

Giovani oggi: riflessioni pedagogiche tra crisi del modello d'autorità e sindrome narcisistica

MARIA GRAZIA RIVA

Abstract: *Young people today: pedagogical thoughts between the model of authority crisis and narcissistic syndrome. We have gone through the crisis of the traditional model of authority, which was made explode by youth protest in the Seventies, and nowadays we come up against a situation where families (and representatives of institutions as a whole) are mostly incapable of setting rules. On the other hand, we witness narcissistic personalities impose themselves, personalities who have got to find reinforcement of their image by public success. A link can be assumed between these two circumstances. The violent and abrupt fall of perception of legitimacy attributed to rules, models and established values has inevitably left on the ground fragments and ruins, which have been perhaps too hastily dismissed. Young people and society itself as a whole pay the consequences of a lack of reflection, of non-elaboration of the ruins left after the attack to old authoritative models. In the authoritative model, the deep needs of persons and of childhood weren't even taken into account, so generating subjects devoid of solid foundations. Once authoritative model collapsed – and it was a supporting framework, though rigid – the fragile basis on which our generations erect themselves stood out in their dramatic power. Pedagogy can perform a significant role towards a revision of the unsettled fragments, as it has plenty of models, methodologies and tools that can be used at this purpose, both on individual and on social and collective ground.*

Riassunto: *Siamo passati dalla crisi del modello d'autorità tradizionale, esplosa negli anni Settanta del Novecento con la contestazione giovanile, a una situazione attuale in cui prevale l'incapacità delle famiglie e, comunque, di chi rappresenta le istituzioni di porre regole. Si riscontra, d'altra parte, l'affermarsi di personalità narcisistiche, bisognose di trovare un rinforzo nel successo pubblico della propria immagine. Si può ipotizzare un nesso fra queste due circostanze. La violenta e brusca caduta della percezione di legittimità delle norme, dei modelli e dei valori predefiniti ha inevitabilmente lasciato sul campo detriti e macerie, liquidati forse con troppa fretta. I giovani e la società stessa, più in generale, pagano lo scotto del vuoto di riflessione, della non elaborazione dei detriti rimasti dopo l'attacco ai vecchi modelli autoritari. Nel modello autoritario, i bisogni profondi delle persone e dell'infanzia non venivano considerati, generando così soggetti senza fondamenta solide. Una volta crollato il modello autoritario – che fungeva da sostegno, per quanto rigido – sono emerse, in tutta la loro drammaticità, le fragili basi su cui le nostre generazioni si sono costruite. La pedagogia può svolgere un ruolo signi-*

ficativo nella direzione di una rielaborazione dei detriti ancora in sospenso, in quanto dispone ormai di modelli, metodologie e strumenti in grado di essere utilizzati per questa finalità, sia sul piano individuale sia sul piano sociale e collettivo.

Parole chiave: *pedagogia, crisi, autorità, narcisismo, riflessione.*

1. Ouverture

La scorsa settimana mi sono recata a colloquio con un'intelligente ed esterrefatta Dirigente scolastica di un Istituto Comprensivo, situato in un quartiere periferico di una grande città del Nord, la quale mi ha raccontato un episodio paradossale. Infatti, aveva ricevuto il padre di un'allieva delle scuole secondarie di primo grado, arrabbiatissimo per il fatto che i professori avevano valutato con un voto molto basso la ricerca che la figlia aveva consegnato agli insegnanti, che rivendicava a tutti i costi un punteggio più alto. Il genitore, senza minimamente rendersi conto della contraddizione, aveva continuato ad affermare di essersi dato tanto da fare per svolgere quella ricerca, che non meritava assolutamente un brutto voto. Egli non accennava alla figlia e al fatto che la ricerca era stata da sé medesimo condotta e non dalla allieva, cui i professori l'avevano assegnata. Alla fine la Dirigente, che non riusciva a scalfire le accorate – per quanto inconsapevoli del paradosso di cui erano portatrici – proteste, gli aveva chiesto se volesse ricevere un voto egli stesso. Questo episodio, cui se ne potrebbero aggiungere moltissimi altri, mostra uno squarcio del complesso e contraddittorio scenario in cui si trovano a convivere vecchie e nuove generazioni. Fondamentalmente, si è passati dalla crisi del modello d'autorità tradizionale – su cui si basava la società nel suo complesso e l'educazione in particolare –, esplosa negli anni Settanta con la contestazione giovanile, a una situazione attuale in cui, come viene affermato da molte parti, prevale l'incapacità delle famiglie e, comunque, di chi rappresenta le istituzioni di porre regole, di presidiarle e di costruire un consenso ampio intorno ad esse. Si parla, ormai da tempo, di crisi e scomparsa del padre o comunque della funzione paterna (cfr. Pietropolli Charmet, 2008; Recalcati, 2011), del fatto che i genitori preferiscano essere amici dei figli e porsi al loro livello piuttosto che assumere su di sé la responsabilità del porre limiti – che potrebbero venire non apprezzati e accettati dai figli –, oppure di padri ambigui, invischiati, che “amano troppo” (Berto, Scalari, 2009). Bauman¹ (1999; 2002) e molti altri commentatori del tempo moderno definiscono la nostra come una società

liquida, dai legami precari e instabili, dove prevale la dimensione individuale e l'apatia rispetto alla costruzione di legami sociali forti e significativi. Si afferma che la globalizzazione, la comunicazione virtuale, l'erompere dei movimenti migratori in tutto il pianeta, il relativismo delle credenze – che ha messo in discussione la percezione di eternità e di universalità dei valori fondanti delle varie società –, la crisi economica che porta a delocalizzare le produzioni industriali, là dove i costi sono minori, e a dismettere lo stato sociale, il prevalere di un modello socio-economico e politico ispirato al liberismo, la caduta del muro di Berlino e molti altri fattori abbiano orientato la società verso un sempre maggiore individualismo, verso una concezione, cioè, secondo cui quello che conta è il benessere e il successo individuale.

La pedagogia, in quanto scienza umana e sociale, che si occupa della formazione del soggetto nel suo ambiente e dei modi in cui la società si fa carico delle esigenze socio-educative dei gruppi umani, deve esprimere una propria parola per aiutare la riflessione collettiva a pensare la sconfinata complessità della società odierna. Nel febbraio 2011 abbiamo assistito all'ondata di proteste popolari nei paesi arabi, affacciati al Mediterraneo, che tentano di rovesciare crudeli e corrotti regimi autoritari, e ci chiediamo che conseguenze si produrranno, come incideranno sull'evoluzione delle mentalità e dei modelli sociali che si imporranno. In queste sollevazioni popolari sta svolgendo un ruolo cruciale Internet, evidenziando il fatto che una delle molteplici implicazioni e conseguenze della comunicazione virtuale consiste in una rivoluzionaria democratizzazione della comunicazione stessa, della gestione delle informazioni, prima distribuite solo in pillole manovrate dall'alto. Si pensi al turbine di Wikileaks e del giornalista Assange, che nel 2011 ha svelato al mondo intero, tramite il suo sito web, le valutazioni segrete delle varie diplomazie politiche. La portata dirompente di ciò sulla gestione autoritaria o, comunque, sulle segrete strategie delle alleanze politiche dei governi compiacenti verso la corruzione, la negazione dei diritti umani, la salvaguardia degli interessi economici e politici di pochi, è in atto ma ancora tutta da verificare sul lungo periodo. Certo è che, grazie a Internet, con Assange è stato inaugurato un nuovo modello di rapporto con le istituzioni e con i potenti della terra, è stato sferrato un nuovo e originale attacco al modello d'autorità.

La pedagogia è comunque chiamata in causa, in quanto negli anni sessanta e Settanta del Novecento la contestazione giovanile ha fortemente attaccato la mentalità delle generazioni precedenti, il cui perno era cer-

tamente il modello autoritario che dominava da secoli nelle società, nelle sue più diverse articolazioni e dimensioni: nei rapporti tra cittadini e governanti, nella concezione stessa dello stato, nei rapporti tra le generazioni, nel modo di concepire la famiglia, nelle rappresentazioni dell'infanzia, dell'adolescenza e della giovinezza e dei loro diritti; così come nelle stesse rappresentazioni dello sviluppo del soggetto, dei rapporti tra uomini e donne, dell'amore, del matrimonio o comunque della coppia, nell'immagine della donna, della libertà sessuale e dei costumi in genere, nel ruolo della fede e della religione nella società e nella vita delle persone. Negli anni della contestazione sono avvenute cose straordinarie, grazie alla forza e all'irruenza di un movimento inarrestabile che, insieme ai molti errori, inevitabili quando si danno spallate necessarie per poter smuovere equilibri perduranti da secoli, ha avuto il grande merito di lottare, soffrendo e pagando sulla propria pelle, per rivendicare le libertà civili – nei costumi, nella morale, nell'educazione, nella scuola e nell'università, nella relazione fra i sessi –, una più autentica democrazia, uno sganciamento dalla sudditanza alla collusione fra una certa morale cattolica – non identificabile *tout court* con quella cristiana – e la corruzione degli stati autoritari. Gli stessi saperi disciplinari sono stati fortemente posti in discussione, nell'intento di mettere in luce la loro collusione con i poteri dominanti; si pensi, una per tutte, alla riflessione foucaultiana (Foucault, 1994 e 1993). Ne sono derivate delle importanti conseguenze sul piano giuridico – con le trasformazioni dei vari codici legislativi, con l'introduzione della legge sul divorzio, sull'aborto, sulla chiusura dei manicomi, con l'introduzione di una concezione della giustizia restaurativa e rieducativa anziché solo distributiva –, sul piano medico e socio-sanitario, con la costituzione e la diffusione dei servizi sociali, di prevenzione e di informazione, di supporto, di assistenza, di diagnosi e di cura (Villa, 2008).

2. La pedagogia fra collusioni con il modello autoritario e ridefinizione del proprio ruolo socio-culturale

Per ciò che concerne la formazione del soggetto, dall'infanzia all'età adulta e comunque per tutte le età della vita, occorre rilevare che essa viene influenzata dalle modificazioni socio-culturali sia generali sia nell'ambito della famiglia e della scuola. Negli anni della contestazione, la pedagogia e l'educazione erano state accusate di essere al servizio dello *status quo* e della

riproduzione della classe dominante, di essere uno strumento straordinario di condizionamento nelle mani di chi voleva perpetuare una strategia di dominio di pochi poteri forti sopra le masse incolte, o comunque non consapevoli dei propri possibili diritti. Si generarono molteplici movimenti per contrastare da più parti questa manipolazione dell'educazione: dalla pedagogia antiautoritaria alla scuola di Barbiana, dalla pedagogia degli oppressi alla pedagogia istituzionale, dall'autogestione pedagogica e dalla decostruzione del mito dell'adulto di Lapassade alla pedagogia critica; così come contribuirono anche la critica marxista e della scuola di Francoforte, la decostruzione psicoanalitica ed ermeneutica, il pensiero femminista. Il Sessantotto riportò la pedagogia al suo "grado zero" (Cambi, 2003). Certamente, grazie ai colpi d'accetta degli anni della contestazione, la pedagogia è stata costretta a far crollare molti dei suoi veli e delle sue complicità con modelli autoritari e antidemocratici, sia nell'educazione familiare sia in quella scolastica e degli adulti sia nella costruzione delle mentalità sociali, politiche e culturali in generale. Sono state messe in discussione l'autorità indiscussa dei maschi, dei padri e comunque dei genitori, dei maestri e degli insegnanti, degli anziani e dei capi, le loro imposizioni che richiedevano assenso acritico e immediato, relative alla sfera dei comportamenti, degli orientamenti di pensiero, delle rappresentazioni e degli stili educativi. Attraverso questi, venivano costruite le strutture di personalità, almeno per la quota che riguardava la possibilità di influenzamento da parte dell'ambiente. Preso atto di ciò, si sono sviluppate pratiche cosiddette antiautoritarie: a volte realmente democratiche e attente a consentire la partecipazione alla costruzione condivisa delle decisioni e delle scelte nei vari ambiti scolastici, lavorativi, familiari, istituzionali; a volte forzatamente antiautoritarie, generando, quindi, nuove manipolazioni e condizionamenti, sospinti acriticamente da un'ideologia cieca che, di fatto, si arrotondava su se stessa in un circolo vizioso (cfr. Miller, 1987). È sopravvenuta, successivamente, la cosiddetta stagione del "riflusso", in cui i vecchi cosiddetti "sessantottini" e la società più in generale sono caduti in baratri di depressione. Infatti, passata la stagione degli anni sulle barricate, che esaltavano gli animi e iniettavano adrenalina, e, dovendo porsi il naturale problema di fare i bilanci della stagione passata, essi hanno dovuto ammettere che la contestazione non aveva portato a una maggiore felicità. Le istituzioni, le famiglie e i singoli avevano ancora moltissimi problemi irrisolti, e una serie di meccanismi politico-sociali e culturali che si pensava di avere distrutto in realtà riemergevano. Invece di considerare tale dinamica normale, oc-

casione di una nuova ri-partenza per proseguire il percorso di riflessione e rielaborazione del brusco e violento crollo di meccanismi di potere secolari, di mentalità autoritarie sedimentate da sempre, si è scivolati – usando il linguaggio milleriano più sotto ripreso – dalla grandiosità dell'eccitazione onnipotente degli anni della lotta alla depressione, connessa con un vissuto di impotenza nel cambiamento dei vecchi modelli.

Moltissimi personaggi di spicco in quegli anni sono passati, come è stato sotto gli occhi di tutti, sulle barricate opposte, assumendo quei ruoli di potere che tanto avevano contestato negli anni giovanili della rivolta. Si sono assimilati alle dinamiche autoritarie e le hanno impersonate e difese con accanimento senza, spesso, nessuna capacità di produrre un pensiero intorno allo scarto evidente fra le loro rivendicazioni di un tempo e le loro attuali posizioni. Altri si sono ripiegati nel quotidiano, in percorsi di evasione da tutto ciò che poteva essere impegno sociale e politico, rifiutandosi di esercitare il potere e anche, molto spesso, di sentirlo persino nominare. Anche qui, si è verificata l'impossibilità di sostare in una pensabilità dello scarto tra l'esaltazione contestataria che solleticava l'onnipotenza individuale e collettiva – “vogliamo tutto e subito” – e la depressione impotente, scaturita dalla constatazione che la spallata, ritenuta radicale, invece non era stata tale. Il problema – o comunque uno dei problemi più importanti – sembra riguardare un difetto di riflessione socio-culturale, politica e pedagogica da parte della società nel suo complesso, e comunque delle generazioni ora anziane e adulte che hanno “fatto il sessantotto”, come si usa dire. Le generazioni successive sono loro estremamente grate per le conquiste che hanno strappato, da cui traggono grandi vantaggi, e tuttavia hanno anche pagato dei prezzi nel dover convivere e lavorare con rappresentanti di quella generazione; così come, ora, le nuove generazioni stanno pagando scotti importanti nel rapportarsi con le generazioni precedenti. I quarantenni e i cinquantenni hanno in parte subito e in parte colluso con questa cecità riflessiva delle generazioni precedenti, nei luoghi di lavoro, nelle famiglie, nelle relazioni sociali e in quelle di coppia. I trentenni e i ventenni – pur con i dovuti distinguo – si trovano dentro a una bolla, secondo molti, in cui sono come sospesi in un presente piatto e omologante, di futurazione catastrofica, di disimpegno e di scarso interesse per la società, l'ambiente, la politica (Benasayag, Schmit, 2005)². Gli psicoterapeuti ormai da tempo, per descrivere la società attuale, parlano di nuove patologie e della cosiddetta sindrome narcisistica, difficilissima da trattare con i classici modelli psicoterapeutici. La pedagogia – come discorso che si occupa della

formazione del soggetto e dei modi in cui la società forma il soggetto, così come dei modi in cui essa se ne fa carico nei servizi, nella scuola, nella famiglia – è radicalmente coinvolta in questi movimenti tra le generazioni, proprio perché l'educazione riguarda quel congegno complesso di pratiche educative, emozioni, rappresentazioni, apprendimenti, abilità, conoscenze e competenze, materialità che passano tra una generazione e l'altra.

La pedagogia pertanto deve, a mio parere, utilizzare al meglio le molteplici opportunità che le sono state offerte dai saperi critici così come dai movimenti sociali contestatari, per ridefinire il proprio ruolo, non più ciecamente collusivo con le istanze di un potere autoritario – sebbene a volte subdolamente –, volto a condizionare i soggetti e le forme del vivere. La pedagogia può riprendersi in mano uno spazio diverso, a partire dal grado zero di cui parlava Cambi, definendosi pienamente come teoria della formazione, per accompagnare il soggetto e il suo ambiente, e la società stessa, nella definizione delle linee di politica sociale ed educativa. Il sapere pedagogico può sostenere nel comprendere e orientare il modo in cui si abita il mondo e ci si rapporta agli altri: nelle relazioni personali, negli ambiti lavorativi, nelle istituzioni, dalla nascita e fino alla fine della vita, al di là delle etichette diagnostiche e patologizzanti dei saperi forti della medicina e della psichiatria. La pedagogia sta giocando in questo momento una partita importante, che non deve perdere, nello spazio della presa in carico del bisogno di capirsi e di orientarsi, da parte del singolo e della collettività, in un momento così precario e disorientante quale è quello dei tempi in cui viviamo. Le persone hanno bisogno di essere aiutate non perché siano tutte folli, quanto proprio perché la crisi dei modelli tradizionali autoritari, certi e definiti, ha gettato le stesse vecchie generazioni, che ne sono state le protagoniste, e tanto più le nuove, in un normale bisogno di ristrutturarsi, di ridefinirsi, di essere aiutate a costruire un mondo nuovo e diverso, con tutte le normali ansie che ciò comporta. La violenta e brusca caduta della legittimità e della percezione di naturalità e giustizia, per non dire di sacralità, delle norme, dei modelli e dei valori predefiniti, una volta terminata l'azione di picconaggio, ha inevitabilmente lasciato sul campo dei detriti e delle macerie che, forse, ci si è illusi di liquidare e buttar via con troppa fretta e noncuranza. Possiamo dire che si è attuato un enorme e colossale fenomeno di negazione dell'esistenza e della persistenza di tali detriti, e della necessità del normale processo di ripresa, metabolizzazione, distinzione di ciò che c'era di buono e di cattivo, individuazione delle aree simboliche lasciate scoperte, una volta abbattuti i *totem* centenari. Basti

pensare alla funzione simbolica del ruolo del padre e alla funzione sociale che quello svolgeva; ruolo crollato per intero con la contestazione del modello sociale autoritario e gerarchico. La pedagogia dispone ormai di modelli, metodologie e strumenti in grado di essere utilizzati per questa finalità, sia sul piano individuale – con la pedagogia narrativa, clinica, autobiografica –, sia sul piano sociale e collettivo – con la pedagogia critica, la pedagogia sociale e dello sviluppo di comunità, la pedagogia interculturale, ambientale, speciale.

La pedagogia è in grado di svolgere una funzione sociale importantissima in questo preciso momento storico, quella di attivare una funzione riflessiva – Bion³ parlerebbe di funzione alfa – a livello soggettivo e a livello sociale, che permetta di sminuzzare, irrorare di succhi gastrici, digerire e metabolizzare quei detriti rimasti dal crollo del modello autoritario – che corrisponderebbero agli elementi beta nel linguaggio bioniano – e, con ciò, di far rientrare in scena la riflessività, la creatività, la donazione di un nuovo senso a fronte del disorientamento e della labilità della condizione attuale. La pedagogia può attuare questo perché si occupa del soggetto dalla nascita fino alla vecchiaia, con l'educazione permanente e per tutta la vita, e perché individua i suoi ambiti di studio e di intervento nei molteplici luoghi di vita delle persone, dalla famiglia alla scuola ai contesti di lavoro, ai servizi sociali e alle agenzie dell'educazione extrascolastica. La pedagogia, inoltre, non è a priori un sapere della patologia come la medicina e la psichiatria in quanto si occupa della cura e dell'apprendimento, dell'accompagnamento e della riflessione. Essa può porsi come un sapere che svolge un ruolo sociale essenziale, quello di aiutare a ricostituire una nuova pensabilità per il singolo e per la società nella loro "normalità". Usando sempre il linguaggio bioniano, essa può offrirsi, proprio come struttura concettuale disciplinare, come l'apparato per pensare i pensieri, in questo caso di una società che si è smarrita dopo il crollo dei modelli tradizionali, come se, caduti quei modelli, fosse crollato anche l'apparato per pensare. Si potrebbe ipotizzare che quel tipo di apparato per pensare era strettamente connaturato ai particolari contenuti che produceva, cioè ai pensieri sotto forma di schemi e norme predefinite. Al fondo vi era un apparato per pensare rigido, non flessibile, non realmente contenitivo, cioè in grado di offrire un contenitore per tutta la vasta gamma di emozioni e di pensieri possibili, belli e brutti, buoni e cattivi, adattativi e trasgressivi. Ora occorrerebbe promuovere – e la pedagogia potrebbe assumere, insieme alle altre scienze, un ruolo di guida importante in questo – la costruzione di un nuovo apparato per pensare,

basato su un contenitore di nuovo tipo, che accolga, metabolizzi, rielabori, sostenga nella creazione di confini e limiti flessibili. Per poter porre dei limiti, è necessario avere sperimentato il contatto e il sostegno profondo con una mente adulta (Blandino, 1996), dunque con un contenitore maturo sorretto da un apparato per pensare i pensieri solido e, perciò, in grado di essere flessibile senza paura di rompersi.

3. Le pratiche educative fra condizionamento autoritario e sindrome narcisistica

Alice Miller – figura controversa, molto amata e stimata ma, nello stesso tempo, attaccata in quanto considerata estremista e faziosa – ha scritto un libro, *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, ancora negli anni Ottanta del Novecento, dove introduce il concetto di “pedagogia nera”, con il quale ha scatenato reazioni difensive – da parte di chi si è sentito offeso per l'accostamento del termine pedagogia a quello di nero – ed entusiasmi acritici e ideologici, non necessariamente in senso negativo, in chi riteneva giusto lottare per smascherare la dimensione autoritaria e violenta – visibile e nascosta – dell'educazione. In quel testo si compie un'operazione di autentica decostruzione delle credenze, dei modelli pedagogici e delle pratiche educative, inserendosi nell'alveo della pedagogia critica e fornendo una metodologia di lavoro ermeneutico e critico-pedagogico di grande significatività. Per la Miller, la pedagogia è nera in quanto l'educazione risulta essere una forma di condizionamento e di micro-condizionamento del soggetto e della società, al di là delle consuete idealizzazioni di una pedagogia sempre bianca, eulogistica, cioè orientata solo in termini di discorsi “buoni”. In questo caso, “buono” sta a significare l'incapacità di rilevare, accogliere ed elaborare gli aspetti scomodi, faticosi, difficili, impliciti e costitutivi di ogni materialità educativa. Massa (1983), come altri autori, anche richiamandosi a Foucault, ha fortemente insistito per evidenziare gli intrecci costituitivi fra educazione e potere, e come l'educazione sia fondamentalmente un esercizio di potere dell'uomo sull'uomo. Il potere peraltro, di per sé, non è necessariamente negativo o autoritario, dipende da come viene impersonato ed esercitato. La tesi della Miller afferma che, solo laddove ci sia stata la possibilità per il bambino di essere ascoltato nei propri bisogni e nei propri ritmi, si instaura il vero Sé che, a sua volta, permette la costruzione di solide fondamenta di personalità. Quando invece non c'è ascolto dei bisogni

e si chiede, piuttosto, al bambino di compiacere le aspettative degli adulti, allora prende corpo il cosiddetto Falso Sé, cioè quella sorta di maschera, per lo più inconsapevole, che si indossa per essere accettati dall'ambiente intorno che la richiede, in cambio dell'amore – di una specie di amore – e delle cure dei genitori, in mancanza delle quali il bambino morirebbe. Dalla mancanza di fondamenta solide nella struttura di personalità – possibili solo sulla base di un ascolto profondo dei bisogni e dei ritmi dei bambini, che permette la crescita del cosiddetto Vero Sé – consegue la necessità di appoggiarsi sull'immagine esterna, che è molto fragile e dipendente dallo sguardo degli altri. Si parla di narcisismo in quanto il soggetto ha bisogno di avere il rimando di un'immagine potente di sé, efficace e di successo, in mancanza della quale si può verificare il crollo psichico. Il problema è che, molto spesso, basta poco sul piano di realtà a scatenare dei vissuti devastanti di scarso valore e di giudizio negativo su di sé; i quali, a loro volta, producono in molti casi conseguenze estreme, ferite laceranti che mandano in pezzi una personalità fragile. Essa è tale perché, appunto, fonda il senso di sé non su un'esperienza intima di conoscenza delle proprie risorse ma sul Falso Sé, sulla parte di sé sviluppata per compiacere le aspettative altrui, e, perciò, costretta per la vita a dipendere da esse. La Miller illustra le patologie che ne conseguono, per esempio nel passaggio dalla grandiosità alla depressione, che si verifica spesso quando l'ambiente esterno non sostiene l'immagine di successo, come nel caso della malattia, della vecchiaia, della pensione, di un insuccesso scolastico e così via. La Miller spiega molto bene come sofferenze individuali del bambino che siamo stati, ad opera delle pratiche e dei condizionamenti educativi che abbiamo subito, finiscono con il causare dei gravi danni a livello sociale più generale. Esempi significativi sono le sue ricostruzioni dell'infanzia di Hitler o di figure di assassini o di soggetti devianti.

Pietropolli Charmet ha mostrato, nei suoi numerosi testi, il passaggio dalla famiglia normativa a quella affettiva, specie nelle aree urbane del nord del Paese. Possiamo affermare che, attualmente, convivono più modelli di famiglia, sebbene il passaggio sopra espresso descriva un *trend* generale verso cui la società sembra orientarsi. Nella famiglia normativa tradizionale erano presenti ruoli prescritti cui ci si atteneva – a partire dal riconoscimento indiscusso dei quali si generavano i tipi di relazione fra le persone, una loro gerarchia con una forte predominanza del maschile, l'imposizione di norme rigide, in cui prevaleva una cultura basata più sulla capacità di sostenere la frustrazione che sulla soddisfazione dei bisogni. L'autorità

indiscussa del padre e la severità dello stile educativo orientava i giovani a cercare all'esterno l'indipendenza e la libertà sessuale, non consentite in famiglia, spesso dovendo affrontare grandi conflitti e scontri generazionali. La famiglia affettiva è, invece, il luogo della protezione e degli affetti, offre accudimento, protezione, amore e sicurezza ai figli, cercando di soddisfarne ogni bisogno sociale, economico, affettivo (cfr. anche Stramaglia, 2009). Si respira una maggiore libertà fra i membri della famiglia, una grande disponibilità all'ascolto e al dialogo, una reciprocità e, specie nella crescita, la tendenza verso la negozialità fino ad arrivare alla simmetricità e alla pariteticità. La crisi del modello d'autorità ha portato alla messa in discussione del ruolo classico del padre, a una sua perdita di potere, generando un nuovo modello di padre amorevole e disponibile a farsi carico dei bisogni affettivi dei figli, in grado di affiancarsi alla madre, a pari grado, nella responsabilità comune di un progetto generativo. La crisi dell'autorità del padre è maturata sia a livello sociale, nella crisi generale dei valori paterni, sia nel tentativo intenzionale della coppia di non voler riprodurre i modelli autoritari da essi sperimentati nella famiglia d'origine, da cui prendono le distanze. Inoltre, i mass media hanno introdotto una rivoluzionaria democrazia e orizzontalità nella gestione delle conoscenze e delle informazioni, così da togliere agli educatori adulti il ruolo classico di trasmettitori del patrimonio culturale alle generazioni successive. La democrazia affettiva vigente nelle famiglie cosiddette affettive produce molti meno conflitti ma anche fatica ad assumersi il ruolo di adulti, procrastinando all'infinito il passaggio dall'infanzia e dall'adolescenza all'età adulta. In un saggio molto denso, dal titolo *Tentare la morte*, Pietropolli Charmet (in Rosci, 2003) affronta il tema del cosiddetto suicidio scolastico, da parte di quei ragazzi che vanno malissimo a scuola e che sono terrorizzati dall'essere mortificati e svergognati. L'autore ritiene che, da parte dei genitori, non ci sia una presentazione adeguata della scuola al ragazzo, in quanto, di fatto, la scuola viene considerata un possesso dei genitori, che mandano avanti il ragazzo per giocare una partita che, in fondo, non è la sua. I genitori sono concentratissimi sul rendimento scolastico del figlio, tutti i discorsi ruotano attorno a quello, arrivando a far quasi coincidere la vita con la scuola. In questo modo, i giovani non riescono ad appropriarsi e a mentalizzare il corpo scolastico come parte costitutiva del Sé, in grado di regolare la propria autostima e il senso di *self-efficacy*. I genitori immettono la scuola nella dimensione narcisistica, in cui il rendimento scolastico non ha più a che spartire con il fare bene ciò che compete, quanto piuttosto «diventa l'espressione della bellezza e originalità del figlio,

della sua capacità di ottenere riconoscimento sociale e approvazione da parte degli altri adulti» (Pietropoli Charmet, in Rosci, 2003, p. 88). Il figlio diventa un prolungamento narcisistico della madre nella società, osservato dagli altri genitori e dagli insegnanti che lo valutano e giudicano in quanto tale, nell'immaginario dei genitori. «La scuola rimane della mamma e del papà, luogo di rispecchiamento narcisistico o viceversa di profonda e sofferta ferita e mortificazione, fonte di reale dolore e conseguentemente di rabbia nei confronti del figlio che, tradendo la missione affidatagli, lungi dal rinfrancare il valore e il prestigio dei genitori e dei nonni, infanga la loro professionalità» (*Ibidem*). Osserviamo come, in tal modo, la fragilità narcisistica dei genitori, che usano il successo scolastico del figlio come rinforzo della propria identità debole, ponga i ragazzi nella condizione di costruirsi, a propria volta, una personalità traballante e narcisistica, sempre bisognosa del riscontro esterno per dare senso a sé e alla vita stessa. Inevitabilmente, con queste basi di non ascolto dei bisogni profondi dei ragazzi, lasciati in un vuoto relazionale enorme, non possono che, facilmente, annidarsi demotivazione, apatia, aspirazioni al "velinismo" televisivo e non. Nella puntata del programma televisivo *Ballarò* del 22 febbraio 2011, su Rai Tre, è stato mostrato un servizio ambientato in un corso per diventare modelle, in cui alcune coppie di genitori avevano accompagnato le loro figlie quindicenni. È stato chiesto a tali genitori cosa avrebbero detto se le loro figlie fossero state invitate a partecipare all'ormai famoso "bunga-bunga"⁴ nella villa del Presidente del Consiglio italiano al momento in carica e costoro hanno risposto che: «assolutamente sì, caspita, settemila euro per una sera non si guadagnano tanto facilmente». Ora, non è che si possa nascondere quanto drammatica sia questa affermazione, dal punto di vista dei modelli pedagogici e delle pratiche educative trasmesse, basate su un misto di sindrome narcisistica – per vedere la propria figlia apparire – e una manipolazione dei figli venduti per ottenere dei soldi, producendo una collusione intergenerazionale verso l'illusione del benessere fondato sul successo esteriore. Questa affermazione potrebbe sembrare moralistica ma si tratta di comprendere, a livello di esame dei processi educativi e psicologici profondi, che, in tali situazioni, non c'è nemmeno la pensabilità circa l'ascolto dei bisogni autentici e profondi del bambino, completamente sostituiti dai bisogni di successo narcisistico dei genitori.

4. Un “caso pedagogico”: fenomenologia e dinamiche della mancanza di riflessione, tra crisi dell’autorità e percezione di impotenza

Si cercherà ora di delineare alcuni comportamenti e le relative dinamiche contraddittorie e ambigue (cfr. Riva, 2010) – naturalmente senza estenderle a tutte le persone singolarmente – delle generazioni che hanno vissuto il sessantotto e di quelle immediatamente successive, che, a mio parere, vanno indagate con radicalità e coraggio per dar conto, almeno in una certa parte, delle condizioni e delle caratteristiche dei giovani di oggi. Naturalmente, la fenomenologia che sarebbe possibile descrivere è infinita, ragione per cui, inevitabilmente, si tratterà di quanto sperimentato o osservato dal mio angolo visuale, rendendone conto, metodologicamente, nell’ottica della costruzione dei “casi pedagogici” (Riva, 2007). Ad esempio, recentemente ho partecipato a un movimento di cittadini che si sono attivati per sostenere la candidatura di un certo personaggio a una carica locale. Lo staff centrale ha sostenuto pubblicamente di voler dar vita a una campagna politica simile a quella avvenuta per le elezioni del Presidente americano Obama, dunque puntando su un’attivazione dal basso della cittadinanza, sollecitando iniziative individuali e per gruppi locali auto-organizzati, sia tramite Internet sia con azioni dimostrative sul territorio. Inoltre, sono stati creati tavoli di lavoro per aree tematiche, relative alle principali questioni di gestione dell’ente locale. Ho partecipato a entrambe le occasioni di sviluppo di comunità e di gestione partecipata. Al primo tavolo cui ho partecipato, dedicato alla questione del rapporto tra cultura e internazionalizzazione, i partecipanti al gruppo di lavoro – di età variabile dai venticinque ai sessanta anni – si sono buttati a capofitto a proporre singole iniziative concrete tra le più disparate. Ad un certo punto, ho chiesto cosa si intendesse per cultura e per internazionalizzazione, in modo da riappropriarci come gruppo di lavoro di questi termini generali – in fondo delle etichette –, e, sulla base della possibile riflessione, costruire, in modo partecipato come doveva avvenire nelle intenzioni, una proposta sensata e coerente. Il conduttore, un musicista quarantenne appartenente a uno dei partiti storici, ha completamente ignorato l’intervento, ripreso anche timidamente da qualcun altro, e ha redatto la sintesi da presentare secondo quello che, in fondo, aveva già in mente da prima, tagliando di netto, con prepotenza e arbitrio, ogni problematicità e ogni complessità. Il suo è stato un tipico comportamento autoritario, così caratteristico del modello classico d’autorità, della cultura del partito in cui si è formato e della sua classe dirigente attuale, che

pure esce dalla cultura degli anni Sessanta-Settanta. La differenza rispetto al passato consiste, però, nel fatto che tale modello autoritario effettivo viene nascosto sotto le vesti di un modello partecipativo e democratico, provocando, di fatto, una giustapposizione di due modelli di comportamento e di due culture, senza nessuna comunicazione fra esse. Anzi, vi è talmente un impensato e, per molte persone, un impensabile, che non si può nemmeno porre il problema, esplicitare l'ambiguità, il meccanismo da doppio legame⁵ che viene messo in atto, in modo da condurre poi a costruire, con la presa d'atto e la riflessione, connessioni fra i due modelli stessi. Mi sono poi recata anche a un altro tavolo di lavoro dedicato all'università, dove ho visto verificarsi un'altra volta la stessa dinamica. Il tavolo era presieduto da un paio di giovani tra i venti e i trent'anni, da un professore anziano di materie scientifiche e da un ricercatore trentenne che si barcamenava tra l'ossequienza e il vago tentativo di cogliere i segnali del gruppo. In quell'occasione, sono stati pronunciati discorsi generali un po' rivendicativi, poi proposte a raffica di vario genere, tuttavia senza interrogarsi sull'oggetto di lavoro comune, per arrivare a ridefinirlo insieme in modo condiviso e partecipato. Siamo intervenute io e altre colleghe di alcune Facoltà di scienze sociali e umanistiche, proponendo riflessioni e possibili interventi sul piano sociale, educativo, artistico e filosofico. Ci hanno inviato poi, via posta elettronica, la sintesi dei lavori, dove non compariva minimamente il riferimento al contributo delle Facoltà umanistiche. Ho scritto facendo presente la "dimenticanza", ma non ho ottenuto niente. Alla riunione finale successiva, nella sintesi sono comparse nuovamente solo le proposte delle Facoltà cosiddette scientifiche: festival della scienza, caffè scientifici, teatro scientifico. Abbiamo ribadito la necessità di un'integrazione. Niente da fare, ci hanno guardato come se provenissimo da Marte e, di fatto, con un'ennesima manovra apparentemente democratica – in quanto ci hanno permesso di parlare – ma in realtà autoritaria, arbitrariamente e con prepotenza sottile hanno bloccato le nostre richieste. Ho partecipato poi a un comitato territoriale di attivazione dei cittadini dal basso, dove ho osservato ripetersi l'esperienza di cecità e di azione senza pensiero. Infatti, non appena ci siamo radunati, le varie persone intervenute, senza minimamente interrogarsi sul senso del nostro essere lì e dando erroneamente per scontato che tutti avessimo la stessa rappresentazione del compito politico assegnatoci dallo staff centrale, si sono scatenate facendo a gara nel proporre iniziative, tutte non coordinate fra loro e senza una strategia mirata rispetto allo scopo. Per qualche settimana ho partecipato a questa esperienza di *non-sense*, di diso-

rientamento e di disagio per la sensazione di vivere dentro a un'ambiguità generalizzata, in cui, anche se per intenti positivi di ricerca di un governo migliore del territorio, di fatto venivano, del tutto acriticamente, ripetuti gli stessi errori che vediamo avvenire a livello sociale generalizzato. A volte, senza rendersene conto, si dichiara di andare contro modelli corrotti e autoritari ma si ripresentano le stesse dinamiche, meno apertamente autoritarie e però più subdolamente, ma spesso inconsapevolmente, tali. Ho partecipato anche ad una giornata di incontro tra rappresentanti dello staff centrale e rappresentanti dei diversi comitati territoriali. Ho assistito all'apoteosi della convivenza fra modelli contraddittori di autoritarismo strisciante e di democrazia partecipativa, senza nessuna consapevolezza, almeno evidente, né da parte del gruppo né da parte dei conduttori, dell'ambiguità che si chiedeva al gruppo di "ingurgitare" (Bion parlerebbe di elementi beta), senza porsi il problema di qual era il senso di ciò che stava avvenendo. Sono stati proposti interventi confusi e contraddittori, che si sovrapponevano senza coordinamento e senza regia. Quando qualcuno chiedeva conto di come fossero coordinate tra loro tali iniziative veniva bloccato, a volte sostenendo che non c'era tempo per discutere a volte lasciando cadere il discorso e ignorandolo. Quando si chiedeva di sapere almeno quali fossero le linee generali delle strategie politiche decise dal vertice, in modo da poterne dar conto nell'azione di contatto con la cittadinanza, non si ottenevano risposte. Alla fine della giornata, mentre il gruppo era chiaramente in una situazione di disagio, anche per la paura che emergesse la delusione di fronte a un'impresa che si desiderava diversa, il conduttore, che si era trincerato dietro il piano metodologico, concluse restituendo genericamente che molte delle richieste iniziali erano rimaste inevase ma si avvertiva una grande motivazione e desiderio di partecipazione. Di fatto, quel che è rimasto è l'impressione che la partecipazione dei cittadini dal basso venisse intesa come esecuzione di decisioni prese altrove – peraltro non comunicate se non nella loro formulazione generale e sloganistica –, come se chi esegue non debba porsi il problema del senso, nello stesso modo in cui un tempo veniva chiesto di agire agli operai della catena di montaggio. Questa chiusura, fortemente autoritaria e censurante le criticità emerse, ben rappresenta il problema cui sopra ci si riferiva, relativo al fatto che, allo stato attuale, i giovani e la società stessa più in generale pagano lo scotto del vuoto di riflessione, della non elaborazione dei detriti rimasti dopo l'attacco ai vecchi modelli autoritari. Di fatto, il modello autoritario continua a persistere, in forme magari meno evidenti, e avvelena

dall'interno i modelli più democratici e partecipativi, che pure sono apparsi all'orizzonte. La constatazione che, comunque, nuove forme di democrazia partecipativa e nuove metodologie del far politica sono potute emergere nonostante le chiusure, le pressioni autoritarie, la convivenza con altri modelli meno democratici, introduce segni di speranza a livello sociale ed educativo, che noi pedagogisti abbiamo il compito storico di coltivare e far crescere. Infatti, politica e formazione (Bertolini, 2003) sono strettamente connesse, in quanto la posta in gioco è la formazione del soggetto e la formazione del cittadino, per la cura responsabile del proprio ambiente familiare, di quello collettivo e del pianeta stesso. Non è sufficiente considerarsi eredi della cultura del sessantotto per garantire una reale democraticità nei comportamenti interpersonali e in quelli pubblici e politici, proprio perché, come spiega molto bene Alice Miller insieme ad altri autori, le persistenze del vecchio modello della pedagogia nera sono state trasmesse tra le generazioni. Occorre un lungo lavoro di scandaglio e di presa di consapevolezza delle loro infiltrazioni inconsapevoli nei modi di porsi e di comportarsi di ognuno di noi. Se questo avviene a livello sociale e collettivo, lo stesso avviene nelle famiglie e nelle scuole, a volte con le stesse dinamiche a volte con altre. Per esempio, è sconvolgente la paura che i genitori e gli educatori in genere hanno nell'esercitare il loro potere, perché temono con ciò di risultare simili ai propri genitori autoritari, da cui prendono le distanze. Pertanto non lo esercitano, non danno indicazioni, non mettono limiti, non smuovono situazioni bloccate, di fatto non si assumono responsabilità perché per assumerselo occorre assumersi un potere. In tal modo lasciano nel vuoto e nel non senso i ragazzi, salvo poi, quando non tollerano ulteriormente certi comportamenti, ricorrere all'autoritarismo come stampella per cercare di far presa da qualche parte o di parare situazioni ormai deteriorate e gravi.

5. "In un mondo migliore": la pedagogia come luogo dell'elaborazione dell'impensato

Un'occasione per approfondire la riflessione su tale tema può essere offerta dal recente film di Susan Bier, *In un mondo migliore* (2010), dove assistiamo alle vicende complesse di un gruppo di personaggi, alle prese con il problema del rapporto tra pacifismo, educazione non violenta e alla pace, violenza e aggressività. La trama è complessa: pertanto inevitabilmente,

in questa sede, ne verranno presentate solo alcune parti. Ci sono due ragazzini sui dieci-dodici anni, che si conoscono a scuola e diventano amici. Insieme affrontano situazioni di bullismo, di cui uno dei due è vittima. Questi da sempre subisce le violenze, senza ribellarsi e senza dire niente agli insegnanti e ai genitori, finché viene aiutato dall'amico che attacca i bulli con un coltello. La vittima è figlio di un medico pacifista che lavora in un ospedale da campo in Africa, assistendo le vittime di soprusi e di violenze inaudite ad opera dei prepotenti dei villaggi; tuttavia senza prendere mai posizione contro tali violenti, in nome dell'ideologia pacifista secondo cui bisogna sempre non reagire alla violenza con la violenza. In tal modo, si potrebbe sostenere, contribuisce a colludere con la perpetuazione delle atrocità che avvengono sotto i suoi occhi. Durante un periodo di rientro in patria, il padre viene insultato violentemente da un uomo davanti ai suoi figli e all'amico di questi, ancora una volta senza reagire con fermezza per bloccare l'aggressione; anzi, inscena una sessione didattica di educazione alla non violenza a vantaggio dei figli e dell'amico. Il genitore riparte poi per l'Africa, lasciando i due ragazzini a progettare in segreto un attentato con una bomba per vendicare il padre stesso. La sera prima dell'attentato il figlio cerca di contattare il padre in Africa via Skype per confidargli il progetto dell'attentato ma il collegamento non funziona. Il giorno dopo, i due ragazzini fanno scoppiare la bomba e il figlio rimane ferito gravemente. Il padre torna, fa la pace con la moglie da cui si era separato in seguito a un tradimento, attende con ansia il recupero fisico del figlio. È sconcertante la cecità assoluta del modello di ideologia pacifista impersonato dal genitore, che sottopone a una negazione assoluta le dimensioni dell'aggressività, della violenza, della rabbia, dell'odio e del conflitto, pretendendo che anche il figlio si comporti nello stesso modo. Naturalmente, tutto ciò che viene negato da una parte poi rientra dall'altra, costringendo così il ragazzo ad un vero e proprio *acting out*, ad agire quello che il padre non solo non agisce ma si rifiuta persino di pensare e di aiutare a pensare. Il figlio è così sospinto a comportarsi "al posto del" padre, dando voce al peso delle sue contraddizioni, dei suoi conflitti non elaborati, delle sue emozioni negate e, per di più, ammantate da una pesante ideologia che oscura la possibilità stessa di pensare e, financo, di sentire l'aggressività e la violenza.

Questo film rappresenta bene la drammaticità, le gravi conseguenze sociali e collettive oltre che individuali, della mancata riflessione sul rapporto con il modello autoritario e violento sconfessato e attaccato negli scorsi decenni. Gli adulti sono terrorizzati dal confronto con il potere, l'autorità, la

violenza e il conflitto, mentre i ragazzi e i giovani sono disorientati: per un verso avvertono sotterraneamente la persistenza di quelle dimensioni, per l'altro verso se le ritrovano dentro e non sanno cosa farsene, come gestirle ed elaborarle; per l'altro verso ancora esprimono, con quella che viene chiamata demotivazione, apatia e mancanza di interesse, il malessere di una società che è entrata nella depressione e nel senso di impotenza (Benasayag, Schmit, 2005). È possibile ipotizzare che una delle ragioni consista nel fatto che non si è tollerato il passaggio dall'onnipotenza della lotta, dove un nuovo mondo sembrava possibile subito, a una situazione più realistica, dove si deve constatare che occorre molto tempo per dar corso a processi storici e culturali di così vasta portata. Tale condizione ha, piuttosto, generato un senso di impotenza e di fallimento, senza elaborazione riflessiva e attraversamento di una fatica e di un dolore mentale nel riprendere in mano i detriti rimasti sul terreno. Tale terreno porta in sé, più o meno nascoste, le tracce del modello autoritario e della pedagogia nera – come la chiama Alice Miller – nella società, nelle sue dinamiche sociali, culturali, politiche, nel suo immaginario e nel suo inconscio collettivo, ma anche nella personalità dei soggetti, negli stili familiari, nelle autobiografie e nelle memorie individuali. Si tratta della necessità di compiere un lavoro di rivisitazione profonda di sé, delle proprie identificazioni inevitabili (Riva, 2004; Covato, 2006) con il modello dominante in cui si è vissuti, delle ineludibili collusioni, rimettendosi a contatto con il dolore, l'umiliazione e l'impotenza vissute quando da bambini e da ragazzi si era a esso sottomessi. Non si tratta pertanto di sollecitare un lavoro su di sé perché ormai va di moda dirlo, come uno slogan un po' vuoto, quanto di attraversare un processo faticoso in cui ricontattare il dolore mentale che giace non visto e negato, a livello individuale e sociale, dentro alla memoria dello "psiche-soma che siamo". Nel modello autoritario, i bisogni profondi delle persone e dell'infanzia non venivano nemmeno considerati, generando così soggetti senza fondamenta solide. Una volta crollato il modello autoritario – che fungeva da sostegno, per quanto rigido – sono emerse, in tutta la loro drammaticità, le fragili basi su cui le nostre generazioni si sono costruite. Pertanto, si può ipotizzare una connessione fra crisi del modello d'autorità ed erompere della sindrome narcisistica in modo così massiccio. La non elaborazione dei detriti in sospeso, dopo la contestazione, non ha permesso, in parecchie situazioni, la costruzione di nuove forme di educazione realmente non autoritaria, consentendo invece il perpetrarsi della cecità rispetto ai bisogni profondi dei bambini, ai quali vengono sovrapposti quelli dei propri genitori, a loro

volta bambini cresciuti, ma con tanto dolore, spesso non consapevole, ancora dentro. Occorre un doppio e contemporaneo lavoro pedagogico: per un verso una rielaborazione sociale diffusa delle macerie del crollo dei modelli autoritari e per l'altro verso ripartire dall'infanzia, di fatto riscoprendola nella sua specificità.

Il buco nero che si è prodotto a livello di pensabilità individuale e collettiva, su cui è stata calata la censura – tra l'inconscio e il preconcio –, ha riguardato dunque proprio il passaggio dalla ribellione alla secolare sottomissione al modello autoritario al momento successivo. Si trattava qui di iniziare a costruire un modo diverso, nuovo, mai sperimentato in fondo dall'uomo, o comunque dall'uomo occidentale – ma forse anche da quelli orientali, al di là delle ideologie idealizzanti del buddismo, dell'induismo e in genere delle filosofie e delle religioni appunto orientali –, dopo le rovine del modello tradizionale. Lì si è prodotta la vera crisi, in termini di psicostoria e di storia riletta alla luce di una pedagogia radicalmente critica e decostruttiva, capace di mettere in discussione le ideologie, le utopie, i modelli teorici e i concreti stili educativi, i modi di porsi nella società, in famiglia, nella scuola, nel mondo (Cambi, 2009; Mariani, 2008; Massa, 1997; Muzi, 2008; Colicchi, 2009). La pedagogia, con gli strumenti di cui dispone attualmente, potrebbe veramente assumere un ruolo trainante significativo, a livello individuale e sociale, nel guidare verso una riflessione su ciò che finora è rimasto impensato, nella formazione dei soggetti e dei modelli sociali ed educativi più generali. Naturalmente occorre che, all'interno stesso del mondo pedagogico, si attivi un radicale ripensamento delle pratiche disciplinari, culturali, sociali ed accademiche. La pedagogia dunque, in quanto sapere sulla formazione del soggetto e del cittadino, potrebbe offrire un contributo importantissimo per aiutare i giovani, percepiti come senza futuro, a scrollarsi di dosso i pesi rimasti loro sulle spalle dalle generazioni precedenti, consentendo loro di rapportarsi al futuro in chiave personale, diventando protagonisti nel gestire le situazioni che si troveranno a dover affrontare.

Presentazione dell'Autore: Maria Grazia Riva è Docente presso la Facoltà di Scienze della formazione dell'Università di Milano-Bicocca, dove insegna Clinica della formazione nel Corso di laurea in Scienze dell'educazione e Consulenza clinica nella formazione nel Corso di laurea magistrale in Scienze pedagogiche. Per molti anni ha coordinato corsi di Scienze dell'educazione presso la SILSIS – Scuola di specializzazione per gli insegnanti di scuola secondaria media e superiore. Ha svolto ricerche e studi negli ambiti dell'abuso educativo, della relazione

educativa, del rapporto tra psicoanalisi e pedagogia, della formazione degli insegnanti, degli educatori e dei genitori, della consulenza pedagogica. Ha pubblicato numerosi articoli e volumi.

Note

¹ «Nel vuoto lasciato da autorità politiche in ritirata o sempre più evanescenti, oggi è l'Io che si sforza o è costretto ad assumere la funzione di centro della *Lebenswelt* (l'interpretazione privatizzata/ individualizzata/ soggettivizzata dell'universo). È l'«Io» che riconfigura il resto del mondo come propria periferia, assegnando, definendo e attribuendo una rilevanza differenziata alle sue parti a seconda dei propri bisogni, desideri, ambizioni e apprensioni. Il compito di tenere insieme la società (qualunque cosa la nozione di «società» possa significare in condizioni di modernità liquida) viene «sussidiarizzato», «subappaltato» o ricade semplicemente nell'ambito della *life politics* individuale. Ed è lasciato sempre più all'iniziativa degli Io che «si mettono» in rete e «vengono messi» in rete e alle loro azioni e operazioni di connessione/ disconnessione», Z. Bauman, «la Repubblica», 26 gennaio 2011.

² Si pensi però all'attuale fenomeno emergente – proprio ora nei primi mesi del 2011 – della «primavera araba», in cui i giovani sono stati grandi protagonisti; così come, ad esempio a Milano, dove i giovani sono stati parte attivissima e responsabile – anche in ruoli organizzativi importanti –, della campagna di cittadinanza attiva, che ha portato alla vittoria del candidato appoggiato da una vasta coalizione di partiti del centro-sinistra ma, soprattutto, dai cittadini autoorganizzati. In realtà, anche negli scorsi anni, vari movimenti giovanili di protesta contro le riforme scolastiche e universitarie, come la cosiddetta Onda, erano nati con grande vivacità, pur senza, però, riuscire a incidere più di tanto. Queste spinte giovanili, a volte con esiti di successo – specie se appoggiati e sostenuti dagli adulti nell'organizzazione – a volte meno, mostrano un'altra faccia della medaglia rispetto alle interpretazioni dominanti, che li vedono completamente appiattiti sull'omologazione indotta dai mass-media e dai modelli sociali ispirati al successo economico, all'apparire, all'esteriorità. Penso che la società e i suoi vari pensatori stiano solo iniziando a prendere coscienza fino in fondo della radicale rivoluzione indotta dal WEB 2.0, rispetto all'allargamento delle possibilità di partecipazione e di protagonismo dei cittadini in genere e dei giovani in particolare.

³ Bion (1972) introduce l'idea di una variabile incognita che genera la cosiddetta funzione alfa, capace di elaborare gli stimoli sensoriali ed emotivi provenienti dall'esperienza – sotto forma dei cosiddetti elementi alfa –, in modo tale che il bambino possa non risulterne spaventato o sopraffatto. La funzione alfa si crea all'interno della relazione madre-bambino, grazie alla capacità di *reverie* della madre, cioè di sintonizzazione affettiva e di ascolto delle fantasie del bimbo. Quando non si produce la funzione alfa si parla di funzione beta e di elementi beta, cioè disorganizzati e impossibili da digerire e mentalizzare da parte del bambino.

⁴ Trattasi di pratica a sfondo sessuale, divenuta celebre tra l'autunno 2010 e

l'inverno 2011, in seguito all'ipotetico scandalo relativo a feste con minorenni tenutesi nelle proprietà dell'allora Capo di governo italiano.

⁵ Il concetto di "doppio legame" è stato introdotto da Gregory Bateson (cfr. Bateson G., Jackson D.D., Haley J., Weakland J., «Toward a theory of schizophrenia», *Behavioral Science*, 1956, 1, 251-264) per indicare un tipo di comunicazione interpersonale basata su due messaggi contraddittori ma contemporanei, che possono condurre alla schizofrenia.

⁶ Proprio in questi giorni drammatici della primavera 2011, i giovani libici – come i giovani nelle altre nazioni arabe – che stanno lottando, morendo in massa bombardati dall'aviazione libica fedele al tiranno Gheddafi, per riconquistare la libertà nel loro paese dopo cinquant'anni di dittatura crudele, ci stanno offrendo una commovente, coraggiosa e dolorosissima testimonianza di questa possibilità. Certo, poi, come in tutte le situazioni complesse, assistiamo a movimenti contraddittori e tragici, come possiamo dedurre dalle denunce dell'Organizzazione delle Nazioni Unite contro i crimini di guerra e le violenze nei confronti della popolazione civile, commesse sia dalle forze dei tiranni sia da quelle dei ribelli.

Bibliografia

- APPADURAI, A. (2001), *Modernità in polvere*, Roma, Meltemi.
- BAUMAN, Z. (1999), *La società dell'incertezza*, Bologna, il Mulino.
- (2002), *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, Bologna, il Mulino.
- BARONE, P. (2009), *Pedagogia dell'adolescenza*, Milano, Guerini.
- BECCHI, E. (1982), «Metafore d'infanzia», in *Aut Aut*, 191-192, 3-26.
- BENASAYAG, M., SCHMIT, G. (2005), *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli.
- BERTO, F., SCALARI, P. (2009), *Padri che amano troppo. Adolescenti vittime di attrazioni fatali*, Molfetta, La Meridiana.
- BERTOLINI, P. (2003), *Educazione e politica*, Milano, Raffaello Cortina.
- BION, W.R. (1972), *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Armando.
- BLANDINO, G. (1996), *Le capacità relazionali. Prospettive psicodinamiche*, Torino, UTET.
- (2009), *Psicologia come funzione della mente. Paradigmi psicodinamici per le professioni d'aiuto*, Torino, UTET.
- CAMBI, F. (2003), *Manuale di storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza.
- (a cura di) (2009), *Pedagogie critiche in Europa*, Roma, Carocci.
- CIRILLO, L., PIETROPOLLI CHARMET, G. (2010), *Adolescenza. Manuale per genitori e figli sull'orlo di una crisi di nervi*, Milano, San Paolo Edizioni.
- COLICCHI LAPRESA, E. (2009), *Per una pedagogia critica*, Roma, Carocci.
- CONTINI, M. (2009), *Elogio dello scarto e della resistenza*, Bologna, Clueb.
- CORSI, M., STRAMAGLIA M. (2009), *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*, Roma, Armando.

- COVATO, C. (a cura di) (2006), *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*, Milano, Guerini.
- DEMETRIO, D. (2009), *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*, Milano, Cortina.
- FORMENTI, L. (2000), *Pedagogia della famiglia*, Milano, Guerini.
- FOUCAULT, M. (1993), *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino, Einaudi.
- (1994), *L'archeologia del sapere*, Milano, Rizzoli.
- (1996), *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*, Milano, Rizzoli.
- GABURRI, E., AMBROSIANO, L. (2003), *Ululare con i lupi. Conformismo e reverie*, Torino, Bollati Boringhieri.
- GALANTI, M.A. (2007), *Sofferenza psichica e pedagogia. Educare all'ansia, alla fragilità e alla solitudine*, Roma, Carocci.
- KERNBERG, O. (2006), *Narcisismo, aggressività e autodistruttività nella relazione psicoterapeutica*, Milano, Raffaello Cortina.
- LASCH, C. (2004), *La cultura del narcisismo*, Milano, Bompiani.
- (2004), *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*, Milano, Feltrinelli.
- MANCIA, M. (2010), *Il narcisismo. Il presente deformato dallo specchio*, Torino, Bollati Boringhieri.
- MARIANI, A. (2008), *La decostruzione in pedagogia*, Roma, Armando.
- MASSA, R. (1983), *Le tecniche e i corpi*, Milano, Unicopli.
- (a cura di) (1990), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza.
- (1997), *Cambiare la scuola*, Roma-Bari, Laterza.
- MILLER, A. (1987), *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, Torino, Bollati Boringhieri.
- MORTARI, L. (a cura di) (2004), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Mantova, Comune di Mantova, Editoriale Sometti.
- (2008), *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*, Milano, Raffaello Cortina.
- MOTTANA, P. (2000), *Miti d'oggi nell'educazione*, Milano, FrancoAngeli.
- MUZI, M. (a cura di) (2008), *Pedagogia critica in Italia*, Roma, Carocci.
- OLIVA DE CESAREI, A. (2010), *Alla ricerca del filo con la vita. Identificazioni primitive e struttura narcisistica del carattere*, Milano, FrancoAngeli.
- PALMIERI C., PRADA G. (2008), *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*, Milano, Mimesis.
- PIETROPOLLI CHARMET, G. (2003), «Tentare la morte», in E. Rosci (a cura di), *Fare male farsi male. Adolescenti che aggrediscono il mondo e se stessi*, Milano, FrancoAngeli.
- (2008), *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Roma-Bari, Laterza.
- RECALCATI, M. (2011), *Cosa resta del padre? La paternità in epoca ipermoderna*, Milano, Raffaello Cortina.
- RIVA, M.G. (2004), *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Milano, Guerini.

- , «Processi formativi e forme dell'ambiguità», in C. Covato (a cura di) (2010), *Vizi privati e pubbliche virtù. Le verità nascoste delle pedagogie narrate*, Milano, Guerini.
- , «La scrittura dei “casi pedagogici” come pratica della ricerca formativa», in D. DEMETRIO (a cura di) (2007), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*, Milano, Unicopli.
- SAND, F. (2005), *I trentenni. La generazione del labirinto*, Milano, Feltrinelli.
- SOLA, G. (2008), *Introduzione alla pedagogia clinica*, Genova, Il Nuovo Melangolo.
- STRAMAGLIA, M. (2009), *I nuovi padri. Per una pedagogia della tenerezza*, Macerata, Edizioni Università di Macerata.
- ULIVIERI, S., Covato, C. (a cura di) (2001), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Milano, Unicopli.
- ULIVIERI STIOZZI, S. (1998), *Pensarsi padri. La paternità come esperienza autoformativa*, Milano, Cuem.
- VILLA, L. (2008), *Il lavoro pedagogico nei servizi educativi. Tra promozione, controllo e protezione*, Milano, FrancoAngeli.