

L'eredità del Sessantotto e la necessità di una riflessione pedagogica su antiautoritarismo e autorità educativa

The legacy of 1968 protest movement and the need for a pedagogical reflection on anti-authoritarianism and educational authority

FABRIZIO D'ANIELLO

The outcomes of the 1968 anti-authoritarian protest movement, which has involved education in general, require a pedagogical reflection aimed at understanding their repercussions on the formative level and asserting the usefulness of a specific educational authority based on the principle of responsibility, especially in the face of post-1968 taking root of new authoritarianisms that atrophy the design desire of young people.

KEYWORDS: 1968 MOVEMENT PROTEST, AUTHORITARIANISM, EDUCATIONAL AUTHORITY/AUTHORITATIVENESS, DESIRE AND PLEASURE, RESPONSIBILITY.

Scuola, pedagogia, educazione e antiautoritarismo

Riassumere il senso di una stagione quale quella del Sessantotto è estremamente difficile in poche righe. E forse, più che difficile, sarebbe impossibile anche in centinaia di righe, vista la portata e la complessità del fenomeno, le luci e le ombre che lo hanno pervaso, le divisioni nell'opinione pubblica che ha generato. È, però, indubbio che il Sessantotto, da Berkeley 1964 (momento aurorale del movimento) fino al Maggio parigino (momento apicale), passando per vari paesi del mondo ed altrettante cifre contestative, sia stato un punto di svolta della tardo-modernità. (Su uno specifico intendimento di tale punto tornerò più avanti).

Nel bene o nel male, a seconda delle visioni, è stata intaccata la concezione dello stato e delle istituzioni, del rapporto tra governanti e governati, delle dinamiche generazionali, della famiglia. È stata attaccata la dialettica tra capitale e lavoro, la rappresentazione dello stesso capitalismo borghese, l'impostazione taylor-fordista del lavoro insieme ai suoi effetti alienanti. È stato domandato un nuovo spazio per l'infanzia e uno spazio inedito per l'adolescenza, la giovinezza, il gruppo, i movimenti. Sono stati invocati e ottenuti nuovi diritti. È stata nondimeno alimentata una rinnovata rappresentazione dell'uomo e

della donna, dell'immagine di quest'ultima, della relazione tra i sessi, del matrimonio medesimo, della vita di coppia in senso lato, dello sviluppo del soggetto in generale e del suo ruolo nella società. È stata sollecitata la liberalizzazione dei costumi, la libertà sessuale, la liberazione da conformismi di differente risma.

Come un'onda anomala, il Sessantotto ha sommerso molteplici dimensioni esistenziali: politica, economica, ideologica, culturale, sociale, religiosa, ecc. Parimenti, ha inondato giocoforza anche la pedagogia, l'educazione, la scuola, l'università, non tralasciando ripensamenti epistemologici, revisione di modi, forme e luoghi, istanze di democratizzazione e partecipazione, spesso e volentieri impattando seccamente sul rapporto tra sapere e potere e sugli scogli dell'autoritarismo, del classismo, del disciplinamento.

Vari autori vengono ripescati ed altri si impongono, lì e subito dopo, in ordine al dibattito sui temi e obiettivi in parola e su quanto potesse concorrere a un cambiamento culturale, specie in chiave antidogmatica e antiautoritaria: Rousseau, Illich, Freire, Neill, Freinet, Lapassade, Snyders, Rogers, Marcuse, Adorno, Horkheimer, Cooper, Freud, Lacan, Reich, Marx, Gramsci, Althusser, Bourdieu, Passeron, Foucault, ecc. È il tempo – annota Cambi – della crescita dei razionalismi critici, dello

strutturalismo, del pensiero psicoanalitico, della sociologia critica in luogo di quella meramente descrittiva, dell'istituzionalizzazione specificatamente italiana delle scienze umane e, soprattutto, della rilettura antropologica, inquieta e problematica del marxismo, ossia dei modelli critici di marxismo. A muovere da molti degli autori elencati, dagli investimenti teorico-disciplinari e, in particolare, dal marxismo critico si procederà, come accennato, anche in direzione di una rivisitazione del sapere pedagogico, delle relazioni educative e delle istituzioni formative, fino a ipotizzare la doverosa distruzione della scuola stessa¹ e, per dirla con Illich, la descolarizzazione della società².

La scuola, in effetti, fu «il primo e più organico terreno di battaglia», posto al centro di due fuochi incrociati. «L'uno de-mistificava, l'altro trasformava. L'uno radicalizzava e distruggeva, l'altro applicava il criterio hegeliano dell'*aufgeben*»³. Detto altrimenti, da una parte abbiamo la denuncia della funzione riproduttiva della scuola (sul piano ideologico e socio-economico-produttivo), il suo svelamento e l'aspra condanna, fino ad arrivare, come indicato, a una petizione di disintegrazione scolastica; dall'altra parte, registriamo il tentativo di superarne le aporie, di liberarla dalle incrostazioni antidemocratiche e di recuperarla, ideologicamente smarcata e trasformata nel profondo, in vista dell'emancipazione di ciascuno e della formazione di capacità critico-creative.

Posto e noto che questo secondo fuoco restauratore attenzionò ugualmente e con forza non minore l'università⁴ (luogo di nascita del Sessantotto italiano), ciò che più mi preme porre in rilievo non è tanto l'approfondimento dell'una o dell'altra posizione, oppure della loro integrazione con l'esclusione delle tesi demolitrici⁵, quanto il rimarcare che il discorso sulla dialettica riproduzione-emancipazione si estende dal versante prettamente scolastico a quello più largamente pedagogico ed educativo. Come anticipato, la stessa urgenza decostruttiva-ricostruttiva riscontrata a proposito della scuola si erge a misura di un'urgenza che investì la pedagogia e l'agire educativo *tout court*.

Certo, la scuola fu primariamente nel mirino, in quanto ritenuta agenzia di condizionamento e costruzione di precise mentalità, di perpetuazione dello *status quo*, di gerarchizzazione sociale, di affermazione di una determinata classe dominante, nonché strumento di

controllo per un docile assoggettamento o una funzionale soggettivazione⁶: da qui, solo per richiamare alcuni autori menzionati e aggiungerne altri, l'appiglio a *Le pedagogie non direttive* di Snyders⁷; alla teoria e alla prassi dell'autogestione pedagogica di Lapassade e il suo gruppo, unitamente allo sfaldamento del mito dell'adulto⁸; all'educazione libertaria con a capo Neill⁹; alla teorizzazione della cosiddetta pedagogia istituzionale su basi freinetiane e rogersiane da parte della Vasquez e di Oury¹⁰; alle esperienze di pedagogia antiautoritaria di Bernardini¹¹, Ciari¹², Lodi¹³, ecc.; e pure all'idea e alla realtà di scuola di Don Milani¹⁴. Tuttavia, non furono sicuramente esenti da accuse la natura stessa della pedagogia – da cui quell'istanza antipedagogica che trovò uno dei suoi principali interpreti in De Bartolomeis¹⁵ –, così come la conformazione dei rapporti educativi familiari – sulla base degli studi di Horkheimer e de *La morte della famiglia* di Cooper¹⁶ – e l'educazione degli adulti: in questo senso basti pensare a come taluni ambienti della sinistra tesero a identificare il progetto dell'educazione permanente con un sostegno al disegno produttivisticamente condizionato dell'immodificazione capitalistica¹⁷.

Insomma, una certa pedagogia ed educazione, nel loro complesso, furono chiamate a farsi da parte per lasciare spazio a una pedagogia e a un'educazione 'nuove', dirette a dar vita ad un «'uomo nuovo': emancipato, libero, felice», il cui avvento era auspicato sia da marxisti sia dai terzomondisti, dai libertari e dai cattolici del dissenso clericale¹⁸. Ad un tempo, è pacifico che il principio animatore del 'nuovo' si saldasse con il bersaglio precipuo della contestazione, ossia la gestione del 'potere', quindi ed essenzialmente: l'autoritarismo accademico e baronale, sostanziato dalle relazioni di potere all'interno dell'università e dalla trasmissione autoritaria del sapere¹⁹; l'autoritarismo di cui era intrisa la struttura scolastica, come detto, connesso inoltre con il primato di una selezione sociale ancora non espunto dall'introduzione della scuola media unica nel 1962 e con un diffuso pregiudizio aristocratico che vi albergava²⁰; l'autorità in genere istituzionale e degli insegnanti, degli adulti, degli anziani, del padre, dei genitori, ecc., dunque l'autoritarismo di un'ingerenza dall'alto che domandava ai giovani di sottoporsi acriticamente a imposizioni circa il modo di comportarsi, di pensare, di concepire la realtà.

Proprio intorno al rigetto dell'autorità focalizzerò l'argomentazione a venire.

Il post-Sessantotto e la necessità di una riflessione pedagogica

Come osserva Chiosso, a seguito del terremoto del Sessantotto, negli anni Settanta alcune tematiche sospinte dalle forze che si riconoscevano negli ideali della sinistra radicale furono riprese in chiave riformista entro il sistema scolastico. Tra le altre cose – il tempo pieno, l'ingresso dei genitori nei consigli scolastici con l'obiettivo di concretare l'idea di una scuola della società civile e non dello stato, nuove modalità di votazione –, con il decreto sulla sperimentazione del 1974 si stabilì la possibilità di aprire le porte a nuovi modelli didattici e nuovi contenuti in antitesi alla retorica umanistica gentiliana. Al contempo, mentre la didattica si sganciava da una 'metafisica influente' e acquistava maggiore centralità – Macchietti parla di «eclissi dell'educativo» e di riduzione dell'educazione ad apprendimento²¹ –, la stessa si riempiva di significati politici e procedeva in direzione di una 'sgerarchizzazione' dei rapporti personali, andando incontro all'avvaloramento di presupposti libertari. Di lì a poco, tuttavia, non solo le prove diversificate di una 'scuola nuova' impattarono nell'incapacità di un disegno realizzativo e finalistico chiaro, naufragando sostanzialmente nel nulla, ma, soprattutto, la dimensione libertaria prese il sopravvento su quella politica e cominciò ad affermarsi un soggettivismo, anche a livello sociale, che pose in dubbio la praticabilità dell'individuazione di valori collettivi favorendo una debolezza relativistica²².

Parallelamente, la pedagogia, mentre si barcamenava tra posizioni ideologiche, anti-ideologiche o di mediazione, si trovò rapidamente a constatare l'irrompere sulla scena di teorie psicopedagogiche centrate sui processi d'insegnamento e apprendimento e di una cultura educativa, politicamente scevra, di tipo tecnico-pragmatico e di stampo anglosassone. Progressivamente si stava affacciando un nuovo paradigma, quello delle scienze dell'educazione, intrecciato con una nuova temperie culturale, animata da un forte individualismo e dall'occupazione del vuoto lasciato dal crollo degli ideali marxisti, così come di altri ideali o grandi narrazioni

lyotardiane, da parte di una ideologia altrettanto pervasiva: il neoliberismo, con tutto il suo portato di distorsioni etico-economiche e iperconsumo, di autoregolazione instabile dei mercati e precarietà occupazionale-esistenziale, di incapacità di ancorarsi al passato e progettare il futuro, di policentrismo veritativo, di narcisismo, di soggettivismo²³.

È sufficiente fermarsi qui per cercare di comprendere come il Sessantotto sia stato sì un terremoto che ha determinato varie conquiste, durature o effimere, ma anche che, come ogni terremoto, ha generato macerie, forse 'rimosse' con troppa fretta. Il Sessantotto italiano ha prodotto libertà civili e partorito nuovi diritti, ha reclamato la 'presa di parola', il rispetto della partecipazione democratica e dell'autodeterminazione individuale e collettiva, ha rivendicato la fine dell'educazione come atto/fatto di forza e l'importanza della costruzione di personalità critiche e creative. Ma la scossa non è stata così potente da aver dato il la a un cambiamento risolutivo *in toto*. Giusto a partire dalla scuola, solo per fare un esempio, molti dei miraggi rivoluzionari e utopistici si sono dissolti nell'aria degli anni successivi, riassorbiti da quella stessa società che doveva essere trasformata, «cedendo il posto alla disperazione e al nichilismo»²⁴.

Dalla euforia alla disperazione. O alla depressione, come scrive Riva, la quale asserisce che tra gli opposti si sia incuneato un «difetto di riflessione socio-culturale, politica e pedagogica da parte della società nel suo complesso». In altre parole, è venuto meno il

sostare in una pensabilità dello scarto tra l'esaltazione contestataria che solleticava l'onnipotenza individuale e collettiva [...] e la depressione impotente, scaturita dalla constatazione che la spallata, ritenuta radicale, invece non era stata tale.

Nella zona di passaggio bipolare sono state così dimenticate le macerie predette, non ponderate e metabolizzate, ma sospese in un limbo che ha appesantito il terreno di crescita dei medesimi sessantottini fino ai giovani dei giorni nostri²⁵.

La pedagogia, anche a distanza di cinquant'anni, o meglio perché dopo cinquant'anni la 'rimozione' di certi fantasmi si lega a doppio filo con marcate opacità del presente, ha il compito di sollecitare e sostanziare siffatta opera

riflessiva. Come teoria/*theoria* dell'educazione e della formazione, giustappunto facendo tesoro delle critiche allora riservate in vista di un'autentica liberazione del potenziale umano, ha il 'dovere' innanzitutto di indugiare su dimensioni e valenze (simboliche e non) messe nell'angolo e non digerite, a cominciare dal rapporto con l'autorità. Come scienza umana e sociale che mira a nutrire una progettualità esistenziale personale e comunitaria in ordine a premure realizzative che si 'confondono' in orizzonti di senso aperti, la pedagogia ha da prendersi cura del disorientamento suscitato dal tracollo di modelli tradizionali, restituendo significato all'attuale complessità che ne discende e libertà sostanziali d'essere e fare (come funzionamenti seniani). Pensabilità come consapevolezza, quindi e prioritariamente. Coscienza della fragilità, d'una storia di fragilità originale e accresciuta, e coscienza di possibilità d'azione-reazione nella fragilità. In definitiva, la pedagogia come «apparato per pensare»²⁶. Giacché sapere ermeneutico, per di più la pedagogia come apparato per interpretare l'interconnessione tra micro e macro-eventi di risonanza o fattualità educativa, e per pensare. Apparato per interpretare, pensare e aiutare conseguentemente gli uomini e le donne a comprendere lo smarrimento nella liquidità baumaniana e a comprendersi nello smarrimento, rispondendo al bisogno di orientarsi e ristrutturarsi a seguito della perdita di punti di riferimento. A cominciare, di nuovo, dal rapporto con l'autorità.

Autorità e desiderio, l'altra grande scoperta del Sessantotto. Desiderio disancorato dal bisogno e libertà. Dietro le trame ordite tra questi elementi si cela il punto di svolta della tardo-modernità, agevolato dal Sessantotto in quanto stura della post-modernità, in particolare viatico per il neoliberismo e il suo capitalismo, i suoi legami precari, il suo trionfo dell'unità individualistica e dell'autosufficienza, la sua libertà di autoaffermazione concorrenziale, la sua esasperazione narcisistica, la sua errabonda estetizzazione della vita, la sua pressante assenza di limiti²⁷. L'aspirazione sessantottina alla libertà nelle sue molteplici sfaccettature è calamitata da una 'verità' economica che modella una concezione funzionale e distorta della libertà stessa e del desiderio. Ma procediamo con ordine.

Antiautoritarismo, crisi dell'autorità 'paterna' e trionfo del godimento

Giallongo scrive: «L'antiautoritarismo, che rappresenta uno degli aspetti più emblematici e problematici del '68, non è stato privo di contraddizioni e di eccessi», fino ad arrivare a originare quell'«inarrestabile processo [...] che ha oggi reso indistinguibile la linea di confine fra un sensato principio di autorità [fondato sul rispetto della persona e su fini condivisi] e un autoritarismo inaccettabile»²⁸. La storica, poi, prosegue richiamando l'attenzione sulla previsione di fine anni sessanta dello psicoanalista Mitscherlich circa il verificarsi, a seguito della reazione ai modelli autoritari, di una società senza padre priva di tutele e inadeguata a rinvenirne di nuove.

Il tema della scomparsa del padre, però, non è stato affrontato solo dallo psicoanalista citato. Dopo averla trattata in riferimento ai totalitarismi degli anni trenta, Lacan ritorna sulla tematica del padre negli anni della contestazione, evocando la sua evaporazione. Per Lacan il padre è l'elemento fondante il corpo sociale oltre che la famiglia, è colui che distacca il figlio dalla madre, che lo sposta da un piano di dipendenza a uno di autonomia, che ne canalizza positivamente l'aggressività in direzione anti-autodistruttiva e lo prepara al sano desiderio²⁹. Come sostiene Ferrari, seguendo Lacan, il padre «aiuta i figli ad 'essere se stessi'»³⁰. Se per Mitscherlich, dopo il Sessantotto, l'indebolimento della società e la progressiva deriva dell'io sono da attribuirsi ai colpi inferti all'autorità paterna in qualità di attivatrice del principio di realtà, necessariamente conflittuale e disciplinare³¹, e se per lo junghiano Zoja la rarefazione del padre disinnescava l'onere della responsabilità e acuisce la fragilità dei figli³², per Lacan la negazione del nome 'regolatore' del padre e, dunque, l'assenza di un limite al godimento ('materno'), non può che produrre una società fatta di segregazioni e moltiplicazioni di barriere³³.

Il lacaniano Recalcati precisa meglio i termini della questione simbolica in gioco. Contrariamente alla versione freudiana, il ruolo del padre non è solo proibitivo, bensì costituisce simbolicamente quell'alleanza tra legge e desiderio che garantisce l'espressione identitaria del figlio. La sua evaporazione invalida il limite edipico al principio di godimento assoluto, il quale non è né desiderio né, tanto meno, prova

di libertà: «l'esercizio simbolico della paternità assicura al figlio la possibilità di sganciarsi dalla palude indifferenziata del godimento e di avventurarsi verso l'assunzione singolare del proprio desiderio»³⁴.

Uscendo dal circuito psicoanalitico, possiamo avanzare una prima lettura del godimento come incapacità di desiderare e crescere, come perdita di una tensione etica in favore di una persistenza nella circolarità interminabile dell'adesso estetico, come soddisfazione 'im-mediata' di un non-desiderio.

Precisato questo, diversamente da Lacan, Recalcati non pensa che il movimento sessantottino abbia frainteso il senso della legge/autorità. Ha giustamente combattuto l'autoritarismo e, con esso, il 'discorso del padrone' di Lacan. Come per Riva e Giallongo, l'errore è avvenuto successivamente, non permanendo in una riflessività capace di ricomprendere le macerie e non disambiguando zone d'ombra di confusa indistinzione tra autoritarismo e autorità, lasciando che si accantonasse l'intera *imago* dell'autorità e lasciando, viceversa, che si imponessero nuovi autoritarismi: su tutti il 'discorso del capitalista', sempre di lacaniana memoria.

Il tramonto del padre, a ben vedere, è coesistente allo sviluppo del neoliberismo e di un nuovo capitalismo (come in un certo modo hanno messo in evidenza Deleuze e Guattari ritornando, anche finanziariamente, sullo svincolamento del desiderio dalla legge³⁵). Di quello stesso capitalismo che riemerge dalle ceneri della protesta sessantottina – nella saldatura tra studenti e operai – e ingloba e sussume nel suo apparato metamorfizzato e gradualmente globalistico le istanze di libertà, autonomia, creatività e femminilizzazione del lavoro³⁶. Capitalismo neoliberista, 'deregolatore', alleato di un *homo oeconomicus* evoluto, foucaultiana unità-impresa in eterna competizione³⁷, alla ricerca del proprio interesse e di una 'felicità privata'³⁸ nell'esperienza consumistica. Capitalismo edipico, dal parricidio all'incesto, cioè al godimento illimitato rintracciabile primariamente nell'unica cosa persistente entro uno scenario di immobile precarietà occupazionale-esistenziale: la merce³⁹. Involontariamente e paradossalmente, quel Sessantotto che si era opposto al capitalismo e al consumismo, si ritrova a spianare la strada ad un capitalismo non più propenso a compromessi sociali, ad un desiderio che si dilegua nel godimento impoverente e a una libertà che si

trasfonde nell'autoalienazione in una situazione di costante pressione performante e in un perenne stato estetico kierkegaardiano.

In proposito, Cavallera afferma che il Sessantotto, unitamente ad altre cose, è stato soprattutto un «momento di liberalizzazione, una liberalizzazione che poteva condurre a sbocchi non solo comunisti o anarchici, ma anche liberisti»⁴⁰. Per lo studioso, infatti, l'antiautoritarismo si è fuso con il progetto di un nuovo liberalismo e le radici di questa fusione risiedono già nelle tendenze anti-adultiste degli anni cinquanta del *boom* economico, quando la domanda di liberazione dei costumi incontra l'offerta della logica di mercato, la quale punta oltremodo sull'edonismo giovanile. Gli esiti del Sessantotto, dopo una fase di sinistra estrema e poi moderata, riabbracciano questo incontro (anche al di là della sfera giovanile), dando nomi nuovi alla libertà: da una parte godimento e dall'altra efficienza performante, per l'appunto. A fare la propria parte, in questa partita di pseudo-libertà, è anche la pedagogia, dagli anni settanta e ottanta (si rammenti l'eclissi dell'educativo) fino a oggi, con il paradigma del *lifelong learning*, giacché sempre più incline a servire i mezzi apprenditivi, segnatamente rispetto all'economico e le sue esigenze, e sempre meno a favorire una dimensione teleologica disinteressata, propriamente educativa. Questo, attualmente, anche a causa di politiche funzionalistiche, a cominciare dalla governance universitaria, che tendono a trasformare l'istituzione in azienda⁴¹ e, parimenti, con Baldacci, alle politiche della scuola, che tendono a trasformare anch'essa in azienda⁴².

Ora, in base alla predominanza della sfera economico-consumistica – ulteriormente rafforzata dal nesso precarietà occupazionale-ciclicità del presente-imperativo consumistico del 'godì ora'⁴³ – appare lecito ampliare la prima lettura del godimento come 'im-mediatezza' della soddisfazione nella dispersione del soggetto nell'oggetto, anzitutto di consumo, la cui abbondanza e infinita variazione e sostituzione induce peraltro rinnovate mancanze per altrettante voglie di godimento⁴⁴. È intuibile come questo oggetto – estendendo la *vis* della semantica consumistica – possa identificarsi nondimeno in un *target* di aggressività in ragione di una logica di possesso consumerico dell'altro e delle cose (prevaricazione, bullismo, violenza, vandalismo, ecc.), o

nell'oggetto di consumo sessuale, o ancora nel consumo di sostanze. Per quanto avanzato in primissima lettura, alla dispersione del soggetto nell'oggetto va infine associata, anche con rimando lato alla domanda di 'farsi performante', la dispersione nell'oggetto-forma dell'apparenza e nell'oggetto-immagine della popolarità, assunte nell'ottica della vendibilità di sé. Per tutto questo, il discorso sul padre non può che assumere un significato assai rilevante all'interno della riflessione pedagogica.

In cerca di figure educativamente significative

L'evanescenza del padre, tradotta sul piano pedagogico, è l'evanescenza di figure adulte educativamente significative. Figure capaci di rianimare l'alleanza tra legge e desiderio. Rifuggendo l'autoritarismo (di qualsivoglia natura e matrice), ma recuperando il valore educativo dell'autorità che si evolve in autorevolezza e 'presenza' autorevole. Così come recuperando il valore educativo del limite, inteso come costitutivo di un desiderio trasformativo e non annichilente e come distanziamento di cura nel rapporto educativo, in grado di valorizzare un'asimmetria che si fa spazio di testimonianza possibile in vista dell'accoglienza di un'eredità esperienziale e di sapere capace di raccordare passato, presente e futuro.

Significatività educativa, quindi, concetto e premura che investe gli insegnanti al pari dei genitori. Specialmente se si riscontra, fuori dal clinico-patologico, il diffondersi, tra i genitori, di atteggiamenti narcisistici che tendono a invadere i figli quali terreno di proiezione affermativa di sé⁴⁵, ipotizzandone peraltro e lecitamente la correlazione con le summenzionate pretese di 'prestazione'⁴⁶ che attanagliano l'individuo neoliberista imprenditore di sé, con i suoi bisogni di riconoscimento, approvazione, gratificazione, relazionalità strumentale e manipolazione emotiva indotti da una competizione esasperata. Specialmente se tali atteggiamenti riducono il distanziamento di cui sopra in mero disinteresse compromesso con la pulsione all'autocentratura, lasciando che l'assenza – invece della presenza – sia colmata da altri o dai media. E specialmente, altresì, se il passaggio da una famiglia normativa a una affettiva, pur con tutti i meriti attribuibili a quest'ultima, adombra il configurarsi di simmetrie fusionali tra genitori e figli,

pariteticità disfunzionali, iperprotezionismi, lacunosità di conflittualità positive e difficoltà generative riguardo al manifestarsi di un'indipendenza filiale⁴⁷.

La quotidianità di ciascuno di noi, insieme alla cronaca, offrono casi ben esemplificativi della necessità di un ritorno a un principio di autorità educativa e a una presenza educativa autorevole e significativa. Vale la pena ribadirlo, non si tratta di ritornare a modelli autoritari o paternalistici. Si tratta di ripristinare una relazione consapevole con lo smarrimento di un *framework* e l'occorrenza di ripartire da lì per costruire un'autorità che si fa dono di senso.

Gli ultimi due rapporti sulla condizione giovanile redatti dall'Istituto Iard prima della sua riorganizzazione e successivamente dall'Istituto Toniolo fino al 2016⁴⁸ pongono in risalto una gioventù immersa nel presente, refrattaria al futuro, percepito come minaccia, diretta a promuovere l'immagine di sé e a rafforzare una tensione espressiva di superficie, intenzionalmente debole, sfiduciata nei confronti delle istituzioni in genere, connotata dal rifiuto della responsabilità, tesa a eludere le regole. Inoltre, giovani inclini a individuare come punto di riferimento prevalente i pari età, a vedere nella scuola uno strumento utile all'acquisizione di conoscenze e abilità molto più che per affrontare la vita, a intendere la famiglia come un rifugio o una punizione o un semplice luogo dove vivere, anziché uno spazio di scambio. Giovani, ancora, che patiscono un rapporto intergenerazionale in stallo e, come risulta da un approfondimento del curatore dei rapporti dell'Istituto Toniolo, che avvertono l'esigenza di «una persona che si metta in sintonia e sia supportiva in modo disinteressato, che fornisca comprensione e aiuti a far capire i propri errori senza far pesare il giudizio»⁴⁹: in breve, una figura educativa significativa. In conclusione, una gioventù in equilibrio precario: da un lato tendente alla demotivazione, alla frustrazione, al disimpegno, dall'altro, però, con voglia di mettersi in gioco, di trovare il proprio spazio, di soddisfare il bisogno di autonomia e identità.

Proprio in questo equilibrio precario e fluido Bellingreri rinviene «un terreno fertile per le scelte morali», sollecitando in questo senso «il ritorno del padre in educazione». A sostegno dell'argomentazione fin qui addotta, il pedagogista rimarca lo svanire del desiderio

che si immola alla supremazia del godimento dopo essersi affrancato dal bisogno e la crisi non superata dell'autorità causata dalla contestazione, cedendo spazio all'impossibilità degli educatori di una «trasmissione generativa e generazionale di sé». Questo stato di cose consegna un esito triplice: l'incapacità di guardare al futuro rimanendo impantanati nelle sabbie mobili di un ricorrente presente estetico, una concezione relativistica dell'esistenza e il trionfo di una introiezione liberistica della libertà⁵⁰.

Pertanto, a fronte di quanto osservato in merito alle problematiche attuali, al loro annodarsi con le vicende del passato, alla preoccupazione di conquistare una sintesi metabelica e alla situazione giovanile, il rimando a figure educative significative non è soltanto necessario, ma ineludibile. Alleanza tra legge e desiderio, di nuovo. Conseguenzialmente, è educativamente significativa quella figura (insegnante o genitore) che evoca ed invoca il senso educativo del limite quale freno al godimento e grimaldello che spalanca le porte al desiderio. Con tale 'regol-azione' restituisce al desiderio la sua potenza trasformativa, come anticipato. Questa, secondo il significato di un'accensione progettuale strettamente ancorata alla permanenza inesauribile del possibile autorealizzativo, laddove il futuro s'impone sulla sterilità del presente grazie alla forza rinviante del desiderio medesimo, il quale si rivivifica ogni qualvolta viene raggiunto un obiettivo della progettualità attesa e sempre in divenire. L'educatore significativo' è, per ciò stesso, colui che apre l'orizzonte di senso dell'educando trascendendo l'immanenza esistenziale, le sue criticità e le sue lacune; con l'indicazione del limite egli offre la vista della praticabilità di vivere appieno il proprio potenziale di umanità oltre le secche di un godimento dettato dall'intrappolamento in un desiderio desertificato dalla fissità nell'oggi sempiterno. L'educatore significativo' è colui che, nella differenza e pur nel confronto conflittuale che nutre la strutturazione identitaria, si espone e si porge per costruire e mediare insieme una dimensione valoriale condivisa su cui impiantare il desiderio di crescita e la libertà come capacità di agire la propria vita (agentività). È, dunque, colui che rispecchia il 'padre testimone', capace di testimoniare la fatica dell'essere al mondo, la sofferenza innegabile, ma anche la riuscita di una sopravvivenza, tenendo saldi nelle mani legge e

desiderio⁵¹, mettendo a disposizione la propria memoria, il proprio vissuto, la propria conoscenza. L'educatore significativo', in ultima analisi, è l'educatore che si fa testimone nel segno della responsabilità.

Si può abbandonare una dimensione estetica, una tensione superficiale legata al godimento e la voglia di perdersi nell'oggetto se si vive la responsabilità testimoniandola, si sente la responsabilità dell'educare e si educa alla responsabilità. I giovani, lo abbiamo constatato, sono innanzitutto disorientati. Spesso delusi, se interpretiamo i rapporti sulla loro condizione nel modo corretto. Delusi da istituzioni deboli, incapaci o disinteressate ai loro problemi, da genitori che non sanno offrire un ponte generazionale perché anche loro disorientati, forse anche dalla scuola perché dà apprendimenti ma non li prepara adeguatamente alla vita. I giovani, pertanto, hanno bisogno di qualcuno che si metta in sintonia e li supporti, ossia di qualcuno che possa rispondere alla loro richiesta di senso, che sia per l'appunto 'responsabile', abile a rispondere, e che, per giunta, sia in grado di darsi come presenza autorevole giacché moralmente responsabile. D'altra parte i giovani hanno da essere educati alla responsabilità, in quanto luogo di esercizio della libertà non liberistica e condizione d'autonomia, tutti macro-fini di un'identità in costruzione⁵². Il saper educare alla responsabilità e il testimoniare la responsabilità, allora, sono i principali tratti che contraddistinguono una figura educativamente significativa, permettendo la coltivazione di quel terreno di scelte morali dianzi richiamato.

Autorità/autorevolezza educativa e responsabilità

Invalicabilità del limite e responsabilità dell'azione appaiono ragionevolmente come due facce della stessa medaglia. Il limite chiama di per sé la responsabilità. Se non c'è un limite non c'è libertà, ma solamente libertà spuria, non rispettosa delle persone e del bene comune, libertà liberistica appunto, e se non c'è libertà autentica, quella che s'inchina all'impegno' nei confronti degli altri, non c'è responsabilità. Prima facevo appello a casi di cronaca. Riportarne un paio dà modo di comprendere l'emergenza della responsabilità in assenza di una 'libertà per le persone'.

2004, Milano: un liceo è devastato da un'occupazione studentesca, nessun intervento disciplinare. La questione

del limite, di un senso che non sia quello del suo superamento, dell'incapacità di rispondere e della libertà sfilacciata nel godimento come possesso (consumerico-distruttore) della cosa, con incuria del bene comune e delle persone che la dovrebbero abitare, si erge in tutta la sua limpidezza. Idem, sebbene con altri risvolti, per il secondo caso. 2017, Roma: ancora un liceo devastato dall'occupazione e presunta circolazione di droga. Il dirigente ha preso provvedimenti ma è anche incorso in querele da parte dei genitori degli alunni. Gli esempi potrebbero proseguire con quello che è successo da poco ad Avola, nel 2015 ad Aversa, nel 2011 all'università di Pisa, ecc. Tutti casi che, benché diversi tra loro, raccontano della mancanza di responsabilità e dello scioglimento della libertà in liberticidio, sostanzialmente. Il primo aspetto che contrassegna la responsabilità, l'educazione alla responsabilità, è quindi il suo rapporto dinamico e vincolante con la libertà, concepita come facoltà di agire in consonanza etica con il rispetto della persona e del bene comune⁵³.

Sul solco dell'adesione a simili valori si colloca il secondo aspetto, quello della coscienza e della sua educazione. In proposito, risulta quanto mai attuale l'invito di Stefanini a un attivismo endogeno che irrobustisca il «nucleo interiore dell'energia». Difatti, «di fronte al caleidoscopio di un'esperienza disordinata e convulsa» – quale quella presente – egli considerava opportuno rivolgersi a un'educazione focalizzata sull'«anima che vaglia, elabora, discrimina, elegge, rifiuta e rimane se stessa»⁵⁴. Promuovere un sentirsi in profondità, una presenza vigile dell'io a se medesimo che mantenga salda la consapevolezza del proprio valore di persona come fine, è il primo passo per giungere alla formazione di una coscienza morale che, prima di tutto, è coscienza ermeneutica. Il nascere alla coscienza di sé, per parafrasare una felice espressione di Agazzi⁵⁵, è, dunque, un rinascere nella coscienza di una dignità personale e di una irriducibilità che si fanno metri di giudizio della scelta e dell'agire, nell'avvertimento della finitezza individuale e del limite segnalato dall'interdipendenza umana, ma anche dei propri poteri autonomi rispetto ai vari fattori d'influenza che vogliono rovesciare il primato del valore e della dignità della persona. Porsi in dialogo cosciente con il riconoscimento di questo primato conduce naturalmente al porsi in ascolto della realtà

storica, a costituire gadamerianamente un ponte di mediazione e interpretazione con i contesti di vita per avvicinarsi sempre più al vero significato⁵⁶ di ciò che è bene per i singoli, implementando una coscienza ermeneutica che è garanzia di una coscienza morale. L'anima che vaglia è, brevemente, l'anima che interpreta alla luce del principio-persona, determinando e avallando l'azione.

Il terzo e ultimo aspetto che voglio sottolineare riguarda ancora la libertà, kantianamente intesa come *ratio comunicandi*, e nello specifico il legame che intercorre tra libertà e creazione di rapporti etici. Se la relazione educativa che si instaura tra due o più soggetti è una relazione tra soggetti liberi, allora la relazione tra questi soggetti è una relazione tra fini, mai subordinabile a una comprensione strumentale. In merito, Xodo afferma che è un rapporto etico quello «che si sviluppa tra due soggetti liberi nella reciproca considerazione della legittimità e del valore del proprio modo di essere che per questo va rispettato»⁵⁷. Di qui, è chiaro che la costruzione di rapporti etici rinvia alla responsabilità verso l'altro, la quale rinvia a sua volta alle tematiche dell'educazione interculturale in senso lato, all'accoglimento della differenza, alla convivialità, alla collaborazione, alla solidarietà, a quella cura del tu senza il quale non si dà alcun io e, per di più, alcun noi su cui radicare un bene comune.

Da questa rapida digressione derivano almeno due considerazioni. La prima concerne il fatto che l'autorità/autorevolezza educativa che fa leva sulla responsabilità nutre un individuo in grado di arginare certi riduzionismi economici e consumistici, perché lo porta ad assicurarsi entro una posizione critica rispetto a tutti quei funzionalismi che minano istanze di realizzazione di una pienezza propriamente umana, sostanziata da ricchezza antropologica. Libertà per le persone, coscienza e responsabilità verso se stessi e gli altri richiamano la tensione assiologica di un'educazione all'impegno, a un prendere posizione e, coerentemente, l'impulso a creare/ricreare le condizioni per staccarsi da un vincolo di libertà adulterata. Riprendendo Spranger, l'affermazione umana è strettamente connessa con i suddetti poteri decisionali autonomi e, di conseguenza, con la volontà e il dovere di prendere posizione riguardo a contenuti di valore storicamente e culturalmente stabiliti⁵⁸. Il

prendere posizione, così, è l'impegno – che andrebbe appreso ed esercitato sia a scuola che in famiglia – a vivere il proprio sviluppo e la relazione con gli universi circostanti all'interno di una dimensione morale ed etica di scelta ed azione coerente con la possibilità stessa di un'affermazione autenticamente umana. In discussione, in sintesi, c'è l'anelito sessantottino, non trascurato, alla presa di parola e alla formazione di personalità critiche e creative, aggettivo, quest'ultimo, che ha a che vedere con l'allargamento e il rinnovamento 'impegnato' degli orizzonti esistenziali e di desiderio (progettuale).

La seconda considerazione concerne un elemento di sprone sul piano dell'agire educativo, specificatamente a scuola, riallacciandomi a quanto sopra esposto e perfino alla dialettica riproduzione-emancipazione. Parlare di significatività educativa e di responsabilità nella sua (parziale) articolazione costitutiva, non comporta in alcun modo l'estinzione sullo sfondo della questione antropologica e teleologica. È un dato che si desume facilmente dal discorso approntato. L'attenzione sui mezzi è necessariamente ricompresa entro un più generale disegno educativo che, dall'insegnamento-apprendimento e dalla funzionalità del sapere, si estende al significato e al senso dell'apprendimento per chi apprende e alle domande che l'educatore ha da porsi circa chi vuole educare e perché, onde fornire risposte al servizio del miglioramento degli uomini e delle donne. Senza rientrare nel merito della materia, perché si staglia limpido sul panorama dei ragionamenti fatti, ciò che va invece ribadito è che la responsabilità educativa di una figura educativamente significativa va al di là di uno scarno adeguamento prassico e professionale a una esigenza esterna, cimentandosi di converso in un impegno (anche qui) che si traduce in onere personale di mediazione e posizionamento critico, certo, ma pure in ragionevole richiesta di corresponsabilità educativa, a partire dal rapporto partecipato con le famiglie fino ad allargarsi alla comunità educante sulla scorta della propria agentività politica.

C'è ulteriormente una terza considerazione, originata dall'ultima, ma trasversale. Più che una considerazione, un rimando doveroso alla testimonianza dell'educatore. Che sia un genitore o un insegnante, non può ambire a ricoprire un ruolo di autorità/autorevolezza educativa se non si erge a modello testimoniale di responsabilità attraverso la congruenza tra parole, gesti e comportamenti. In quest'ottica, l'offerta di sé già ricordata è essenzialmente donazione di sé per facilitare una processualità educativa che ha da convertirsi in stimolo per una processualità autoeducativa.

Concludendo, siamo partiti forse dal lascito più rilevante trasmesso dal Sessantotto, la lotta all'autoritarismo in diverse sue forme, per cercare di evidenziare come una riflessione pedagogica sugli esiti della stessa possa aiutare a comprendere determinate evoluzioni e rivendicare la funzione di una precisa autorità educativa. La marginalizzazione dell'idea di autorità, confusamente invischiata con il giusto rigetto dell'autoritarismo, ha prodotto problematiche formative e lubrificato le vie di scorrimento di macro-autoritarismi economici. Questo contributo ha pertanto inteso far risaltare la non convenienza di una paura preventiva dell'autorità, almeno quando si attesta come autorevolezza diretta al bene degli educandi. La pedagogia ha i mezzi teorici (ma anche metodologici ed operativi) per coltivare tale autorevolezza nelle scuole e nelle famiglie. Lo scopo è restituire ai giovani un futuro-promessa in luogo di un futuro-minaccia⁵⁹, nella consapevolezza che, pur nell'era della precarietà esistenziale, dell'individualismo competitivo, del relativismo etico-morale e della crucialità del godimento, si possa comunque rinvenire nella relazione educativa, permeata da fermezza e tenerezza⁶⁰ a un tempo, uno strumento per alimentare principi e valori rispettosi della dignità delle persone e mirare, dunque, ad arricchenti orizzonti di senso.

FABRIZIO D'ANIELLO
University of Macerata

¹ Cfr. F. Cambi, *La cultura del '68 e la critica degli "apparati ideologici di stato". I modelli e gli effetti*, in C. Betti, F. Cambi (a cura di), *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere*, Unicopli, Milano 2011, pp. 27-28.

² Cfr. I. Illich, *Descolarizzare la società. Per una alternativa all'istituzione scolastica*, Mondadori, Milano 1972.

³ F. Cambi, *La cultura del '68 e la critica degli "apparati ideologici di stato". I modelli e gli effetti*, cit., p. 28.

- ⁴ Cfr. A. Breccia (a cura di), *Le istituzioni universitarie e il Sessantotto*, Clueb, Bologna 2013.
- ⁵ F. Cambi, *La cultura del '68 e la critica degli "apparati ideologici di stato". I modelli e gli effetti*, cit., p. 31.
- ⁶ Cfr. M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino 1976 e Id., *Microfisica del potere*, Einaudi, Torino 1977.
- ⁷ Cfr. G. Snyders, *Le pedagogie non direttive*, Editori Riuniti, Roma 1975.
- ⁸ Cfr. G. Lapassade (a cura di), *L'autogestione pedagogica. Ricerche istituzionali*, FrancoAngeli, Milano 1973 e Id., *Il mito dell'adulto. Saggio sull'incompiutezza dell'uomo*, Guaraldi, Bologna 1971.
- ⁹ Cfr. A.S. Neill, *Summerhill. Una proposta contro la società repressiva*, Rizzoli, Milano 1979.
- ¹⁰ Cfr. A. Vasquez, F. Oury, *L'educazione nel gruppo classe. La pedagogia istituzionale*, EDB, Bologna 1975. Una diversa concezione della pedagogia istituzionale, ancora all'interno dell'ambito francese, è maturata dallo stesso Lapassade: cfr. G. Lapassade, *Analisi istituzionale*, Isedi, Milano 1974. Sulla differenza tra le due impostazioni cfr. M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma 2012, pp. 247-248.
- ¹¹ Cfr. A. Bernardini, *Un anno a Pietralata*, La Nuova Italia, Firenze 1968.
- ¹² Cfr. B. Ciari, *La grande disadattata*, Editori Riuniti, Roma 1972.
- ¹³ Cfr. M. Lodi, *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Einaudi, Torino 1970.
- ¹⁴ Cfr. Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze 1967.
- ¹⁵ Cfr. F. De Bartolomeis, *La ricerca come antipedagogia*, Feltrinelli, Milano 1969.
- ¹⁶ Cfr. D. Cooper, *La morte della famiglia*, Einaudi, Torino 1972.
- ¹⁷ F.M. De Sanctis, *Educazione in età adulta*, Editori Riuniti, Roma 1975, p. 65.
- ¹⁸ G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, La Scuola, Brescia 2015, p. 124.
- ¹⁹ Cfr. A. Breccia (a cura di), *Le istituzioni universitarie e il Sessantotto*, cit.
- ²⁰ Cfr. M. Barbagli, M. Dei, *Le vestali della classe media*, Il Mulino, Bologna 1969.
- ²¹ S.S. Macchietti, *Educazione e formazione*, in S.S. Macchietti, F. d'Aniello (a cura di), *Parole e questioni dell'educazione*, Aras, Fano 2015, pp. 24-25.
- ²² G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, cit., pp. 134-136.
- ²³ *Ivi*, pp. 138-142, 156-162, 164-167.
- ²⁴ A. Giallongo, *La pedagogia anti-accademica. Tra critica e utopia*, in C. Betti, F. Cambi (a cura di), *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere*, cit., p. 88.
- ²⁵ M.G. Riva, *Giovani oggi: riflessioni pedagogiche tra crisi del modello d'autorità e sindrome narcisistica*, «Education Sciences & Society», 1, 2012, p. 41.
- ²⁶ *Ivi*, p. 43.
- ²⁷ Su una critica densa e articolata al neoliberismo cfr. P. Dardot, C. Laval, *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*, DeriveApprodi, Roma 2013.
- ²⁸ A. Giallongo, *La pedagogia anti-accademica. Tra critica e utopia*, cit., p. 79.
- ²⁹ Cfr. J. Lacan, *Dei Nomi-del-Padre* seguito da *Il trionfo della religione*, Einaudi, Torino 2006.
- ³⁰ G. Ferrari, *Padri a distanza*, in S. Busciolano, L. Degiorgis, D. Galli, C.M. Garavini (a cura di), *Paternità e padri. Tra regole e affetti*, FrancoAngeli, Milano 2013, p. 155.
- ³¹ Cfr. A. Mitscherlich, *Verso una società senza padre. Idee per una psicologia sociale*, Feltrinelli, Milano 1970.
- ³² L. Zoja, *Il gesto di Ettore. Preistoria, storia, attualità e scomparsa del padre*, Bollati Boringhieri, Torino 2000, p. 230.
- ³³ J. Lacan, *Nota sul padre e l'universalismo* (1968), «La Psicoanalisi», 33, 2003, p. 9.
- ³⁴ M. Recalcati, *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*, Raffaello Cortina, Milano 2011, p. 27.
- ³⁵ Cfr. G. Deleuze, F. Guattari, *L'anti-Edipo. Capitalismo e schizofrenia*, Einaudi, Torino 1976.
- ³⁶ M. Revelli, *Oltre il Novecento. La politica, le ideologie e le insidie del lavoro*, Einaudi, Torino 2001, pp. 129-138.
- ³⁷ M. Foucault, *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*, Feltrinelli, Milano 2005, p. 186.
- ³⁸ G. Lipovetsky, *Una felicità paradossale. Sulla società dell'iperconsumo*, Raffaello Cortina, Milano 2007, pp. 20 e 25-26.
- ³⁹ Su tutti questi punti mi permetto di rinviare anche al mio *Le mani sul cuore. Pedagogia e biopolitiche del lavoro*, Aras, Fano 2015, in particolare al capitolo secondo.
- ⁴⁰ H. Cavallera, *Una svolta storiografica?*, in C. Betti, F. Cambi (a cura di), *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere*, cit., p. 93.
- ⁴¹ *Ivi*, pp. 93-98.
- ⁴² M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano 2014, pp. 124-125 e Id., *I punti critici del documento La Buona Scuola*, in M. Baldacci, B. Brocca, F. Frabboni, A. Salatin, *La Buona Scuola. Sguardi critici dal Documento alla Legge*, FrancoAngeli, Milano 2015, pp. 11-38.
- ⁴³ Non essendo questa la sede per una disamina approfondita, mi limito soltanto a far presente che esiste un nesso specifico che tiene insieme precarietà occupazionale e godimento. L'insicurezza provocata dallo sfaldamento dei tradizionali modelli di riferimento e dalla loro sostituzione con l'egida del capitalismo neoliberista (e dei suoi valori), nonché acuita dalla precarietà occupazionale di cui esso è massimamente latore, è un'insicurezza su cui prospera il mercato, come ci rammenta il Bauman de *La solitudine del cittadino*

globale. La dittatura del tempo presente, guidata *in primis* dall'incertezza dell'occupazione, dall'incapacità di scorgere e programmare un domani, collima perfettamente con l'imperativo consumistico del 'godi ora' (cfr. testo a nota 44). Sprofondamento precario nella ciclicità del presente e 'tempo puntinzato' del consumo (ancora Bauman: *Consumo, dunque sono*) sembrano, invero, incatenati a vicenda.

⁴⁴ M. Giorgetti Fumel, *Il desiderio non ha prezzo*, in M. Giorgetti Fumel, F. Chicchi (a cura di), *Il tempo della precarietà. Sofferenza soggettiva e disagio della postmodernità*, Mimesis, Milano-Udine 2012, p. 85.

⁴⁵ M.G. Riva, *Giovani oggi: riflessioni pedagogiche tra crisi del modello d'autorità e sindrome narcisistica*, cit., pp. 37 e 46-47.

⁴⁶ Sulla liceità di tale ipotesi cfr. F. Chicchi, A. Simone, *La società della prestazione*, Ediesse, Roma 2017.

⁴⁷ M.G. Riva, *Giovani oggi: riflessioni pedagogiche tra crisi del modello d'autorità e sindrome narcisistica*, cit., p. 46.

⁴⁸ Cfr. C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo (a cura di), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna 2002; Id. (a cura di), *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna 2007; Istituto Giuseppe Toniolo, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2013*, Il Mulino, Bologna 2013; Id., *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2014*, Il Mulino, Bologna 2014; Id., *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2016*, Il Mulino, Bologna 2016.

⁴⁹ A. Rosina, *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*, Vita e Pensiero, Milano 2016, p. 19.

⁵⁰ A. Bellingreri, *La sfida dell'educativo nella società liquida*, in G. Elia (a cura di), *Le sfide sociali dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano 2014, pp. 20 e 22-24.

⁵¹ Cfr. M. Recalcati, *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*, Feltrinelli, Milano 2013.

⁵² M. Corsi, *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*, Vita e Pensiero, Milano 2003, pp. 31-40.

⁵³ A. Chionna, *Scelta e responsabilità: le sfide educative del ventunesimo secolo*, in G. Elia (a cura di), *Le sfide sociali dell'educazione*, cit., p. 53.

⁵⁴ L. Stefanini, *Personalismo educativo*, Fratelli Bocca, Roma 1955, pp. 62-63.

⁵⁵ A. Agazzi, *Saggio sulla natura del fatto educativo in ordine alla teoria della persona e dei valori*, La Scuola, Brescia 1951, p. 188.

⁵⁶ Sul concetto di interpretazione, all'interno del circolo ermeneutico, come progettazione e riprogettazione di senso per giungere al vero significato, cfr. H.G. Gadamer, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1983, p. 312 e sgg.

⁵⁷ C. Xodo, *La natura etica dell'educazione e della formazione*, «Studium Educationis», 3, 2003, p. 598.

⁵⁸ E. Spranger, *Educazione e diseducazione involontaria*, Armando, Roma 1964, p. 75.

⁵⁹ Sulla visione del futuro come minaccia, in luogo di un futuro-promessa che sostanzialmente i giovani di oggi non hanno conosciuto, cfr. M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2005, p. 29.

⁶⁰ Luigina Mortari definisce la tenerezza come «sentimento essenziale alla costruzione di spazi relazionali capaci di accogliere l'altro nella sua alterità» (L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano 2006, p. 140).