

RECENSIONI

M. Cornacchia, E. Madriz, *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte*, Milano, Unicopli, 2014, pp. 178, € 14.00

Il titolo di questo pregevole saggio a quattro mani non pare certo essere ottimista o, quanto meno, confortante; tuttavia, non poteva essere più appropriato, concentrandosi su alcune dimensioni problematiche che interessano la generazione adulta contemporanea, scandagliate in stretta relazione alle implicazioni educative ingenerate da quella *crisi* che, attraverso e oltre le sue manifestazioni contingenti, è qui assunta come *paradigma interpretativo* dell'attuale temperie storico-culturale.

Come sottolinea Isabella Loiodice nella sua Presentazione, le analisi condotte dagli Autori – così come le vie di percorrenza indicate per *abitare* consapevolmente tale crisi – inducono alla formulazione di interrogativi ineludibili per la Scienza pedagogica, in generale, e per l'Educazione degli adulti, in particolare: “In che termini allora ripensare, nella contemporaneità, la responsabilità dell'adulto che ‘educa’ e che ‘si educa’? Come sostenere gli adulti a riappropriarsi di un ruolo di garanzia educativa delle giovani generazioni? Come garantire il diritto a ripensare se stessi per non perdere il senso della propria storia ma finalizzandola a nuovi orizzonti di vita? Come sostanziare tale diritto? Come partire proprio da questi elementi di destabilizzazione dell'età adulta (l'incertezza del posto di lavoro, la fragilità delle relazioni familiari e amicali) per riuscire a trasformarli in risorsa attraverso un vero e proprio processo di ‘formazione metabletica’, che sappia prefigurare nuovi abiti mentali ed emotivi e quindi comportamentali e valoriali?” (p. 8). Sono queste, in effetti, le domande di senso e, al tempo stesso, le necessità concrete ed urgenti che tutti coloro i quali, a vario titolo e a vari livelli, sono o si dichiarano coinvolti e interessati alle vicende educative non possono sottrarsi dall'affrontare. In questa prospettiva, il saggio di Matteo Cornacchia ed Elisabetta Madriz si offre come esemplare nell'analisi, nella sintesi e nell'interpretazione critica e progettuale di uno *status quo* ove, in relazione ai temi trattati, pare regnare uno *smarrimento* generalizzato e, conseguentemente, un pericoloso disorientamento, fucina di altrettanto pericolose derive sociali, culturali, politiche, etiche.

Esiste altresì la non trascurabile probabilità di guardare alla summenzionata crisi in maniera riduttiva, giacché diversi sono gli stereotipi e i logoramenti semantici che si sono rapidamente prodotti e diffusi al riguardo, ingenerando così il rischio di “risposte”, anche educative, miopi e superficiali, non di rado addirittura distorte. Per queste ragioni, la prima parte del vo-

lume, di Matteo Cornacchia, risulta particolarmente apprezzabile, laddove propone una approfondita ed articolata disamina della crisi, condotta da tre osservatori privilegiati: quello filosofico, quello sociologico e quello pedagogico. Sulla base di una robusta letteratura di riferimento per i tre filoni individuati, l'Autore ricostruisce le origini della crisi che stiamo vivendo, disvelandone la complessità e isolandone metodologicamente alcuni fattori particolarmente rilevanti. Sul piano filosofico – e solo per fare qualche esempio – risultano particolarmente fecondi i riferimenti a Karl Jaspers, alle sue riflessioni e denunce che toccano “i temi della massificazione, dei limiti della tecnica, della decadenza dello spirito” e ove “le ragioni della crisi, esemplificate nella perdita di un senso che guidi la ricerca scientifica, vengono ascritte non tanto alla scienza in sé, quanto all'uomo e alla marginalizzazione della cultura umanistica” (p. 25); così come non meno illuminanti sono i richiami a Jean-Paul Sartre e alle sue anticipazioni di quella che è la condizione umana nella contemporaneità: l'individualismo, l'incapacità di stabilire relazioni autentiche con l'altro, il problematico rapporto libertà-responsabilità, alla luce del quale, sostiene Cornacchia, cadono le calcolate discolpe spesso addotte per la crisi economica che, dal 2008, stiamo attraversando, giacché presentarla come un evento inaspettato e non prevedibile significa soltanto “mascherare a posteriori condotte irresponsabili – non soltanto di ordine economico – che hanno portato all'estremo il rapporto tra bene individuale e bene comune, fra libertà e progresso” (p. 28); o, ancora, le sollecitazioni che provengono da Hans Jonas in merito alla necessità di re-impostare il discorso etico sulla base di una sostenibilità, ad ampio raggio e lungimirante, che vada progressivamente a colmare quello scollamento tra progresso tecnico e capacità umana di gestirne, e anche prevederne, le conseguenze in termini di volontà e benessere collettivi. Analogamente, la prospettiva sociologica e, in particolare, i contributi ascrivibili all'ambito della *teoria del conflitto*, consente di far emergere e chiarire ulteriori aspetti per una approfondita comprensione della crisi e delle sue dinamiche: dall'*eclissi della ragione* di Max Horkheimer, che ci lascia intravedere molte delle contraddizioni a tutt'oggi associate alla crisi in atto, quali “l'individualismo, inteso come affermazione incondizionata del proprio interesse, l'ingiustizia sociale, evidente soprattutto nell'iniquo meccanismo di distribuzione della ricchezza, la riproduzione di modelli di benessere e progresso non più sostenibili, come denunciato da illustri economisti” (pp. 36-37); all'*uomo a una dimensione* di Herbert Marcuse, metafora di un individuo “incapace di esprimere un pensiero autonomo e di mettere in atto comportamenti non allineati” (p. 37); dalla visione struttural-funzionalista di Talcott Parsons, ove la qualità della relazione interpersonale è messa in *crisi*, ovvero impone una *scelta*, tra comportamenti socialmente approvati e comportamenti devianti; sino alle più recenti rappresentazioni e argomentazioni di Zygmunt Bauman sul tema dell'incertezza, “un'incertezza che non è più un fastidio temporaneo, legato alla sorte o alle attitudini personali, ma è una condizione esistenziale, permanente e irresolubile, della società” (p. 40). Da ultimo, l'osservatorio pedagogico, che non solo completa le prospettive precedentemente indagate, ma conferisce all'intero discorso sulla crisi (le sue concause, le sue conseguenze, le sue dinamiche) contributi determinanti, andando al cuore di quella crisi antropologica e sociale che, come si è più o meno esplicitamente visto, è, e non potrebbe essere diversamente, una crisi che coinvolge l'educazione, la sua scienza e i suoi luoghi, la scuola *in primis*. Molteplici, anche in questo caso, sono le voci analiticamente chiamate in causa per la costruzione di un

quadro ove il binomio crisi-educazione si offre come punto di fuga, tanto per far emergere le conflittualità, le storture, le lacune, quanto per individuare punti di forza, ipotesi di rilancio, linee guida progettuali da perseguire. Tra gli altri, vale la pena segnalare anche in questo caso alcuni nomi e le rispettive posizioni, che Cornacchia ha scelto e commentato con acribia, allo scopo di tessere un originale *fil rouge*, indicatore di assunti, tendenze e, anche, “bisogni” epistemologici, ideologici, politici che trovano occasione di manifestarsi nella significazione del concetto di educazione e delle sue finalità. Consapevole delle due fondamentali ragioni per cui l'accostamento del concetto di crisi all'universo pedagogico, educativo e scolastico dà luogo a complessità, e a complicazioni – la prima di queste “richiama uno sfondo epistemologico e riguarda la particolarità dell'oggetto 'educazione', la cui natura multiprospettica invita ad un approccio interdisciplinare”, mentre la seconda “rimanda alle tante possibili declinazioni del concetto di educazione, proprio per la sua ampiezza semantica” (p. 49) – l'Autore passa in rassegna alcune categorie fondamentali, quali quelle intitolate alle finalità dell'educazione, alla debolezza epistemologica e politica della pedagogia, all'inadeguatezza dei sistemi di istruzione e al dilemma tra educazione ed istruzione. Relativamente al primo punto, si segnalano le critiche espresse da Jacques Maritain al condizionamento della “cultura tecnica”, comportante un'eccessiva attenzione per le prassi e i mezzi a scapito della determinazione delle finalità educative e di un'idea di uomo, così come quelle di Giuseppe Flores D'Arcais relative ad un decadimento materiale e comportamentale che affonda le radici in un abisso spirituale, e che richiede un investimento sull'educazione della persona affinché la vita stessa sia una “missione di responsabilità”. Sul secondo versante, che riguarda l'atavica quanto acclarata debolezza del sapere pedagogico, in sé e rispetto ad altri saperi ed istanze, è opportuno ricordare il monito rivolto da Claudio Volpi e Remo Fornaca alla stessa pedagogia accademica, chiamata a darsi un protocollo filosofico-scientifico e a interloquire con la politica, indicando le direttrici della formazione, così come l'indifferibile necessità della pedagogia di affrontare – per dirla con Giuseppe Acone – il “dramma” del rapporto tra tradizione ed innovazione o, ancora, la funzione “emancipativa” che secondo Wolfgang Brezinka è necessario assegnare alla pedagogia affinché si possa far fronte ad atteggiamenti sempre più dilaganti quali in razionalismo, l'individualismo e l'edonismo. Per quello che riguarda, poi, la crisi dei sistemi formativi, il riferimento principale è, ovviamente, alla scuola, le cui inadeguatezze sono state stigmatizzate dai movimenti di descolarizzazione della società e per la quale, in ottica costruttiva e propositiva, si sono susseguiti interventi volti a sanare le fratture scuola-società, scuola-vita, insegnamento-creatività, quali quelli – solo per ricordarne alcuni – di Lauren Resnick, Ken Robinson o Edward De Bono. Su questo tema si innesta quello della, da sempre, difficile armonizzazione tra la componente “istruzione” e la componente “educazione”, esplicitata da don Lorenzo Milani, e mai più abbandonata, essendo a tutt'oggi ancora al centro degli interessi di pedagogisti quali, ad esempio, Benedetto Vertecchi (che punta il dito sul “senso comune” attraverso cui, troppo spesso, ci si approccia ai problemi della scuola, avvalorando il presunto legame di dipendenza tra la scuola e le esigenze del mercato del lavoro) o Giovanni Genovesi, laddove denuncia l'incapacità e la non-volontà della politica di proporre, per la scuola, un effettivo ed autonomo piano di rinnovamento.

In un simile scenario, ove questa crisi – di più lunga data, più profonda, più pervasiva e più complessa – conosce manifestazioni contingenti specifiche, quale identità e quale ruolo ricoprono gli adulti? Preso atto dei connotati di disagio, incertezza, smarrimento che caratterizzano il cambiamento delle identità adulte, Cornacchia pone una questione fondamentale, che denota il senso e l'utilità di assumere la crisi come, si diceva, *paradigma interpretativo*: la condizione di crisi “non può essere elusa perché essa è costitutiva della nostra adultità” e comporta decisioni da prendere “con tutto il loro corredo di travagli e contrasti interiori; ma, a differenza di altri momenti della vita e proprio per la natura delle decisioni in gioco, non ammette rinunce, fughe o pause”. È questo il problema: “gli adulti, invece di abitare la crisi nel senso fin qui esposto, stanno recedendo dalle loro responsabilità, sempre più di frequente fanno ricorso all'istituto della delega e tentano di sottrarsi per quanto possibile all'inevitabile corso del tempo” (p. 78). Di conseguenza, “il compito che attende l'educazione degli adulti, mai come ora, sembra essere proprio di supportare donne e uomini nel processo che conduce alla piena autocoscienza e autoconsapevolezza della propria fallibilità. Un processo che costringe tutti noi a far ei conti con una categoria pedagogica – quella del *limite* – troppe volte presentata in maniera dogmatica: il “dare limiti” è diventato un principio educativo fin troppo abusato, specie da parte di certe “pedagogie *on demand*” ormai di moda su rotocalchi e canali tematici in cui, in un tripudio di regole, norme e consegne da rispettare, la relazione educativa si riduce alla ricerca di ricette e soluzioni generosamente elargite da improbabili esperti televisivi. Il *limite* cui ci riferiamo è ben altra cosa e lungi dall'essere imposto ad altri, riguarda innanzitutto se stessi” (p. 81). Si tratta di un “senso del limite” che “ammette le rinunce, non come sconfitta o abdicazione, ma come indispensabile atto di responsabilità [...] necessario a liberare spazi di azione educativa” (p. 83). Per concludere, dunque, limite e ricerca, ovvero “conoscenza del sé e responsabilità delle scelte; capacità di stabilire precise priorità e rinuncia ad atteggiamenti edonistici; sembrano essere questi, al giorno d'oggi, i tratti salienti necessari per ‘abitare la crisi’: la persona adulta può definirsi davvero tale nella misura in cui esplora il proprio limite e, così facendo, si spinge verso quella soglia che si apre oltre il sé e vede comparire l'altro; è il territorio incerto e affascinante della relazione, che diviene autenticamente educativa quando l'orizzonte si sposta ancora un po' oltre e segue le infinite possibilità che si dischiudono a ciascuno di noi quando l'io si prepara ad accogliere il tu” (p. 84).

È così lanciato il ponte per la prosecuzione del percorso intrapreso nella seconda parte del volume, di Elisabetta Madriz, che si sofferma dettagliatamente sull'*adultità educante* (sulle sue crisi, sui suoi limiti, sulle sue responsabilità, appunto), così come si incarna, oggi, in due figure paradigmatiche: il genitore e l'educatore. Prima di entrare nel merito delle rispettive specificità, l'Autrice dedica ampie ed opportune riflessioni alla “domanda pedagogica” implicitamente racchiusa nelle più comuni situazioni ove l'adulto-educante rinuncia, di fatto, alla sua funzione o comunque la svilisce – svilendo così anche la sua identità – e al disagio così espresso dagli adulti, alle sue radici, alle sue ragioni e alle sue forme.

L'*incipit* consiste in due esempi tratti, come si accennava, da situazioni sempre più comuni di “apparente educazione”, osservate con occhi non assuefatti all'abitudine che, purtroppo, tende a farci accettare la presunta normalità delle cose e degli eventi: da una parte la sezione *family park* di un centro commerciale, con bambini ammassati ma soli, storditi da molteplici

stimoli e distrattamente seguiti da operatori e genitori; dall'altra parte un'educatrice in un centro pomeridiano che, esausta e sconsolata, si limita a rimproverare e a lamentare la condotta disinteressata del bambino affidatole, a sua volta concentrato solo sul telefono cellulare che gli è stato regalato. Di qui, sostiene Madriz, così come da molte analoghe situazioni quotidiane, possiamo cominciare a cogliere e a riflettere su questioni che, a monte, investono congiuntamente la crisi dell'adulto e la crisi dell'educazione, sollecitando il ritorno o, comunque, la conquista della dimensione della responsabilità. A tal fine – e riprendendo opportunamente le tre modalità di esercizio dell'educazione individuate da Vittorino Andreoli: l'educazione *imperativa*, l'educazione *lassista* e l'educazione *incoerente* – Madriz approda all'instabilità del contemporaneo, al *preariato esistenziale* e alle sue pericolose derive per l'identità singolare e plurale delle future generazioni: della flessibilità (che di fatto è, appunto, precariato e frammentazione), “la nostra contemporaneità ha fatto una bandiera di sviluppo sociale e di progresso economico [...] come se la caratteristica facilità a piegarsi e a modificarsi fosse da intendersi sempre e comunque un pregio, un traguardo auspicabile o la migliore possibilità di avanzamento sociale e culturale. E pensare che, invece, l'educazione e la formazione sono il luogo della routine, della continuità, della pazienza, della ricorsività, della fedeltà: l'educazione ha bisogno del tempo lungo, dell'adesione ferma e convinta ai valori, della permanenza radicale nelle proprie convinzioni, anche contro le mode e le ricette che sembrano garantire i successi educativi, in famiglia come a scuola” (p. 94). Pare dunque che la nostra società stia prendendo la forma di una società di “eterni adolescenti”, ove il narcisistico ripiegamento dell'adulto su di sé finisce con il distorcere quelle caratteristiche tipicamente adulte che, nel ruolo di colui che educa, dovrebbero dispiegarsi al meglio, quali l'autonomia (interpretata come atteggiamento di totale individualismo educativo), la consapevolezza (che ha ceduto il passo allo spontaneismo e al disimpegno), l'intenzionalità (appiattita in semplici modalità di scelta perlopiù materiale e contenutistico, anziché morale e valoriale), la maturità (che ha ceduto il passo ad una immaturità come rinuncia e stagnazione) e, infine, proprio la responsabilità (degenerata in una illusoria simmetria tra educatore ed educando). Su questo punto, Madriz insiste in modo significativo, giacché il progressivo estinguersi di una funzionale asimmetria nel rapporto educativo tra educatore ed educando è un evidente sintomo della crisi dell'adultità e dell'educazione come crisi dell'*esemplarità adulta*: “l'esemplarità è coltivabile solo nella presenza assidua, nella frequentazione continuata e ripetuta, nella condivisione di scenari reali di vita: è per questo che non si può educare a *spot*, occasionalmente, in pillole, via *chat*, virtualmente. L'educazione richiede presenza, fatica, sacrificio, rinuncia, spazi e tempi pensati *ad hoc*. L'educazione chiede di esserci” (p. 100).

Per quello che riguarda l'adulto-genitore, Madriz sviluppa una lucida ed argomentata analisi di quelli che ha individuato essere tre macro-indicatori della crisi della genitorialità contemporanea, riassumibili nell'affermazione di una ampia letteratura divulgativa sul tema, nella diffusione delle scuole per genitori e nella diffidenza nei confronti dell'autorità. Se sulla volontà di *imparare* per irrobustire il proprio ruolo di genitore come segno positivo, di impegno e responsabilità, non si discute, è rispetto alla qualità e alle finalità delle fonti e delle occasioni veicolate, anche con sapienti strategie di *marketing*, che l'Autrice ha interessanti rilievi da porre: le logiche dominanti, nella letteratura divulgativa, sono per lo più intitolate alla semplificazione,

alla banalizzazione, al determinismo causa-effetto; pare, infatti, “che siano in commercio delle sorte di ricettari miracolosi capaci di suggerire, se accuratamente appresi, passo passo ciò che è universalmente utile fare con il proprio figlio per risolvere i problemi che si incontrano nella sua crescita” (pp. 103-104). E lo stesso potrebbe dirsi anche per le sempre più capillari scuole per genitori che, se per un verso testimoniano un’occasione preziosa di riflessione, discussione, condivisione e crescita nel ruolo di genitore, paiono nei fatti tradire gli intendimenti del suo precursore più illustre, Comenio, laddove si proponeva di avviare i genitori lungo il cammino della conoscenza, dell’esemplarità e della responsabilità educativa. Tali scuole, infatti, da quelle più blasonate a quelle più improvvisate, rischiano di configurarsi come “pacchetti formativi *ad hoc*” (p. 107), più inclini a strutturare percorsi-ricettari che non a stimolare negli adulti un continuo e personale interrogarsi sul senso, e sulle implicazioni, dell’essere genitori. Infine – e in chiara continuità con quanto appena detto – l’Autrice si sofferma sul concetto di autorità, ribadendo in modo pregnante come nell’etimo di questa parola “non è prevista la componente negativa dell’autoritarismo, della disciplina fine a se stessa, della coercizione, dell’imposizione, ma semmai, al contrario, quella della garanzia della figura di riferimento, del suo farsi guida provvedendo a quanto necessario” (p. 111). In questo senso, l’autorità – sbrigativamente quanto comodamente demonizzata – è una forma di responsabilità che, come tale, richiede presenza ed impegno costante.

Per quello che riguarda la figura dell’educatore (intendendo con questo termine chiunque si occupi, professionalmente, di educazione) la definizione di *educatore imperfetto* presa a prestito da Sergio Tramma costituisce l’apripista per arrivare ad affrontare il focus principale del tema in oggetto: l’identità dell’educatore e, con essa, la consapevolezza dei fini dell’agire educativo. Tuttavia, rileva Madriz, è proprio nel recedere sullo sfondo di questa associazione identità-finalità e nel sopravanzare incessante di questioni inerenti il *come* e il *cosa* – piuttosto del *perché* – dell’agire educativo che è possibile cogliere una ulteriore spia di crisi: “non vi è modo, infatti, di non riscontrare come tale debolezza finalistica si traduca anche nella pratica educativa, ogni qual volta gli educatori tentino di giustificare la difficoltà di resa dei loro approcci o l’inefficacia delle loro azioni attribuendole semplicemente a condizioni negative di esercizio: poco tempo, poche risorse materiali, scarsa collaborazione dei servizi e/o delle famiglie, imposizioni legislative troppo restrittive; e la lista potrebbe continuare con il comune denominatore di una completa confusione tra il piano delle finalità e quello delle condizioni di esercizio dell’azione educativa” (p. 130). Proprio perché l’agire educativo non è mai neutro, esso impone all’educatore, soprattutto, domande di senso e atteggiamento costantemente riflessivo, che portano a scelte e, pertanto, ancora una volta, all’assunzione di responsabilità. Pur, ovviamente, non potendo far coincidere i due ruoli e le due funzioni, emergono nelle acute considerazioni conclusive dell’Autrice, alcuni tratti salienti che determinano e qualificano, *mutatis mutandis*, l’essere genitori e l’essere educatori: l’esercizio del dispositivo dell’autorevolezza, come sapiente armonizzazione di autorità e libertà; la vocazione, non in termini marcatamente spirituali, bensì come il predisporre ad avere cura; il rigore, che riconduce ad un sapere specifico, quello pedagogico; e una deontologia che mantenga in relazione costitutiva i principi scientifici dell’educare con l’etica che essi incarnano e che si esprime nel comportamento. Come si vede, quella dell’educare è, a tutto tondo, un’assunzione di responsabilità

adulta che non rifugge dalla crisi che, inevitabilmente (e, anche, auspicabilmente, intendendo la crisi come il prospettarsi necessario del compiere scelte) si incontra, bensì la abita e, spingendosi ancora oltre, nella prospettiva indicata, la “cerca”.

Il percorso delineato dagli Autori, dunque, è un percorso solidale, compatto, pur nella distinzione degli approfondimenti tematici proposti, che riesce pienamente ed efficacemente – entrando nel merito dei suoi meccanismi e dei suoi attori – a “sottrarre” la *crisi* alle più disparate interpretazioni generiche e arbitrarie e a “restituirle” agli adulti, sollecitandoli a farsene carico e indicando le strategie e gli strumenti, educativamente connotati, da acquisire e da costruire.

Elena Marescotti