



Smarriti a casa: infanzia e gioventù tra deficit di collettività e responsabilità pedagogiche

Ilario Lodi, responsabile regionale della Fondazione Pro Juventute svizzera



pexels.com/Axel Grollemund

Introduzione

Le politiche dell'infanzia e della gioventù si trovano oggi confrontate con fenomeni relativamente nuovi, legati a quella che si potrebbe definire una 'condizione di generale instabilità'. Il crescente tasso di abbandono scolastico o di interruzione di apprendistato; le caleidoscopiche configurazioni familiari (da alcuni semantizzate attraverso il concetto di 'costellazione') che vengono continuamente in essere; i concetti di amicizia o di relazione (solo per fare due esempi) a cui i bambini e i giovani oggi guardano (o forse, detto meglio: sono tenuti a guardare) tradiscono una sorta di modifica del modo di intendere l'esistenza di ognuno di essi (ma anche di noi). Ci troviamo di fronte ad un cambiamento di paradigma, una mutazione antropologica della società, gli effetti della quale i bambini e i giovani, oggi, portano con sé. È come se fosse venuta a mancare (questa è la nostra tesi; per altri – più teneri con il postmodernismo – si tratta invece di un vero e proprio balzo in avanti) la solidità e la compattezza del terreno su cui poter marciare.

Viene da chiedersi: quali ricadute può presentare (oltre a quelle succitate e detto in generale) una simile tra-

sformazione sulle capacità di ogni bambino e di ogni giovane di 'essere individuo' e di fare sistema all'interno di una collettività? Che tutto ciò si origini nella standardizzazione dei simboli – a cui tutti, ormai, apparteniamo; segni per altro perfettamente tagliati dall'industria sui propri destinatari e capaci di soppiantare l'uso dell'immaginazione –, o che, invece, questi fenomeni rappresentino uno dei prodotti di una sorta di 'sconfinata memoria pubblica virtualizzata' – la quale genera una costante e continua pressione sia sui singoli individui sia sulla collettività e una conseguente riduzione della capacità di elaborare, individualmente e collettivamente, una propria memoria – o altro ancora, qui poco importa. Di fatto, questo clima di incertezza rappresenta il segno – osservabile sempre più frequentemente tra i bambini e tra i giovani – di una crescente incapacità di 'rifarsi a sé' attraverso la costruzione e il perseguimento di una prospettiva di senso, visione che invece riusciva, fino a ieri, a mantenere su una linea di coerenza lo sviluppo di una individualità e il suo inserimento in una collettività.

Proviamo ad entrare nel merito di tale questione.



pexels.com/Bogdan Krupin

La mancanza di fondamenti

Le logiche economiche, così ben rappresentate dalla globalizzazione e dalla mondializzazione, si basano – lo sappiamo – sulla necessità di competere contro gli altri. Tutto ciò produce inevitabilmente, forse soprattutto tra i giovani, lo sfilacciarsi o addirittura la perdita di legami sociali e familiari solidi e il ritrovarsi – anche qui: sempre più frequentemente – orfani (e questo vale non solo per i meno attenti o per i più sprovveduti) della propria collocazione nella collettività. Si potrebbe anche dire che, venute a mancare le scorte morali (diciamo qui: mutate da un umanesimo ancora presente nella modernità) sulla base delle quali era possibile tracciare una prospettiva di senso individuale e collettivo, molti bambini e molti giovani si ritrovano quasi a ‘vagare tra gli eventi’ (i più ottimisti parlano qui di ‘arcipelaghi’), con la conseguente incapacità di imboccare una prospettiva esistenziale che consenta loro di crescere e di farsi persona (che questo presidio, poi, sia stato lasciato da alcune correnti pedagogiche all’economia o, peggio ancora, che le stesse si siano fatte rapire dai suadenti richiami dell’effica-

cia e dell’efficienza avvolte, queste, dentro al rassicurante manto del tanto decantato ‘bisogno di competenze’, questo è un altro discorso...).

Per dirla con un’espressione, oggi molti bambini e molti giovani ‘non si sentono più a casa loro’, né da soli, né in famiglia, né in società; questo poiché sono venuti a mancare (si potrebbe dire: nel passaggio dalla modernità alla postmodernità) i fondamenti di un’educazione che, fino a un recente passato, poteva ancora adoperarsi per fornire o offrire loro elementi di base sui quali poter sviluppare un proprio modo di pensare e di agire di cui anche la collettività poteva beneficiare.

La solitudine del soggetto

Questa instabilità, o il venir meno di punti di riferimento solidi, e la radicale rimessa in discussione dei fondamenti esistenziali da cui si potevano originare significative prospettive di senso educativo a cui agganciarsi produce, inevitabilmente, separazione e solitudine. L’individuo ‘in competizione’ è un individuo ‘solo’. Il bel sogno della modernità, che era quello (detto in estrema sintesi) di poter offrire a tutti gli uomini

spazi e occasioni per realizzare, nel concreto, la propria autonomia e la propria libertà senz'alcun impedimento esterno, si è trasformato nel brutto sogno dell'isolamento. Il giovane non sfugge a questa logica. Bisognoso di vivere, con l'esigenza di crescere e di evolvere a diretto contatto con la realtà che lo circonda, nel pieno – e legittimo – esercizio della propria soggettività, il giovane si ritrova unicamente a 'sostare' nel mondo, e secondo finalità che molto spesso non hanno nulla a che vedere con le proprie intenzioni; secondo propositi, cioè, che non gli sono propri. Ciò conduce più di un giovane, e non di rado, sulle difensive, costringendolo ad assumere atteggiamenti di ordine quasi esclusivamente privato. La soluzione 'domestica' diviene quindi l'esito di una costrizione prima ancora di una occasione o di una scelta maturata e vissuta in tutta la sua complessità.

Individualizzazione

Questa forma di individualizzazione, che assume le forme del 'ritirarsi tra le proprie quattro mura', è contraddistinta da una forma di paradossalità: si può essere vicini a tutto e a tutti ma ci si ritrova più soli che mai, quasi privi di legami con l'altro-da-sé (cose o persone che siano). L'Io si ritrova decontestualizzato e privo di legami, povero di intersoggettività. Ne consegue che la vita di non pochi giovani si traduce in qualcosa di povero di occasioni d'esperienza; di fatto, egli si scopre nell'impossibilità di crescere e di auto-rinnovarsi attraverso l'interazione con il proprio ambiente.

Tutto ciò apre un'esperienza della crisi, poiché non solo il giovane che sopravvive, suo malgrado, in questa situazione non riesce a confermare l'immagine di sé a cui anela, ma molto frequentemente non dispone degli elementi utili e necessari a questo scopo (quei fondamenti a cui facevamo sopra riferimento) e che il suo conteso di vita dovrebbe invece offrirgli (e, su questo fatto, al mondo della scuola, della formazione professionale e al mondo dell'economia in generale – almeno, per quanto attiene ai bambini e ai giovani – si offre oggi un'occasione unica per riflettere sulla propria missione, sugli strumenti adottati per perseguirla – se ancora adeguati o meno – e sulle proprie intenzionalità). Il giovane si vede quindi costretto a giocare sulla difensiva poiché incapace di esercitare tutti gli ordini di responsabilità in gioco per divenire sé stesso. Il fenomeno del ritiro sociale non rappresenta che la logica conseguenza di tutto ciò.

Individualità

Vien da chiedersi, allora, come adoperarsi per far fronte a questo nuovo tipo di fenomeno. La pedagogia e l'educazione (declinate in vario modo, non da ultimo anche nei settori della scuola e della formazione professionale) sono chiamate oggi ad operare maggiormente (ma anche in modo differente) per trasformare i fenomeni di individualizzazione di cui molti bambini e giovani sono vittima in occasioni di sviluppo di individualità.

Ciò è possibile, prima di tutto, sgombrando il campo da quell'equivoco (camuffatosi sotto le vesti del 'rischio educativo') che fa dell' 'instabilità' sempre e soltanto opportunità, possibilità di scoperta, occasione di crescita. L'instabilità (l'incertezza, o lo sbarazzarsi del già-pensato-da-altri che dir si voglia) può assumere, infatti, un valore positivo a patto di poter essere, in un modo o nell'altro, governata. Ciò, oggi e per molti giovani, non rappresenta la regola, poiché questa instabilità si rivela nei fatti essere un non aver suolo su cui poter marciare. Più che di instabilità varrebbe allora la pena di parlare di precarietà e di delegittimazione.

Se il bambino o il giovane desiderano – come qui si auspica – aprirsi al proprio orizzonte di possibilità e travalicarsi mettendo in discussione il proprio ordine stesso, è necessario che questi disponga di fondamenti solidi da cui potersi 'originare' per poi 'partire e agire'. Detto in altri termini, è oggi più che mai necessario che i bambini e i giovani possano prima di tutto beneficiare di itinerari pedagogico-educativi volti allo sviluppo della 'propria individualità' (che non è 'individualizzazione'), con buona pace di chi – magari in buona fede – si ostina a perorare la causa delle competenze per il mercato del lavoro... Questi percorsi (fatti di esperienze famigliari, di scuola, di lavoro e di attività extrascolastiche) devono essere pensati per evitare che bambini e giovani si ritrovino ad essere diretti unicamente da eventi esterni come invece oggi, sempre più frequentemente, accade.

Il soggetto in crescita, bambino o giovane che sia, deve quindi potersi confrontare con esperienze che abbiano una caratterizzazione propria la quale, pur modificandosi con il succedersi dei propri atti (delle proprie esperienze), si presenta sempre come qualcosa di unico, di indelebile, di 'personale'. Individuarsi significa quindi aprirsi al proprio essere, rispondendo di sé sia in termini pratici (il che significa: rispondere di ciò che si è pensato o fatto) che in termini etici (vale a dire: saper argomentare il perché lo si è pensato o fatto). In questo modo l'individualizzazione

viene soppiantata da un'individualità la quale, tra le altre cose – ma non entreremo nel merito di tale questione – ‘dispone del tempo necessario’ per potersi non solo configurare ma anche sviluppare, consolidare ed evolvere; una individualità dotata di solidi fondamenti.

Ma tutto ciò non può avvenire nel ridotto della propria cameretta... Il singolo individuo (bambino o giovane che sia – ma ciò vale, *mutatis mutandis*, anche per gli adulti) non può considerarsi in sé e per sé ‘un unico punto di vista’ da cui si origina ‘il’ pensiero che osserva il mondo. Egli necessita di altro, di altri soggetti (non di altri *competitors*, così come invece oggi si vorrebbe fare intendere) e di altri luoghi con cui entrare in relazione non dall’alto delle proprie competenze, ma secondo modalità che hanno più a che vedere con il concetto di ‘risonanza’. Si potrebbe anche dire che la costituzione e il rafforzamento della propria identità sono possibili solo sulla base di una sorta di ‘disposizione dialettica’, un atteggiamento di fondo che interloquisce e relaziona costantemente con quanto sta attorno ad ogni bambino e ad ogni giovane.

E qui giungiamo al tema dell’ambiente educativo.

La collettività

Il concetto di ‘pluralità’ rappresenta una dimensione inaggrabile per la costituzione di un qualsiasi contesto educativo. L’ambiente in cui si vive (fatto di persone, esperienze, oggetti, relazioni e molto altro ancora – lo sappiamo) rappresenta il fondamento di ogni iniziativa pedagogica poiché i significati che ogni bambino e ogni giovane possono dare alla propria esperienza non provengono dalla sua mente, ma dal mondo in cui sono inseriti. Ecco, allora, che il ruolo della famiglia (prima) e della collettività (poi) divengono centrali per lo sviluppo di una propria individualità. In un contesto familiare e collettivo intenzionalmente vissuti, il bambino e il giovane possono allora giocare la carta dell’allontanarsi-trattenersi da un terreno sicuro e gravido di fondamenti, muovendosi a partire da, e verso, necessità di ordine individuale e collettivo. Il passo diviene efficace e sicuro; il movimento, tranquillo e garantito. Tutto ciò apre a un futuro che, per definizione, è lo spazio per la costruzione di un progetto di vita; la verifica dei significati dei propri simboli e la capacità di potersi costituire una propria memoria individuale (per riprendere gli esempi sopra riportati) divengono esperienze di ordine collettivo e pratiche di riproduzione sociale (con tanto di assunzione di responsabilità). Insegnare ai bambini e

ai giovani ad interagire con la collettività consente quindi loro di imparare a ‘sentirsi a casa’ ovunque ci si trovi. A queste condizioni (che non sono quelle dell’esa-sperata competitività e dell’individualizzazione) ogni giovane diviene allora in grado di ‘fare esperienza dell’estraneo’ e di trasformarla in individualità. Ne consegue che la solitudine della propria cameretta, quella cioè del soggetto singolo inizialmente decontestualizzato, si trasforma nel ‘proprio’ della famiglia e della collettività; tutto questo diviene possibile poiché il giovane, in questo modo, si rende intelligibile al sé e all’altrui vissuto. Lo stare insieme agli altri trasforma quindi l’individuo in qualcuno che si prende carico di una richiesta ‘estranea’, in un dialettico dare e avere, che, piano piano e nel tempo, forgia e consolida un individuale profilo di personalità. La dimensione della collettività abilita quindi il bambino e il giovane alla comprensione del mondo delle proprie esperienze, del loro senso e all’esercizio delle responsabilità individuali e collettive, consentendogli quindi di agire integrando la propria dimensione a quella collettiva e di beneficiare di essa. In questo modo il ‘sostare’ si trasforma in ‘soggiornare’ e nell’aver cura dell’altro-da-sé, senza prevaricazione (competitivamente intesa) alcuna (è in questo modo, tra l’altro, che il tempo dell’educazione acquista il suo significato).

Conclusioni

La conoscenza di sé e dell’altro (cose e persone) per potersi considerare tale necessita della ‘partecipazione vivente’ a quanto si fa. Tutto ciò può essere appreso dai bambini e dai giovani, ma deve anche essere insegnato. Mostrare il cammino ad essi necessario a tali scopi è compito della pedagogia; esso transita attraverso gli itinerari tracciati dalle attività famigliari, dalle esperienze scolastiche e formative e dalle politiche extrascolastiche che, a loro volta, devono essere profondamente legate alle ‘pratiche della collettività’. La dinamicità di questa dimensione e la sua rilevanza rappresentano quindi l’elemento centrale di ogni processo educativo e non sono sacrificabili sull’altare di nessun bisogno di competitività o di ambizione globale. Si tratta allora di rimettere all’ordine del giorno del pensare e dell’agire pedagogico questa dimensione, oggi inedita, ripensando – magari dai suoi fondamenti e con coraggio (anche politico) – gli scopi stessi dell’educazione che oggi appaiono dettati più da fattori funzionali che esistenziali.

Bibliografia

- Acone, Giuseppe, *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, Brescia, La Scuola, 2004.
- Bauman, Zygmunt, *Il disagio della postmodernità*, Bari, Laterza, 2024.
- Beedell, Christopher, *Vita residenziale con i bambini*, Roma, Astrolabio, 1972.
- Bertolini, Piero, *L'esistere pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.
- Comerio, Luca, *Le colonie di vacanza italiane (1968-1990). Una pedagogia fra tradizione e innovazione*, Milano, Unicopli, 2023.
- Costa, Vincenzo, *Fenomenologia dell'educazione e della formazione*, Brescia, La Scuola, 2015.
- Elias, Norbert, *Saggio sul tempo*, Bologna, Il Mulino, 1986.
- Ferretti, Giovanni, *Max Scheler: fenomenologia e antropologia personalistica*, Milano, Vita e Pensiero, 1972.
- Leccardi, Carmen, *Sociologie del tempo. Soggetti e tempo nella società dell'accelerazione*, Bari, Laterza, 2009.
- Merlini, Fabio, *L'efficienza insignificante. Saggio sul disorientamento*, Bari, Dedalo, 2009.
- Merlini, Fabio, *Ubiqumque. Saggio sul tempo e lo spazio della mobilitazione*, Macerata, Quodlibet, 2015.
- Papi, Fulvio, *Capire la filosofia*, Como, IBIS, 1993.
- Papi, Fulvio, *Philosophia imago mundi*, Lugano, Arcipelaghi-Alice, 1994.
- Pedroli, Guido, *Max Scheler: dalla fenomenologia alla sociologia*, Torino, Edizioni di filosofia, 1950.
- Pedroli, Guido, *La fenomenologia di Husserl*, Torino, Taylor, 1958.
- Rovatti, Pier Aldo, *L'esercizio del silenzio*, Milano, Raffaello Cortina, 1992.
- Salomone, Igor, *Soggiorni di vacanza. Manuale per l'organizzazione della vita quotidiana*, Milano, Unicopli, 1991.
- Spadolini, Bianca, *Teorie pedagogiche tra modernità e postmodernità*, Roma, Armando, 2013.
- Stiegler, Bernard, *Dans la disruption. Comment ne pas devenir fou?*, Arles, Babel-Actes Sud, 2016.
- Tramma, Sergio, *Educazione e modernità*, Roma, Carocci, 2010.
- Valzania, Andrea, *Tempo sociale e neoliberalismo. Velocità, competizione e nuove forme di alienazione*, Roma, Carocci, 2016.
- Vergani, Mario, *Responsabilità. Rispondere di sé, rispondere dell'altro*, Milano, Raffaello Cortina, 2015.
- Waldenfels, Bernhard, *Fenomenologia dell'estraneo*, Milano, Raffaello Cortina, 2008.