

## La relazione educativa in epoca di Covid-19. Una riflessione pedagogica sul ruolo della famiglia e sul senso di cittadinanza

Vito Balzano<sup>1</sup>

### Abstract

La relazione educativa, essendo umanamente determinata, si rivela strumento privilegiato del fare educazione, poiché accoglie la differenza e riconosce il limite del singolo nella ricchezza dell'altro da sé nel corso di un tempo, non troppo breve ma neanche troppo lungo, nel quale si identifica come fondamentale, non solo nel promuovere la crescita intenzionale e globale dell'educando, ma anche nel favorire il coinvolgimento reciproco all'interno della comunità. Il presente contributo mira a indagare il ruolo della famiglia oggi, nella società interessata dall'emergenza *coronavirus*. Il senso di cittadinanza, in un simile contesto, tende a mutare, trasformandosi e adattandosi ai cambiamenti socioculturali che caratterizzano l'evoluzione della comunità. Non si tratta quindi solo una questione sanitaria, ma altresì di una problematica di immediato interesse educativo che abbraccia le diversità e le relazioni umane più autentiche. La famiglia, ambiente formativo principale dello sviluppo delle relazioni e della genitorialità stessa, è messa oggi a dura prova da una condizione socio-educativa in profonda crisi causata dalla situazione pandemica da Covid-19.

**Parole chiave:** relazione, educazione, famiglia, cittadinanza, genitorialità.

### Abstract

The educational relationship, being humanly determined, becomes a privileged instrument of education because it accepts the difference and recognizes the limit of the individual in the wealth of the other by himself during a time, not too short but not too long, in which he identifies as useful and fundamental, not only to promote the intentional and global growth of the educating, but also to favor mutual involvement within the community. This contribution aims to investigate the role of the family today in the society affected by the coronavirus emergency. The sense of citizenship, in such a context, tends to change transforming and adapting to the sociocultural changes that characterize

---

<sup>1</sup> PhD, Docente di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università degli Studi "Aldo Moro" di Bari.

the evolution of the community. Hence, we are talking of not only a health issue, but a problem of immediate educational interest, which embraces the most authentic diversity and human relationships. The family, the most relevant educational environment for the development of relationships and parenthood, today is put to the test, by a socio-educational condition in deep crisis, caused by the pandemic situation of Covid-19.

**Keywords:** relationship, education, family, citizenship, parenthood.

### 1. *Una premessa: affetti ed emozioni nella società del coronavirus*

La società postmoderna, nella quale oggi viviamo e ci relazioniamo, si connota sempre più come una pluralità di elementi che da una parte seducono, con onnipotenti promesse di globalizzazione e integrazione culturale e sociale, e dall'altro generano sentori e condizioni di insicurezza, precarietà, esclusione. Una situazione di incertezza, quindi, che acuisce la percezione dei problemi legati allo sviluppo di un singolo sistema economico-sociale e culturale fondato sulla persona, e che mina nel profondo la relazione educativa, intesa proprio come quell'intreccio tra corpo e emozioni che produce e alimenta gli affetti. Una problematica, e una crisi educativa, che, per dirla rifacendoci a Sartorio, è *emergenza, urgenza e sfida* educativa. «*Le emozioni cedono il passo a un'energia positiva quando scopriamo le strategie che le femministe, o migranti o anche pensionati trovano per mettere in discussione la società in cui vivono*» (Ostrouch-Kaminska, Vieira, 2015, p. 12)<sup>2</sup>.

Individualista per vocazione, bulimico di sensazioni e collezionista di emozioni, sovraccitato eppure indifferente, l'uomo di oggi ha ridisegnato il proprio mondo interiore, nel quale si è rinchiuso come in un fortino, curvandolo sulla difensiva, guardando con sfiducia o almeno con sospetto i legami che lo trattengono all'interno di dinamiche interpersonali e comunitarie, e dando così conferma dell'assunto secondo il quale è *la persona che "venera" l'emozione*. Il quadro che si delinea è caratterizzato da un cortocircuito tra affetti e legami, che è una delle caratteristiche tipiche della società postmoderna: da una parte, quindi, si enfatizzano gli affetti in grado di garantire gratificazione; dall'altra, nessuno vuol sentire parlare di legami, anzi ci si orienta prevalentemente verso relazioni che non impegnano sui tempi lunghi. Alla parola *legame*, perciò, fa subito seguito quella di *libertà* (Balzano, 2017, cfr. in particolare p. 37), che, in

---

<sup>2</sup>Traduzione italiana a cura dell'Autore, N.d.R.

questa analisi, diviene fondamentale per comprendere il significato reale degli affetti, e quindi dei legami emotivi, veicolati da quelle emozioni che sono alla base di ogni relazione.

Una libertà, pertanto, che oltre a essere libertà *da* e *di* è anche libertà *con* e *per*: dunque, libertà per i legami utile a definire quale ruolo possano avere i legami nel nutrire gli affetti e rendere liberi i soggetti. Di contro, il rischio è quello di dare via libera a legami che diventano “contratti a termine”, di reciproco consumo emotivo, per sé stessi incapaci di ospitare veri affetti, strutturati perciò in una forma di esteriorità reciproca che solitamente viene rimproverata alle dinamiche di un certo passato. La scorretta coniugazione di affetti e legami conduce verso lo stesso esito: un’identità slegata e frantumata, o per il basso profilo degli affetti o per inconsistenza del legame. Riproponendo le parole di Boeren,

sebbene l’istruzione di qualità sia un obiettivo in sé, è importante evitare di considerarla come l’unico elemento all’interno di quei pacchetti di lavoro oggi sempre più frammentati e che le ricerche più recenti hanno fissato in 17 obiettivi. Molti di questi possono, infatti, essere interpretati come correlati tra loro. Ad esempio, la ricerca sui benefici del livello di istruzione mostra che coloro che hanno livelli di competenze più elevati tendono a garantire posti di lavoro meglio retribuiti, godere di una salute migliore, essere più coinvolti nelle loro comunità e sono in grado di praticare una cittadinanza più attiva (2019, p. 23)<sup>3</sup>.

Esiste, quindi, una correlazione tra i tassi di partecipazione all’istruzione e gli investimenti governativi nelle industrie, nell’innovazione e nelle infrastrutture. Questo suggerisce che l’istruzione possa fungere da potente motore per sviluppare una società più coesa e paritaria. Al giorno d’oggi, gli educatori prestano attenzione anche alla parità di genere, ad esempio attraverso iniziative per incoraggiare un maggior numero di ragazze e donne attive nei campi della Scienza, della Tecnologia, dell’Ingegneria e della Matematica. Una forza lavoro altamente qualificata è un motore reale e pratico di un lavoro dignitoso e di una forte crescita economica, che a sua volta contribuiscono al raggiungimento degli obiettivi in materia di povertà e fame. Un’istruzione di qualità può anche includere l’aumento delle competenze in relazione all’apprendimento per la sostenibilità, come la cura del nostro pianeta. L’obiettivo finale, il 17, si concentra sul ruolo dei partenariati e fa esplicito riferimento alla neces-

---

<sup>3</sup>D’ora in poi, laddove non diversamente specificato, le traduzioni italiane ivi citate si intendono a cura dell’Autore, N.d.R.

sità che i governi collaborino e cooperino con un'ampia gamma di parti interessate nei settori privati e senza scopo di lucro.

L'istruzione, tuttavia, non è affatto menzionata nella discussione di questo obiettivo. Ciò è in contrasto con i dati della ricerca sui benefici dell'istruzione e della formazione, che toccano i settori di tutti gli altri obiettivi, sia a livello individuale che della società. Un'ulteriore comprensione delle possibilità per i soggetti, gli istituti di istruzione, le parti interessate e i governi di lavorare insieme per raggiungere gli altri obiettivi potrebbe quindi aumentare la conoscenza dei potenziali percorsi di progresso. «Tra i 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (OSS) lanciati dalle Nazioni Unite (ONU) nel 2015, il quarto obiettivo è *dedicato all'istruzione*» (Grotlüschen, Nienkemper, Duncker-Euringer, 2020, p. 13).

L'idea che sottende allo sviluppo di queste urgenze all'indomani della pandemia da Covid-19 non soltanto guarda a un'istruzione limitata all'ambito scolastico o a una determinata fascia d'età, bensì mira a promuovere opportunità di apprendimento lungo tutto l'arco della vita e in tutti i contesti extrascolastici più importanti, primo fra tutti la famiglia. La relazione educativa può oggi connotarsi di elementi nuovi pur non prescindendo dal compito di cura e aiuto della persona, attraverso una breve analisi degli ambienti educativi della società post-moderna, e dell'evoluzione degli affetti e delle emozioni, che la stessa pedagogia ha saputo negli anni coltivare. Una società, la nostra, travolta dalla pandemia causata dalla diffusione del *coronavirus* che oggi dovrà necessariamente fare i conti con un mutamento, forse anche positivo, delle «relazioni familiari di stampo educativo» (Elia, 2017, p. 136).

## 2. *La relazione negli ambienti educativi: nuovi scenari possibili*

In questi ultimi anni abbiamo assistito a una e vera e propria svolta per quel che riguarda la definizione e la formazione delle figure professionali che abitano i molteplici e differenziati contesti educativi. All'elemento normativo, e alla sua seppur parziale evoluzione, fa seguito una trasformazione degli spazi dell'educazione, degli ambienti educativi, quasi totalmente declinata attraverso il senso del lavoro educativo caratterizzato da posture valoriali, culturali e metodologiche che sono – o almeno dovrebbero essere – proprie di chi opera, e quindi di ogni buon educatore. Il richiamo, in questa sede, a una pedagogia attraversata da – e *attraversante* – tutte le tensioni e le contraddizioni del contemporaneo, globalizzazione/localismo, pluralità/pensiero unico, che generano

ambienti sociali e culturali nei quali l'individualizzazione dei progetti di vita, lungi dal costituire una liberazione da legami di diverso tipo, va a scapito della formazione dell'individuo-persona.

Il soggetto/persona così come viene progettato, sul piano epistemico, [...] è tendenzialmente equipaggiato sia di libertà esistenziale, sia di autonomia intellettuale. Pertanto, non è fondato né dall'esperienza soggettiva (individuale), né da quella oggettiva (socioculturale): e neppure dalla loro reciproca integrazione. [...] Si presenta esistenzialmente equipaggiato di soli atti di scelta. Sono opzioni personali che garantiscono la libertà e che creano un vero sistema-di-valori: la scelta tra l'esistenza autentica e inautentica, tra il possibile e il quotidiano (Balzano, 2018, p. 508).

La sfida che, in un tale contesto economico, sociale e culturale, attende la pedagogia e l'educazione è, quindi, quella di «contribuire alla realizzazione di un sistema di benessere possibile, che nasca dalle sinergie tra il soggetto e le dimensioni collettive entro le quali si costruisce la sua storia di vita» (Santerini, 2019, p. 133). Il bisogno di una forte tensione educativa, questione quanto mai urgente oggi, è avvertito in maniera più forte in quello che, rifacendoci a Bauman (cfr. 1991), possiamo definire “postmodernismo maturo”, lì dove l'uomo smarrisce troppo facilmente la rotta nella ricerca estenuante di una “ricetta di vita”.

Un lavoro educativo, pertanto, che ha come propri assi di riferimento la dimensione progettuale e la relazione: compito della pedagogia è acquisire i dati raccolti da diversi punti di vista al fine di porre in essere processi di cambiamento e di trasformazione dell'agire educativo che siano coerenti con le finalità che essa si pone all'interno della civiltà democratica e, al contempo, aperta alle discussioni di queste stesse finalità, non dando per scontate le concezioni dell'uomo e della sua educazione che essa assume e che determinano l'idea di buona pratica educativa (Elia, 2016, p. 6).

Una progettazione, perciò, che muove dalla prefigurazione di una situazione adeguatamente modifica rispetto alla sua configurazione attuale, rispetto ai problemi da affrontare, in considerazione della “liquidità” delle relazioni interpersonali. In buona sostanza si tratta di una capacità, tutta pedagogica, di osservare i fenomeni, gli eventi e i progetti educativi, mettendo a fuoco l'evento educativo in sé all'interno di un determinato contesto storico. Come afferma Corsi,

la teoria pedagogica deve potersi disporre, in altre parole, come un'osservazione puntuale degli eventi e dei progetti educativi, come una microanalisi

dettagliata dei fenomeni psicologici, sociali, economici, politici, ecc., nonché dei risultati delle indagini compiute dalla psicologia, dalla sociologia, dall'economia, dalle scienze politiche. Tanto questa osservazione, quanto questa micro-analisi, deve tuttavia avere di mira la messa a fuoco dell'evento educativo in sé, il che, in altre parole, significa che devono poter tendere a discriminare quello che l'educazione è da quello che l'educazione non è (1997, p. 111).

La frattura generazionale, in seno ai luoghi e agli spazi educativi, rappresenta uno dei filoni di ricerca di maggior interesse per la pedagogia, specialmente nell'analisi della crisi delle giovani generazioni e del mutamento dei punti di riferimento per i futuri cittadini.

Nonostante la creazione di vari centri di aggregazione e spazi per giovani, infatti, molti appartenenti alla fascia di età giovanile si trovano in condizioni di isolamento e solitudine; una dimensione, questa, che fa sentire gli stessi come abbandonati, senza modelli né guide, senza padri né maestri, ai margini della vita politica, esposti alle leggi del consumismo, alla manipolazione dei bisogni, ai comportamenti indotti e ai pericoli di sfruttamento del mercato della droga, traditi da una generazione adulta rassegnata e ingenerosa. Sotto accusa, in questa fase, è in generale «il modello di società e gli stili di vita proposti dai media che diffondono falsi miti e modelli deleteri» (Merrill *et al.*, 2017, p. 9).

Quando si affrontano le tematiche pedagogiche relative ai mondi giovanili, però, è prudente deporre le certezze concettuali, per costruire proposte educative efficaci e durature. La conoscenza e la percezione delle relazioni con lo spazio-mondo e con gli altri soggetti che lo abitano, infatti, fanno sempre riferimento sia all'esperienza razionale empirico-verificativa, sia al vissuto esperienziale soggettivo, strettamente collegato al concetto stesso di esistenza. Lo spazio, quindi, non può essere inteso come struttura a sé, svincolato dal soggetto che lo vive, poiché è sempre, innanzitutto, spazio *per* un soggetto; si spazializza ricevendo significato da un soggetto, quindi si dilata o si contrae, si popola o si desertifica, si rabbuia o si illumina, in base agli stati d'animo. Questi, perciò, non rappresenta un ambito indifferente e omogeneo, fisso, immutabile e neutro in cui sono immerse tutte le cose, ma è vario: è il mezzo che rende possibili le connessioni tra le cose che non vivono se non in virtù di un soggetto che le descrive e le sostiene.

L'uso dello spazio costituisce da sempre un elemento fondamentale di ogni metodica educativa e implica variabili formative essenziali in ogni operazione concettuale di ordine pedagogico, eppure la pedagogia ancora oggi fatica nell'elaborare autonomamente gli aspetti più peculiari della spazialità educativa (ivi, p. 32).

Lo spazio esiste, ed è bene ricordarlo, solo grazie a ciò che lo riempie, e nell'educativo esiste grazie agli eventi educativi che in esso accadono, rendendolo educativo. A maggior ragione, quindi, gli spazi educativi giovanili sono ovunque, e tutti i luoghi sono potenzialmente educativi; ogni spazio può divenire, in determinate situazioni, educativo poiché i processi di formazione e crescita avvengono dovunque vi sia trasmissione di saperi e comunicazione educativa.

Ogni atto educativo si colloca in un luogo che diventa educativo proprio in base alla relazione che lo rende educativo, lasciando emergere anche potenzialità imprevedute e imprevedibili che ne dilatano l'estensione. Una "pratica dell'incontro", quindi, ovvero un rapporto educativo che guardi a due persone nella loro umanità: solo così educare diventa un dare e un ricevere nel medesimo tempo, perché educare è incontrare l'altro, qualsiasi altro, conoscerlo e rispettarlo, stimolandolo a dare forma autentica alla sua umanità. Non si può educare estraniandosi umanamente dall'incontro: nel rapporto educativo si è almeno in due, ognuno con il proprio esserci e con il proprio essere così.

Chi educa dona una parte di sé, e chi si presta a favore d'altro si dona non solo materialmente ma anche, e soprattutto, moralmente, in una dimensione di solidarietà e di riconoscimento delle differenze come principio di uguaglianza. Questa fitta relazione genera un luogo, un contesto, utile allo sviluppo di successive e altre relazioni; quella comunità, in sostanza, che è lo spazio adatto dove far crescere le diverse età dell'umano, fronteggiando le sfide che le evoluzioni del mondo contemporaneo propone (Balzano, 2019, p. 226).

Nelle concrete relazioni educative, perciò, il *valore* e il *senso* sono definiti nell'orizzonte culturale proprio della comunità storica alla quale apparteniamo; la ricognizione empirica, con l'ausilio delle indagini psico-sociali, ci aiuta a farne un primo inventario, minimamente adeguato. L'esperienza dello scacco e il dubbio esistenziale fanno emergere nella sua essenzialità il problema pedagogico: l'ideale etico di umanità trasmesso come valore e cespite di senso per l'esistenza, negli schemi culturali in cui si è concretato.

In sostanza, tale questione intorno alla verità dell'impegno e della pratica educativa è il momento genetico della pedagogia razionale, perché assumerla in tutta la sua portata significa scegliere di percorrere la via della realtà e della ragione, e quindi intraprendere un itinerario di ricerca che problematizzi la nostra precomprensione, mettendone in questione le idee fondanti; per ricominciare di nuovo tutto da zero, cer-

cando di vedere come stanno le cose e, con la forza dell'argomentazione, dire perché non possono stare altrimenti. Una riflessione epistemologica, dunque, sulla struttura specifica e sul significato proprio della pedagogia, come sapere intorno all'educazione, pertanto insieme teorico e pratico, deve tenere uniti il problema della realtà dell'educazione e quello della forma di razionalità adeguata. Lo scopo è costruire, nel senso di rendere pienamente decifrabile, il modo di procedere della Pedagogia, nel vedere e intendere l'oggetto proprio e adeguato che essa ha come scienza pratica e, allo stesso tempo, progettuale.

La pratica educativa, però, deve provare a strutturarsi attraverso un percorso di sintesi tra le numerose stimolazioni della società contemporanea, barcamenandosi tra un presente sempre più frammentato, una realtà parcellizzata, che minano non solo i rapporti sociali, ma anche le dinamiche interpersonali all'interno dei principali contesti educativi, come la famiglia, ma anche nelle macroaree, come la comunità di appartenenza. Il problema deriva dalla difficoltà, specie in ambito familiare, di raccontarsi e narrarsi, e questo provoca una distorsione nella costruzione identitaria dei nuovi cittadini che andranno a far parte della comunità nella quale si svilupperanno relazioni e pratiche educative. Bruner, ad esempio, assegna un ruolo fondamentale al pensiero narrativo per la sua funzione di attribuzione e costruzione di un ordine significativo al mondo e alle esperienze: «noi organizziamo la nostra esperienza e i ricordi principalmente sotto forma di narrazione» (in Elia, 2017, p. 92).

L'educare al raccontare e al *raccontar-si*, mettendo in atto le modalità dell'ascolto empatico, così come affermato da Ricoeur (1988; cfr. anche 1994, trad. it. 1998), rappresenta una condizione privilegiata da offrire a ogni persona, per potersi conoscere e comprendere; l'esistenzialismo relazionale di cui parla l'Autore, sostiene, infatti, che la persona non può sussistere isolatamente e indipendentemente dall'altro. L'altro da sé diventa il termine di riferimento fondamentale per consentire alla persona stessa di esistere come tale. L'altro costituisce il mezzo di confronto, il luogo entro il quale permettere a ognuno di scoprirsi, di conoscersi, di agire.

Il problema dell'identità personale costituisce [...] il luogo privilegiato di confronto fra i due principali usi del concetto di identità [...]. È bene ricordare i termini del confronto: da una parte, l'identità come *medesimezza*, dall'altra, l'identità come *ipseità*. L'*ipseità* non è la medesimezza. Ora, poiché questa distinzione di capitale importanza è misconosciuta, falliscono le soluzioni apportate al problema dell'identità personale che ignorano la dimensione narrativa. [...]

Per la precisa ragione che essa viene innalzata ad un rango di problematicità soltanto quando passano in primo piano le sue implicazioni temporali, il confronto fra le nostre due versioni dell'identità fa per la prima volta veramente problema con la questione della *permanenza nel tempo* (Ricoeur, 1990, trad. it. 2001, p. 204).

In questa sede, quindi, la famiglia costituisce un contesto educativo e relazionale indispensabile per la trasmissione delle eredità e la formazione delle identità. Essere parte di una storia familiare conferisce la sicurezza di non essere soli, di avere dei riferimenti, certamente da elaborare con atteggiamento critico e da rinnovare, ma comunque incoraggianti. Questa, inoltre, rappresenta il luogo di massima espressione della singolarità ma, anche, il contesto di sviluppo più adatto della personalità relazionale, quell'elemento indispensabile per entrare in rapporto con gli altri all'interno della comunità.

Modelli relazionali genitoriali volti alla condivisione e alla complicità, modelli educativi volti a fornire esempi pratici, a stimolare l'analisi critica, a contenere le difficoltà, a differenziare le soggettività e a condividere le esperienze, stili comunicativi centrati sulla trasparenza e sulla condivisione tarati e rivolti alla capacità di comprensione dei figli, dinamiche relazionali centrate sul dialogo empatico, sulla ricerca dell'affetto, hanno rappresentato elementi caratterizzanti le buone pratiche che hanno favorito l'evoluzione positiva di queste famiglie e che hanno reso possibile un cambiamento trasformativo.

L'incontro con il volto dell'altro, volto indifeso e povero, dove la povertà viene ad annunciare al soggetto la non appartenenza al suo mondo, è – nella meditazione di Lévinas – il punto di non ritorno alla riflessione precedente che, però nello stesso tempo, è reso possibile dalla separazione trovata nella fenomenologia del godimento. Infatti, è in esso che per il pensiero di totalità e infinito si situa l'origine della soggettività. In esso vi è l'inizio radicale del soggetto, la sua vera soggettività irriducibile sia alla totalità globalizzante del medesimo tratteggiato dalla rappresentazione, sia alla perdita dell'identità propria della fusione mistica (Margaria, 2005, pp. 101-102).

Nonostante si possa guardare alla famiglia come all'unità di base della società, non possono essere ignorati o sottovalutati problemi, affanni, crisi, fatiche, erosioni che, in modo non di rado marcato, investono il vissuto domestico, la vita di coppia, le comunicazioni intergenerazionali, l'adempimento del compito educativo. Non sono pochi coloro che si battono perché sia riconferita centralità alla famiglia educatrice e auto-

educatrice convinti che, pur tra negazioni e affermazioni, svilimenti e rivalutazioni, essa rappresenta la risorsa strategica per la crescita umana integrale. Il convincimento che la «famiglia ipermoderna» (Rossi, 2017, p. 119), anche nelle condizioni attuali, sia realtà dotata di singolari e insostituibili funzioni, sia titolare di notevoli possibilità circa la maturazione umana e spirituale dei suoi componenti sollecita ad auspicarne la nascita, la promozione, la difesa e il sostegno, affinché sia sempre capace di esercitare i suoi diritti e di assolvere i suoi doveri, in special modo quelli educativi, abbia coscienza della sua funzione nella società, prenda consapevolezza della sua dignità e delle sue potenzialità, dei suoi compiti e dei suoi impegni, dei suoi diritti e dei suoi doveri, delle sue risorse e delle sue ricchezze e le metta a disposizione della società, si renda conto della propria possibilità, capacità e responsabilità evolutiva.

### *3. Famiglia e genitorialità: quali prospettive oggi?*

Il passaggio epocale che la pandemia da Covid-19 ci ha costretto a vivere e affrontare è fautrice di criticità tali da necessitare scelte e prese di decisione senza precedenti nei diversi settori in cui l'essere umano si muove e non di meno in quello delle vicende quotidiane. Una scelta responsabile, il dover scegliere, che rimanda al rapporto tra il «sé e i suoi atti» (Ricoeur, 1994, trad. it. 1998, pp. 42-43) e alla necessità di proiettarsi e orientarsi agli altri e alla realtà umana, civile e sociale affinché la «costruzione di sé possa realizzarsi» (Chionna, 2014, p. 70).

Il contesto familiare, oggi più che nel recente passato, necessita di essere riscoperto come luogo di scelta responsabile in grado di incrementare il proprio potenziale attraverso la rete delle relazioni e la scelta responsabile della tipologia di relazioni stesse affinché il mettere in comune il rapporto con l'altro, diventi uno scambio educativo determinante per la crescita interiore di chiunque si apra al confronto con l'altro da sé.

La famiglia rappresenta l'attore sociale maggiormente qualificato e in grado di dare senso e dignità al soggetto impegnato nel processo di crescita e, pertanto, affinché essa possa attuare al meglio la sua primaria funzione di fattore protettivo e di costituente insostituibile nei processi di cura, di educazione e di socializzazione, va supportata in ogni sua fase del ciclo vitale e in ogni condizione, sia di fragilità e di svantaggio che di supposta normalità (Corsi, Stramaglia, 2009, p. 91).

«La famiglia, nello specifico, è l'ambiente educativo per coltivare e rafforzare l'identità» (Pati, 2019, p. 86), intesa come la possibilità per il giovane di sviluppare competenze trasversali (*soft skills*) che sono indispensabili alla costruzione dell'identità personale, per lo sviluppo delle relazioni di fiducia. Nelle criticità del carattere liquido con cui la società si presenta, lo strumento della relazione educativa diventa prerogativa indispensabile di ogni contesto fin dai primissimi luoghi dell'educazione. «Nella famiglia, l'essere con e per l'altro si regge su un impegno incondizionato e un progetto senza limiti di tempo, riguarda la vita in tutte le sue dimensioni» (Elia, 2016, p. 41) chiarendo che l'accesso al mondo delle relazioni presuppone il superamento dei limiti che la società di questo tempo senza fatica pone dinanzi a ogni scelta genitoriale, spesso, offuscandone il ruolo e limitandone la legittima autorità. Questo indebolimento dell'autorità educativa della famiglia compromette necessariamente il complesso delle relazioni poiché il sistema famiglia diventa sempre meno capace di farsi carico di precise responsabilità e di oltrepassare i propri limiti per consentire ai propri figli di maturare nella ricchezza delle relazioni e diventare appieno "persone".

Un ulteriore aspetto, in profonda crisi già da diverso tempo, acuito poi dalle criticità dell'era Covid, è rappresentato da quel concetto di *genitorialità a più riprese oggetto di riflessione pedagogica*. Se è vero che oggi i soggetti hanno più libertà di scelta e interagiscono secondo modalità che modificano sempre più profondamente le strutture familiari lasciate dalla generazione precedente, è tutto da dimostrare che gli arrangiamenti che ne nascono abbiano la consapevolezza di stabilizzare dei modelli culturali condivisi che siano capaci di vita autonoma e fecondi di una più profonda umanità.

Le nuove forme dovrebbero essere vagliate alla luce della loro vitalità interna, cercando di comprendere se le relazioni siano capaci di rigenerarsi o meno, se siano in grado di rispondere alle aspettative della società, soprattutto per quanto concerne la capacità di socializzazione, controllo e responsabilità verso i figli, ma anche per quanto riguarda la tenuta nel sostenere relazioni di mutuo aiuto fra i partner e fra le generazioni contigue, nonché interrogarsi sulla capacità di reggere il confronto con le altre forme familiari. Le libertà di cui i giovani d'oggi godono rispetto alle precedenti generazioni sono minate non solo dalla condizione sociale della pandemia ma, anche, dall'approccio che gli adulti hanno nel convincersi che esista una sorta di profonda separazione tra le loro competenze e quelle dei giovani. La situazione sociosanitaria ha, invece, imposto un livellamento, orientando i comportamenti e le libertà verso

una sostanziale uguaglianza che sembra essere difficilmente accettabile dalle generazioni più adulte.

Tutto ciò fa sì che l'adulto viva con diffidenza il presente e l'avvenire, rimpiangendo i tempi andati, mentre il giovane negando la validità del passato, si accontenta di ciò che il presente gli offre, nutrendo paura verso una progettazione futura.

La componente generativa dell'identità non riesce ad emergere in modo netto nelle nuove generazioni, in qualche modo tende ad essere svalutata, oscurata e spesso messa completamente fuori campo, in nome di un forte individualismo che spinge a procrastinare sempre più le scelte, soprattutto quelle irreversibili come la genitorialità (Vinciguerra, 2015, p. 89).

La genitorialità dei nostri tempi è, per così dire, più attenta, rispetto al passato, ai modi di essere e di fare dei figli, cui tende ad attribuire una unicità bisognosa di ascolto e di risposte personalizzate. Quando la famiglia è "autentica", si colloca in una logica diversa da quella del mercato, si colloca nella logica dell'amore che è desiderio e dono simultaneamente. Gli altri sono visti non solo come una risorsa da cui ricavare vantaggi, ma anche e innanzitutto come un bene in quanto tali: come persone insostituibili, non intercambiabili, senza prezzo e con un valore assoluto. Con la stessa serietà con cui si vuole il proprio bene, si vuole anche quello degli altri, e ci si fa carico della loro crescita umana integrale, portandone il peso.

Nella famiglia ciascuno è sé stesso mentre accoglie totalmente l'altro e impara che la libertà non consiste nello spezzare i legami, ma nel vivere con autenticità i legami veri. La vita di coppia viene così definita come luogo della generatività per eccellenza, in quanto qualsiasi scelta fatta dai partner è segnata dalla generatività intesa come tensione originaria, che si manifesta nel prendersi cura degli altri, nella preoccupazione di lasciare traccia, qualcosa di noi in eredità.

Nell'esprimere una maggiore apertura all'altro, i genitori si rivelano più disponibili a manifestare forme coadattive rispetto al contesto della famiglia e dei figli, non sempre però riuscendo a trovare una dimensione relazionale adatta ad evitare, da un lato, l'adesività rispetto alle richieste altrui e, dall'altro, l'imposizione del proprio modo di essere e di pensare (Cunti, 2013, pp. 76-77).

Nella famiglia, l'uomo e la donna hanno la piena consapevolezza che la loro relazione è sempre *generativa* in quanto ha la capacità di trasferire il bene, di rispondere al bisogno, insito in ogni essere umano, di essere voluto, riconosciuto, accolto, amato, aiutato a vivere.

Occorre tutelare l'identità "naturale" della famiglia<sup>4</sup>, come soggetto sociale di interesse pubblico, nei confronti di altre forme di convivenza, che, non collocandosi nella logica del dono totale e della valorizzazione delle differenze, non producono rilevanti benefici per la società, rimanendo piuttosto meri interessi individualistici, lontani dal reale significato attribuibile al valore della famiglia. La crisi dell'educazione chiama in causa la responsabilità della società nel suo insieme e quella della famiglia in particolare: priorità data al lavoro, alla carriera e al divertimento, invece che alla cura dei figli; alternanza della figura paterna, crescente assenza anche della madre, mancanza di forti condivisioni etiche e religiose, atteggiamento permissivo, disaccordo fra i genitori, possibili traumi causati da separazioni, divorzi, violenze domestiche. Anche se benestanti economicamente, molti ragazzi crescono poveri di ideali e di speranze, spiritualmente vuoti, interessati solo al divertimento e al soddisfacimento dei propri piaceri. Spesso per uscire dalla noia e dall'insicurezza, si riuniscono in gruppo diventando aggressivi, dando così origine a episodi come quello balzato alle cronache nel dicembre 2020 a Roma<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Il riferimento, in questa sede, è a un'idea totalmente orientata nella direzione di una generatività biologica che, gioco forza, non può prescindere dall'unione di un uomo e di una donna. Interessante e più che attuale (si pensi all'intervento del 15 marzo 2021, quando attraverso una nota stampa il Vaticano ha affermato «Non è lecito benedire le unioni gay. Dio benedice l'uomo peccatore, ma non il peccato»; <https://www.avvenire.it/chiesa/pagine/la-santa-sede-non-si-possono-benedire-le-unioni-tra-persone-omosessuali>; data di ultima consultazione: 2.4.21), ma troppo ampio da approfondire in questa sede, sarebbe il discorso su una generatività di tipo sociale, col riconoscimento educativo più che favorevole alle diverse forme di unioni familiari della nostra epoca.

<sup>5</sup> Lo scorso 6 dicembre 2020 una «rissa fra quattro ragazzi con assembramento di giovanissimi attorno a loro, mentre un altro centinaio di teenager è sceso fino a piazza del Popolo dove è stato disperso dai carabinieri. Un pomeriggio di follia in pieno centro, dal Pincio a via del Corso, dove intere comitive di ragazzi provenienti soprattutto dalla periferia di Roma si sono date appuntamento per lo struscio. Come se il Covid non esistesse, almeno a guardare le immagini pubblicate su alcuni siti internet, con oltre 50 mila contatti e duemila messaggi in poche ore, come "Welcome to favelas": niente mascherine, al massimo indossate sul mento, e quindi inutili, con moltissimi ragazzi e ragazze abbracciati, uno vicino all'altro, in spregio a qualsiasi regola di sicurezza anti-contagio. Alla fine alcuni minorenni e maggiorenni sono stati identificati dai carabinieri e nel primo caso sono stati riconsegnati ai genitori. Nessun fermato in senso tecnico insomma, come nessun indagato almeno per ora, ma solo multe per non aver rispettato le norme anti-assembramento e sull'uso delle mascherine ma nel corso dei servizi in tutto il Centro». R. Frignani (2020, 6 dicembre), Covid, risse al Pincio e in metro con assembramento e risate senza mascherine. Folla anche all'Eur. *Corriere della Sera* ([https://roma.corriere.it/notizie/cronaca/20\\_dicembre\\_06/covid-rissa-pincio-assembramento-](https://roma.corriere.it/notizie/cronaca/20_dicembre_06/covid-rissa-pincio-assembramento-)

#### 4. *Un nuovo progetto di vita fondato sulla relazione educativa post-Covid*

Le prospettive pedagogiche ricalcate precedentemente, circa la possibilità di riconoscere nuovi spazi educativi, non solo per le giovani generazioni, indicano che la priorità non risiede tanto nel costruire progetti per qualcuno, sia questi giovane o meno, quanto nel favorire occasioni, luoghi, esperienze che facilitino la costruzione di progetti di vita; quindi, spazi di progettualità condivisa, carichi di significato, in grado di restituire alla persona quella capacità propria di essere capace di sperare, di progettare il futuro nella difficoltà del presente. Il tutto da una prospettiva generazionale differente, di strutturazione del proprio futuro per le giovani generazioni, e di restituzione di esempi, di fiducia e di supporto per e da parte degli adulti nei confronti dei cittadini di domani, veicolando l'azione educativa verso i principi di responsabilità e partecipazione. È necessario, pertanto, contrastare quella "liquefazione" delle relazioni che si oppone non tanto a un concetto di relazione, e quindi di società solida, quanto piuttosto fondata sul significato di *autenticità*: una società che ricerca maggiore autenticità, che potremmo qualificare col termine di ultramoderna, lì dove si intende una società che procede oltre la modernità, cercando però di riprendere e portare a compimento istanze di umanizzazione che nel quadro della modernità sono rimaste prigioniere.

Nella nostra prospettiva, è necessario analizzare insieme diverse scale di sviluppo della comunità, identificando chiaramente le dimensioni globale e regionale/locale dei processi di apprendimento degli adulti e dei cambiamenti sociali e concentrandosi strettamente sui processi di emancipazione e sui movimenti sociali di cui fanno parte. L'auspicio è quindi quello di creare una rete in grado di incoraggiare la ricerca sullo sviluppo nel contesto della globalizzazione, impiegando approcci territoriali su micro-scala, studi urbani e rurali, studi sulla rigenerazione della comunità e individuando luoghi e spazi di apprendimento. «Sono questi i temi in grado di mostrare il ruolo centrale dell'apprendimento degli adulti nei processi di sviluppo della comunità» (Evans, Kurantowicz, Villegas, 2015, p. 15).

Il ruolo dell'istruzione degli adulti nella formazione e nella promozione dei cittadini democratici è prevalente nelle attuali discussioni politiche transnazio-

nali e nazionali; un significato che è stato ulteriormente infuso dai flussi migratori storicamente elevati degli ultimi anni (Fejes, 2019, p. 9).

Oggi la società ha riscoperto alcune dinamiche ormai sopite, perdute in parte o completamente, nel contesto familiare. La pandemia, che ha costretto in casa buona parte dei cittadini del mondo, ci ha invogliato – se non costretti – a recuperare i rapporti che per lungo tempo sono stati fondamento della costruzione identitaria e del rapporto genitore-figlio e genitore-genitore. Il *coronavirus*, a detta degli esperti sanitari, cambierà radicalmente i rapporti anche nelle fasi immediatamente successive; ma in educazione sappiamo bene che così non potrà essere, che il contatto visivo e tangibile, restano fra le dinamiche imprescindibili nel rapporto tra educatore e educando, ma soprattutto nella formazione delle giovani generazioni nel contesto familiare.

La relazione educativa deve riprendere il «lungo viaggio dei rapporti interpersonali» (Bholinger *et al.*, 2015, p. 91), non può prescindere da alcuni punti fondamentali, quali la persona, il contesto e la comunità. È necessario, quindi, recuperare il senso di un progetto di vita fondato sulla costruzione identitaria delle giovani generazioni. È la grande occasione che abbiamo, e che non dovremmo lasciarci sfuggire. Un progetto di sé, infatti, non può nascere nell'isolamento o, peggio, nell'emarginazione, bensì nei luoghi dove sia possibile instaurare relazioni positive con gli altri, tanto con i giovani quanto con gli adulti significativi, dove poter dare espressione alle proprie idee, alle proprie energie vitali, ai propri gusti culturali, artistici, musicali, alle proprie modalità di percepire e esprimere l'impegno sociale.

Costruire una relazione educativa, nei modi e negli spazi fin qui analizzati, che possa essere fondata sul principio di cura e di aiuto. Il ruolo educativo nel lavoro di cura, infatti, ha una lunga storia che si snoda nel campo dei servizi sia sanitari che socioassistenziali ma questo non può che essere un punto di forza per gli sviluppi futuri: oggi, difatti, non si guarda più al soggetto come a un paziente, un ammalato, ma come una persona con le proprie specificità e i propri poteri personali, a prescindere dalle difficoltà. Guardare alla persona come soggetto di per sé caratterizzante è il primo e importante passaggio per tendere a quel concetto di libertà illustrato in premessa, e diviene essenziale in chiave post-moderna, in riferimento alle giovani generazioni. La crisi della politica e la scarsa partecipazione, specie per i giovani, passa anche attraverso il carente coinvolgimento da parte dei media e, più in generale, degli attori sociali più rilevanti; sentirsi protagonisti di una «tana» o di un «rifugio», per dirla con le parole di Iori (2000, *passim*), rappresenta il fondamento

di una crisi epocale di valori e modelli educativi, soprattutto per le giovani generazioni, non permettendo la costruzione di nuovi spazi educativi orientati ai bisogni e alle necessità del cittadino del futuro.

Infine, resta aperto il grande dibattito sul «concetto di cittadinanza sociale» (Balzano, 2020, p. 29), ancor più attuale oggi che ci avviamo verso una possibile risoluzione della pandemia, con la campagna di vaccinazione di massa. La possibilità di rivedere, in chiave diversa, il senso dell'essere cittadini responsabili quando l'attualità sarà solo un ricordo. Questa sfida, a tratti nuova, è demandata in via quasi esclusiva alla pedagogia che non può più rinviare o demandare alle altre scienze umane ma che, appellandosi a quell'aspetto di adattività e all'autonomia progettuale che più la caratterizza, deve necessariamente aprire a una riflessione critica sulla "modernità liquida" (cfr. Bauman, 2000), sulle relazioni sempre più frammentate, e sulla improrogabilità, a più riprese evidenziata, di costruzione di spazi educativi nuovi e differenti, in grado di fronteggiare le criticità dell'evoluzione della società.

### *Riferimenti bibliografici*

- Balzano V. (2017): *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*. Bari: Progedit.
- Balzano V. (2018): From Knowledge to Knowledge of Practice. The Relationship of Help as a Path of Construction of the Life Project. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagati suggestioni*, 8(2), pp. 506-516.
- Balzano V. (2019): Nuovi contesti di sviluppo della pratica educativa. La figura professionale dell'educatore nel welfare di comunità. *Pedagogia Oggi*, XVII(1), pp. 217-230.
- Balzano V. (2020): *Educare alla cittadinanza sociale*. Bari: Progedit.
- Bauman Z. (1991): A Sociological Theory of Postmodernity. *Thesis Eleven*, 29(1), pp. 33-46.
- Bauman Z. (2000): *Liquid Modernity*. Cambridge (UK)-Malden (USA, MA): Polity Press.
- Bellingreri A. (2014): *La famiglia come esistenziale. Saggio di antropologia pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Bellingreri A. (2020): *Persona*. Brescia: Scholè.
- Bholinger S., Haake U., Helms Jørgensen C., Toiviainen H., Wallo A. (eds.) (2015): *Working and Learning in Times of Uncertainty. Challenges to Adult, Professional and Vocational Education*. Rotterdam: Sense.
- Boeren E. (2019): Understanding Sustainable Development Goal (SDG) 4 on "Quality Education" from Micro, Meso and Macro Perspectives. *International Review of Education*, n. 65, pp. 277-294.

- Cadei L. (2010): *Riconoscere la famiglia. Strategie di ricerca e pratiche di formazione*. Milano: Unicopli.
- Cadei L., Simeone D. (a cura di) (2013): *L'attesa. Un tempo per nascere genitori*. Milano: Unicopli.
- Chionna A. (2014): Scelta e responsabilità: le sfide educative del ventunesimo secolo. In G. Elia (a cura di): *Le sfide sociali dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Corsi M. (1997): *Come pensare l'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Corsi M. (2016): *La bottega dei genitori. Di tutto e di più sui nostri figli*. Milano: FrancoAngeli.
- Corsi M., Stramaglia M. (a cura di) (2009): *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando Editore.
- Cunti A. (2013): Incontrarsi come genitori: un'esperienza di formazione riflessiva. *La Famiglia*, 47(257), pp. 74-87.
- Cunti A. (2019): Tempi delle crescite familiari ed educazione ad una genitorialità generativa. *La Famiglia*, 53(263), pp. 175-185.
- D'Addelfio G. (2019): Dal diritto al figlio al diritto del bambino ad avere una famiglia. Questioni di responsabilità educative. *La Famiglia*, 53(263), pp. 58-83.
- Derrida J. (1994): *Politiche dell'amicizia*. Trad. it. a cura di G. Chiurazzi. Milano: Raffaello Cortina, 1995.
- Elia G. (2016): *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Elia G. (2017): Narrare le fragilità familiari. *La Famiglia*, 51(261), pp. 91-100.
- Evans R., Kurantowicz E., Villegas E. L. (eds.) (2015): *Researching and Transforming Adult Learning and Communities: The Local/Global Context*. Rotterdam: SensePublisher.
- Fejes A. (2019): Adult Education and the Fostering of Asylum Seekers as "Full" Citizens. *International Review of Education*, n. 65, pp. 233-250.
- Frignani R. (2020, 6 dicembre), Covid, risse al Pincio e in metro con assembramento e risate senza mascherine. Folla anche all'Eur. *Corriere della Sera* ([https://roma.corriere.it/notizie/cronaca/20\\_dicembre\\_06/covid-rissa-pincio-assembramento-risate-senza-mascherine-bb6eea66-3747-11eb-9dc7-1846c0e43e91.shtml](https://roma.corriere.it/notizie/cronaca/20_dicembre_06/covid-rissa-pincio-assembramento-risate-senza-mascherine-bb6eea66-3747-11eb-9dc7-1846c0e43e91.shtml); data di ultima consultazione: 20.3.21).
- Grotlüschen A., Nienkemper B., Duncker-Euringer C. (eds.) (2020): International Assessment of Low Reading Proficiency in the Adult Population: A Question of Components or Lower Rungs? *International Review of Education*, n. 66, pp. 235-265.
- Iori V. (2000): *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso nell'agire educativo*. Milano: Guerini Reprint.
- Kanizsa S., Mariani A.M. (a cura di) (2017): *Pedagogia generale*. Milano-Torino: Pearson.
- Margaria L. (2005): *Passivo e/o attivo. L'enigma dell'umano tra Lévinas e Ricoeur*. Roma: Armando Editore.
- Merrill B., González Monteagudo J., Nizinska A., Galimberti A., Ballesteros-Moscio M.A. (eds.) (2017): *Adult Learning, Educational Careers and Social Change*. Seville: University of Seville.

- Merrill B., Nizinska A., Galimberti A., Eneau J., Sanojca Samiri Bezzan E. (eds.) (2019): *Exploring Learning Contexts: Implications for Access, learning Careers and Identities*. Rennes: University Rennes 2-ESREA.
- Milani P. (2018): *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Moscato A. (a cura di) (1992): *Lévinas. Filosofia e trascendenza*. Genova: Marietti.
- Mulè P. (2019): La famiglia come risorsa educativa. *La Famiglia*, 53(263), pp. 96-106.
- Ostrouch-Kaminska J., Vieira C. (eds.) (2015): *Private World(s): Gender and Informal Learning of Adults*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Pati L. (2019): *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholè.
- Ponzio A. (1995): *Responsabilità e alterità in Emmanuel Lévinas*. Milano: Jaca Book.
- Ricoeur P. (1988): L'identità narrative. *Esprit*, 7(8), pp. 300-330.
- Ricoeur P. (1990): *Sé come un altro*. Trad. it. a cura di D. Iannotta. Milano: Jaca Book, 2001.
- Ricoeur P. (1994): *Il concetto di responsabilità. Saggio di analisi semantica*. Trad. it. a cura di D. Iannotta. Torino: Sei, 1998.
- Riera M.A., Silva C. (a cura di) (2017): *Il sostegno alla genitorialità. Uno studio fra Italia e Spagna*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossi B. (2017): Dalla famiglia alle famiglie. Formare genitori competenti. *La Famiglia*, 51(261), pp. 117-123.
- Santerini M. (2019): *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori Education.
- Silva C. (2016): *Costruire reti*. Bergamo: Junior.
- Vinciguerra M. (2015): *L'adulto generativo. Relazioni educative e scelte di vita familiare*. Brescia: La Scuola.

### Riferimenti sitografici

- <https://www.avvenire.it/chiesa/pagine/la-santa-sede-non-si-possono-benedire-le-unioni-tra-persone-omosessuali> (data di ultima consultazione: 2.4.21)
- [https://roma.corriere.it/notizie/cronaca/20\\_dicembre\\_06/covid-rissa-pincio-assembramento-risate-senza-mascherine-bb6eea66-3747-11eb-9dc7-1846c0e43e91.shtml](https://roma.corriere.it/notizie/cronaca/20_dicembre_06/covid-rissa-pincio-assembramento-risate-senza-mascherine-bb6eea66-3747-11eb-9dc7-1846c0e43e91.shtml) (data di ultima consultazione: 20.3.21).