientare e accompagnare gli studenti nell'impervio percorso che li vede intenti a comprendere e incidere sulla realtà; a intessere relazioni; a cercare soluzioni pacifiche ad eventuali conflitti; a promulgare nuove regole laddove quelle tradizionali vengano percepite come ingiuste o desuete; ad accrescere il capitale sociale e vivificare il legame comunitario, rigenerandolo continuamente.

Educare attraverso l'esempio. Il recupero della stanzialità per rispondere alla richiesta di "contenimento" dei giovani

Oltre all'ironia e a talune pratiche di cura, strumenti che si stagliano lungo l'asse delle possibilità, una terza via, inderogabile stavolta, per percorrere i sentieri della legalità e, nello specifico, della democrazia e della politica in generale, è la testimonianza attraverso il proprio esempio.

Contrariamente al pensiero comune più spicciolo e superficiale, di fronte alla società della latenza e ai deserti domestici in cui ci troviamo a coesistere più che a convivere (Stramaglia, 2009, pp. 152-153), i giovani manifestano e comunicano a modo loro, spesso agendo comportamenti inappropriati, a-valoriali, a-morali se non im-morali, devianti, a-legali e talvolta il-legali, un bisogno di presenze significative, di amorevole accoglienza, di ascolto attento e responsivo, di riconoscimento e contenimento che troppo spesso resta inascolto, non ascoltato, non visto, nel migliore dei casi represso o messo a tacere con una quantità irragionevole di beni di consumo, di disparati mezzi di comunicazione,

di videogiochi e tecnologie sofisticatissimi, di automobili da poter guidare precocemente senza patente o fornendo loro la possibilità di riempire oltremodo l'agenda settimanale, frequentando anche più attività contemporaneamente, di modo che non vi sia tempo per la noia, tempo per fermarsi, per pensare, per essere creativi, tempo per accorgersi delle assenze familiari, materiali e spirituali, di quel vuoto abissale che divora dall'interno e provoca una fame atavica e insaziabile di amore, di certezze, di riconoscimento. Il desiderio di sentirsi importanti per qualcuno e di far parte di qualcosa, il bisogno di esserci, la rivendicazione del diritto di esistere.

In queste case vuote, deprivate di persone umanamente connotate, sporadicamente abitate da individui che condividono a malapena la cena, depauperando spesso anche questa della sua potenziale valenza conviviale in favore della compagnia fittizia e chiassosa del televisore acceso – che spegne, di contro, ogni tentativo o volontà di dialogo, confronto e autentica condivisione dei vissuti personali –, si annida il rischio educativo ed esistenziale di andare a cercare altrove la compensazione alle carenze domestiche. Carenze da cui pure il contesto scolastico non è esente né immune:

«gli insegnanti, e non da oggi (...), sono sempre più alle prese con “competenze, apprendimenti e standard”, finendo con il concepirsi prevalentemente quali professionisti dell'istruzione e lasciando, conseguentemente, “da parte” (vuoi per minore preparazione al riguardo, vuoi “perché lasciati soli di fronte a enormi responsabilità”) la componente educativa (e cioè orientatrice e sostenitrice) della loro professione, dimentichi pure della migliore tradizione pedagogica per cui insegnare è educare e istruire al tempo stesso» (Corsi e Stramaglia, 2009, p. 68).

I ragazzi, dunque, specie in età adolescenziale, quando cioè è più che mai forte e ineludibile il desiderio di separazione e differenziazione dagli adulti di riferimento – ragion per cui essi mettono in atto comportamenti oppositivi e non di rado provocatori – e parimenti cogente è il bisogno di “contenimento” di quegli stessi comportamenti e del sotteso istinto di ribellione, vanno a cercare al di fuori della compagine familiare e del micro-cosmo scolastico l'*autorità autorevole* che tanto bramano.

Il rischio, reale e potenzialmente deleterio, è l'affiliazione a personalità carismatiche, capaci di proporsi come modelli da seguire ed emulare. D'altronde è noto, come sottolinea Maria Pia Fontana, che, in base al cosiddetto *assioma della significanza*, ogni apprendimento è mediato dalla significatività che ciascuno di noi gli attribuisce, e il significato deriva dalla credibilità dell'educatore da cui proviene l'insegnamento, dalla condivisione dei significati e dalla relazione di reciprocità con l'educando (Fontana, 2015, p. 88). Ora, il processo di identificazione o affiliazione ad un'autorità paterna sostitutiva o adottiva (cfr. Stramaglia, 2009), in grado di assolvere alla richiesta-diritto alla

differenziazione, ovvero ad un sistema di regole che dia forma e direzione di senso alla personalità in divenire dell'adolescente, è foriero di riverberi positivi sull'esistenza dello stesso se il modello proposto è un modello buono, sano, virtuoso: si pensi ai protagonisti dell'antimafia, ai parenti delle vittime che si assumono la responsabilità di denunciare e continuare a combattere una battaglia personale in favore del ripristino di una legalità interrotta, ai commercianti e agli imprenditori che rifiutano di pagare il "pizzo", alle donne che si ribellano alla violenza e alla prevaricazione in ambito domestico o lavorativo, alle vittime di tratta che denunciano i propri aguzzini, agli ex detenuti, ex alcolisti, ex tossicodipendenti e a quanti hanno il coraggio di portare la propria testimonianza nelle scuole e in tutte le piazze giovanili, per sensibilizzare, attraverso il proprio esempio, i ragazzi alle odierne emergenze sociali, politiche ed economiche.

Il pericolo nasce, invece, quando ci si imbatte in personalità violente, criminali, illegali che trovano adepti nei contesti più deprivati, materialmente, culturalmente, moralmente e affettivamente. I ragazzi che si sentono soli, inascoltati, incompresi, invisibili corrono il rischio di cedere alle lusinghe di chi li accarezza metaforicamente solo per fini utilitaristici, per usarli come manovalanza della criminalità organizzata, ad esempio, o di chi promette loro successo e potere facili, anche per mezzo di condotte antisociali o devianti, che li rendano finalmente visibili e protagonisti, specie agli occhi di chi li ha sempre ignorati o trascurati.

Appare lampante e inconfutabile, dunque, l'importanza di recuperare la dimensione dell'esemplarità, o, ripercorrendo la linea di pensiero di Michele Corsi, il coraggio di educare attraverso la testimonianza (cfr. Corsi, 2003), rinunciando alla pretesa di apparire perfetti e infallibili, oppure eroici tanto quali esseri umani che come educatori; al contrario, ricordando che

«testimoniare è anche essere capaci di raccontare le proprie cadute e i propri errori, le proprie fragilità e le proprie debolezze, le proprie paure come i propri voli pindarici. Ma, soprattutto, essere in grado di dire con semplicità come si sia scelto nel tempo, con fatica certamente, ma pure con gioia, di superarsi e di migliorarsi, proprio al fine di ritrovare una migliore qualità di vita, tanto personale che relazionale» (Corsi e Stramaglia, 2009, p. 55).

Educare attraverso l'esempio, dunque, e in nome di quella pedagogia della tenerezza che Massimiliano Stramaglia magistralmente delucida e distingue dal tenerume, «deriva *emotivistica* dell'autorevolezza» (Stramaglia, 2009, p. 298), che procrastina la fase dell'infanzia o tutt'al più dell'adolescenza, e per di più di un'infanzia o un'adolescenza viziate e vezzeggiate oltre misura. Con-causa, non meno, della paura di crescere e di diventare adulti maturi e responsabili pur conservando la gioia di vivere, il desiderio di migliorare e l'audacia di cambiare; dell'adolescentizzazione della società attuale e della correlata crisi

dell'adulità, a scapito del vero portato dell'identità adulta, che è, invece, «la *stabilità* affettiva, educativa, valoriale» (Corsi e Stramaglia, 2009, p. 61).

La pedagogia della tenerezza, nella fattispecie della tenerezza paterna, che dovrebbe esemplarmente incarnare non la regola in sé, come da tradizione autoritaria, ma, autorevolmente, il rispetto delle regole, apre alla dimensione della cura, del prendersi cura dell'altro perché lo si riconosce, lo si accoglie, se ne ascoltano le richieste, si comprendono i vissuti emotivi, si con-dividono norme e valori, la cui legittimità è sancita dal riconoscimento della giustizia degli stessi. Educare teneramente vuol dire assicurare ad ognuno il proprio posto nel mondo perché ognuno è importante nel suo essere unico e irripetibile e, proprio in virtù della sua originalità, è chiamato ad apportare il proprio contributo alla comunità, intesa non come somma di singole individualità, ma come insieme di esistenze in relazione. Educare con tenerezza e alla tenerezza vuol dire educare al rispetto di sé e degli altri, alla libertà di scelta del proprio percorso di vita, certi della base emotiva da cui partire e a cui poter ritornare ogniqualvolta se ne avvertisse l'esigenza; vuol dire, quindi, educare alla democrazia, in quanto, come asserisce Luigina Mortari, «la tenerezza è matrice di civiltà e come tale è un sentimento dalla forte valenza politica» (2002, p. 99).

È ancora Michele Corsi a sottolineare l'importanza della scelta in educazione. Scelta come assunto di partenza di qualsivoglia percorso di crescita e di vita: la scelta di essere adulti responsabili e consapevoli che l'adulità non è solo impegno e fatica, ma anche libertà di essere ciò che si desidera e di divenire ciò a cui si anela; progettualità per il futuro, forti dell'esperienza di una vita vissuta pienamente con gioie e dolori, colpi di fortuna e imprevisti compresi. Scelta come finalità dell'educare, perché solo chi è libero può scegliere e, viceversa, solo chi sceglie è davvero libero; e per scegliere è necessario avere gli strumenti per farlo, primo fra tutti la cultura, non già come cumulo di saperi nozionistici, ma come mente colta (Corsi, 2016, pp. 69-77), ovvero pensante, lucida, critica, vigile, mutevole, *curiosa*, nell'accezione di Edgar Morin: bramosa di conoscere tutto ciò che è nuovo, diverso, altro e altrove (2006); una mente *interpretante* (cfr. Stramaglia, 2009) la realtà dinamica, complessa e multiforme della società globalizzata, pertanto verosimilmente abile a incidere su di essa apportando o quantomeno pretendendosi verso il cambiamento e il miglioramento personali e dell'intera comunità di appartenenza (locale, regionale, nazionale, internazionale, globale).

La caduta delle grandi ideologie orientanti, la mancanza di certezze e di guide autorevoli, «l'estensione diacronica negativa – patologica e patogenica, (...) – dei tempi dell'adolescenza e della giovinezza» (Corsi e Stramaglia, 2009, p. 67), l'eclissi della famiglia quale luogo primario di accoglienza, riconoscimento e costruzione identitaria, la crisi dell'educazione a scuola, la de-umanizzazione della categoria di persona, spodestata da quella di individuo, hanno

ingenerato «una società incontenente, priva di un contenitore assiologico nel quale permanere», in cui «nulla è determinato e nulla è determinante» (Ivi, p. 61) e i cui giovani esprimono, spesso attraverso atteggiamenti e comportamenti deleteri per sé e per gli altri (quali il disinteresse alla politica, atti vandalici verso beni comuni, affiliazione a baby-gang, bullismo, precocismo e promiscuità sessuale), «il bisogno di un'appartenenza forte capace di curarli dall'angoscia del presente» (Ivi, p. 67).

Avveduta di una crisi epocale di tale portata, la pedagogia, quale scienza dell'uomo e del cambiamento possibile, deve riappropriarsi del suo ruolo investigativo della e nella società, nell'ottica che le è propria della progettualità dialogante con tutti i settori del sapere, «per concorrere a scrivere, o a riscrivere, un nuovo patto di corresponsabilità sociale che non può limitarsi a talune diadi (come, ad esempio, recentemente, o di nuovo, a scuola e famiglia), ma che deve allargarsi, per inferenze successive, progressive e sistemiche, a tutta la società» (Ivi, p. 53). Pertanto la pedagogia, quale scienza dell'educazione, non può limitarsi alla fase diagnostica del percorso verso il cambiamento, ma deve necessariamente e tempestivamente suggerire soluzioni prognostiche. Michele Corsi e Massimiliano Stramaglia ne individuano alcune:

- la formazione dei genitori e l'educazione degli adulti, per riappropriarsi delle tre grandi funzioni educative di cura, proposta e sostegno, di cui i giovani hanno impellente necessità, e a fondamento di «un'educazione aperta, che sappia accogliere, rimodellandosi a vantaggio di persone perennemente creative e non rigide, il nuovo e l'imprevisto che sopraggiungono e incalzano con velocità impressionante» (Ivi, p. 56);
- la costituzione di gruppi di ascolto e di accoglienza per i giovani, anche per il tempo libero;
- il miglioramento e il potenziamento dei servizi sociali, in primo luogo di quelli pubblici, a fronte dei costi elevati, pertanto selettivi, degli interventi di terapia in ambito privato;
- il decollo, decisivo e non ulteriormente rinviabile, del sistema formativo integrato «con un'effettiva ed efficace politica di raccordo tra studio e lavoro e, dunque, per questa via, anche occupazionale» (Ivi, p. 70);
- il recupero della dimensione della stanzialità e della *cultura del no*.

Quest'ultimo punto merita un ulteriore approfondimento. La stanzialità, lungi dall'identificarsi con la staticità, l'immobilismo, l'incapacità e la "no-lontà" di decidere o ri-decidere per paura del cambiamento e del nuovo, è, al contrario, sinonimo di miglioramento continuo, progressivo, deciso, consapevole e lento, ovvero connotato da un ritmo un po' più umano rispetto alla frenesia isterica e destabilizzante dei mutamenti attuali. La stanzialità è da intendersi quale sinonimo di stabilità, innanzitutto affettiva, successivamente lavorativa, economica, sociale, ecc., perché gli adulti stabili sono adulti maturi,

liberi, autonomi, che si fanno carico della responsabilità di educare nella stanzialità e alla stanzialità i giovani, che vedranno, così, esaudita la loro intima ricerca di stabilità, di certezze, di consolidamento su basi forti e sicure, e che saranno, di conseguenza, adulti altrettanto autonomi, stabili e capaci di educare a loro volta, in un circolo virtuoso, i futuri educandi come persone, nell'accezione più autenticamente umana del termine (Ivi, pp. 73-116).

Di immediata deduzione, quindi, l'importanza di circoscrivere la fase adolescenziale e giovanile entro confini anagrafici precisi – in una sorta di *geografia dell'umano* – affinché l'avvento dell'età adulta coincida con la conquista di un'identità e di una condizione esistenziale stabili, pur sempre aperte e pronte al cambiamento: un percorso di formazione iniziato e finito nei tempi previsti, dunque; un lavoro soddisfacente e confacente alle ambizioni personali e adeguatamente retribuito; un legame affettivo solido e duraturo; una casa propria, quale luogo emblematico di stabilità, di permanenza, di presenza significativa, di contenimento e condivisione, un luogo-limite di confini fisici, assiologici e normativi.

Carmine Ventimiglia si sofferma sul recupero della *cultura del no*, accanto alla cultura della tenerezza, per rispondere all'urgenza di fermezza educativa

«quale valore da promuovere non solo per permettere ai figli di crescere, ma per educare una società sempre meno incline a condotte illegali (il bisogno inconscio di divieti e di punizioni esterne proprio degli adolescenti, ma anche dei soggetti devianti, o “deregolamentati”, e degli autoritari potenziali) e sempre più libera perché coscientemente (e non super-coscientemente) autolimitantesi» (Ivi, p. 78).

Massimiliano Stramaglia chiarisce ulteriormente le attuali fragilità e incertezze genitoriali, quali mine alla base dell'imprescindibile fermezza educativa, riportando un passo di Osvaldo Poli:

«Il genitore fermo mostra le buone ragioni della sua decisione educativa, spiegando in modo diretto e sobrio, senza giri di parole o troppi preamboli, perché ritiene giusto o sbagliato un certo comportamento, e sollecita nel figlio la libera adesione a quanto gli è richiesto di fare. Se le argomentazioni del figlio si mostrano infondate o poco convincenti, impone ciò che è necessario o sanziona i comportamenti scorretti che non avrà convinto il figlio ad evitare. Diversamente, il genitore che ha bisogno dell'approvazione del figlio crea l'effetto “sabbia mobile”: questi avverte che il genitore non è sicuro di sé e non è profondamente convinto di ciò che dice poiché si lascia trascinare in polemiche sterili, contrattazioni estenuanti e sopporta atteggiamenti di provocazione e di sfida senza reagire con la necessaria determinazione. Il figlio sente di avere un enorme potere relazionale nei confronti del genitore ma avverte anche la mancanza di un punto di riferimento certo, un chiaro sistema di valori da accettare o da rifiutare nella misura consentita dalla maturità psicologica e dalla conseguente libertà che caratterizza la sua età» (Poli, 2007, p. 41).

Privato delle certezze e del radicamento che solo la fermezza educativa conferisce, il giovane può trovarsi a vivere nel deserto assiologico, co-abitato da genitori-educatori fragili, con le conseguenze de-stabilizzanti e de-strutturanti che questo comporta: infatti, le regole, seppur odiate e contestate, sono necessarie perché indicano la strada, fungono da guardrail, quando le amicizie, il contesto sociale o semplicemente l'inizio della fase adolescenziale possono provocare qualche "sbandamento". Il genitore, dunque – che, nel momento in cui ha scelto di mettere al mondo un figlio, si è assunto una responsabilità inderogabile e interminabile –, deve avere il coraggio, la determinazione, la fede e la convinzione del proprio ruolo, tali per cui non si lasci spaventare dall'“op-porsi” al proprio figlio con l'autorità e l'autorevolezza che gli competono. Il figlio, dal canto suo, proprio in questa opposizione riceverà il dono della vita una seconda volta: riceverà la possibilità di crescere, di differenziarsi per diventare se stesso, di imparare a fare da sé perché da sé sarà in grado di discernere il bene dal male, diventando così autonomo e indipendente nella capacità di orientarsi, di scegliere e di cogliere, tra le opportunità che la vita offre, quella più confacente a se stesso. Tornare alla “dimora emotiva e affettiva” dei propri genitori sarà così una scelta d'amore e gratitudine, non dettata dalla necessità. Il genitore, infine, nel momento in cui sarà diventato “inutile” perché avrà insegnato alla prole a camminare con le proprie gambe, potrà ritenere di aver fatto un buon lavoro. Tuttavia, non smetterà mai di essere genitore, nel senso più nobile del termine.

Riferimenti bibliografici

- Augè M. (1992). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera, trad. it. 2009.
- Botton L. (2006). Bazar infoedutainment: informare divertendo e divertire educando. In: Romanelli E., a cura di, *Bazar. Cultural brand: comunicare sempre. Le avanguardie underground e pop delle scienze della comunicazione: tra impresa, formazione e pratiche culturali evolutive*. Cosenza: Luigi Pellegrini Editore.
- Corsi M. (2003). *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Corsi M. (2016). *La bottega dei genitori. Di tutto e di più sui nostri figli*. Milano: FrancoAngeli.
- Corsi M., Stramaglia M. (2009). *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando Editore.
- D'Arcangeli M.A., Ronconi M.L., a cura di (2007). *Una nuova idea di cittadinanza per uno sviluppo sostenibile della società e dell'ambiente*. Roma: Pieraldo Editore.
- De Luca C. (2007). Educare alla legalità e alla cittadinanza nella contemporaneità. Problematriche pedagogiche. In: D'Arcangeli M.A. e Ronconi M.L., a cura di, *Una*

- nuova idea di cittadinanza per uno sviluppo sostenibile della società e dell'ambiente*. Roma: PieraldoEditore.
- Dewey J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: MacMillan.
- Fontana M.P. (2015). Come a scuola educare alla legalità. Se non abbiamo altre vie che l'educare per contrastare seriamente le mafie. *Animazione Sociale*, 294(7): 80-90.
- Hickman L., Spadafora G. (2009). *John Dewey's Educational Philosophy in International Perspective. A new democracy for the Twenty-First Century*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Lévinas E. (1984). *Etica e infinito. Il volto dell'altro come alterità etica e traccia dell'infinito*, trad. it., Roma: Città Nuova.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, trad. it., Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin E. (2006). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, trad. it., Milano: Raffaello Cortina.
- Pepino L. (2014). A quale legalità educare? Analisi di un concetto troppo spesso in conflitto con l'idea di giustizia. *Animazione Sociale*, 279: 13-19.
- Poli O. (2007). *I no per amore. I genitori e la fermezza educativa*. Milano: San Paolo.
- Rossini V. (2007). *Educare ad apprendere. Un approccio psicopedagogico*. Milano: Guerini.
- Santerini M. (2008). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.
- Spadafora G., a cura di (2003). *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*. Roma: Anicia.
- Spadafora G., a cura di (2010). *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*. Roma: Carocci.
- Stramaglia M. (2009). *I nuovi padri. Per una pedagogia della tenerezza*. Macerata: EUM.
- Vitale C. (2001). *Educare alla legalità. Costruire una nuova identità. Volume I*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Vittadini G. (2007). *Che cos'è la sussidiarietà. Un altro nome della libertà*. Milano: Guerini e Associati.