

UNIVERSITÀ DI PADOVA

FACOLTA' di MAGISTERO

Corso di PEDAGOGIA (del linguaggio)

della prof.ssa DIEGA ORLANDO CIAN

TESINA: IL SISTEMA FORMATIVO INTEGRATO

a conclusione del seminario guidato

dalla dott.ssa EMANUELA TOFFANO MARTINI

(anno accademico 1992/93)

CORADIN MARCO

337419/FL

INTRODUZIONE

Un sistema formativo integrato è un modello ideale di integrazione e collaborazione stretta tra i tre spazi educativi di famiglia, scuola ed extrascuola presenti in un determinato territorio. Appunto perchè legato ad un certo ambito geografico tale modello, tale struttura interpretativa e relazionale si trova spesso a ridare valore alle singole agenzie educative. Solo in un sistema formativo integrato, infatti, famiglia, scuola e extrascuola assumono quel giusto significato che deriva dalla loro concreta collaborazione. Tuttavia, come ogni sistema, è anch'esso costruito per privilegiare le relazioni piuttosto che i soggetti coinvolti, e questo perché si crede che i rapporti ricercati e voluti colmino i vuoti e le difficoltà di ciascuna singola agenzia ponendola, in questo modo, in grado di riacquistare autonomo vigore.

Nel corso degli anni '90 da più parti si è auspicata la progettazione in ogni città o territorio di un sistema formativo che non sia semplicemente allargato (alla fine non-sistema, insieme aperto di elementi che hanno in comune il solo operare nel settore formativo o informativo) ma integrato, cioè sia un reale sistema reticolare di rapporti in cui le tre agenzie educative, superando quella fase in cui fanno solamente l'una l'esistenza delle altre, possano finalmente interagire in modo attivo tra loro.

IL POLICENTRISMO EDUCATIVO

Oggi a mano a mano che si entra nella società post-industriale, ci si accorge della inadeguatezza funzionale della scuola se resta unico strumento delegato alla educazione/istruzione.

E ciò era prevedibile da più punti di vista. Se la famiglia patriarcale, infatti, era il baricentro dell'educazione nella società pre-industriale, il processo di sviluppo tecnologico e la richiesta di lavoratori mobili, flessibili e preparati, il passaggio da un'economia agricola familiare a una legata alla fabbrica e alla catena di montaggio, hanno consegnato alla scuola la responsabilità formativa delle nuove generazioni.

Nell'odierna società complessa, però, la scuola da sola non ce la fa più¹. Ma se essa mantiene, come è giusto che mantenga, il compito demandatole di garantire, come propria finalità, lo sviluppo

¹ Per alcuni la scuola dell'obbligo nella società e nella cultura moderna è fuori del tempo "per costituzione", poiché trasmette una cultura fredda, storicizzata, divenuta sapere. Per cambiare questa sua fisionomia non servono nuovi programmi, perché risulterebbero, alla loro uscita, già in ritardo rispetto il vorticoso sviluppo delle scienze e rispetto ai

cognitivo dei minori, se nel fare questo è fin troppo impegnata e assorbita da mille difficoltà di aggiornamento curricolare, allora bisogna che gli altri spazi educativi intervengano in modo strutturale e definito per colmare quelle reali deficienze che derivano da un uso spesso irresponsabile della delega educativa². La famiglia deve recuperare il proprio ruolo essenziale di prima e continuativa educazione affettiva e strutturazione etica delle personalità dei ragazzi. I momenti aggregativi promossi da associazioni ed istituzioni, dal canto loro, devono proporsi in una propria dimensione e progettualità pedagogica, aggregativa e socializzante.

Dovrebbe emergere in tutti la consapevolezza che il bambino non si educa solamente a scuola - dove al massimo lo si istruisce! - ma che concorrono nella sua formazione, ognuna con le proprie competenze, più agenzie educative. Almeno per il futuro si dovrebbe sostituire il monopolitismo scolastico, che ora sta scricchiolando, con un più maturo policentrismo educativo, che sia frutto di una pluralità articolata di offerte e opportunità formative.

Di fronte alla prospettiva di una educazione policentrica e polifonica, il risultato può essere, tuttavia, determinato dalla compresenza sregolata di più voci, che, alla fine, cercando l'una l'assolo sulle altre, propone al ragazzo un suono squilibrato, per niente armonico e, quindi, sgradevole e dannoso. Ecco che il rischio del policentrismo delle presenze "ab-solute" è grave.

Se il policentrismo, non solo è auspicato, desiderato, voluto per una formazione globale dei ragazzi, ma esiste già, o è forse sempre esistito - nessuna agenzia ha mai detenuto l'intero monopolio dell'educazione! - e continua ad operare silenziosamente, c'è il bisogno di raggiungere una sua dimensione integrata. Ogni agenzia che sia intenzionalmente educativa deve cioè cercare di instaurare rapporti definiti con le altre, deve cercare la distinzione delle competenze e delle rispettive metodologie di intervento al fine di arrivare a costruire, *in loco*, un modello coordinato ed integrato di relazioni, servizi e compiti formativi. L'obiettivo è, lo si è capito, governare il policentrismo educativo.

livelli di competenza richiesti nella società. Meglio, sarebbe, chiedere aiuto ad altri soggetti pedagogici, al fine non di salvare la scuola, ma di formare in modo più adeguato ogni singolo ragazzo.

² Viviamo "in una cultura di ambivalenza tra lo stupore e la meraviglia di fronte alla violenza sui minori e l'autotranquillizzazione e la delega ad altri, specie ai servizi sociali, o a coloro che volontariamente si dedicano alla causa dell'infanzia violata e violentata. Preferiamo assistere in poltrona ai vari processi televisivi, ai periodici ed endemici fatti di violenza, piuttosto che uscire di casa e coinvolgerci nella politica dei quartieri e delle comunità" (G. VICO, *L'abuso all'infanzia e all'adolescenza tra impegno e disimpegno educativo*, in "La famiglia", n. 133, Brescia genn-febb. 1989, pp. 43-50).

GOVERNARE IL QUADRILATERO

Ci si chiederà, a questo punto, quali possano essere le agenzie chiamate a stipulare tra loro una grande alleanza pedagogica: esse sono quelle che vengono definite istituzionalmente formative, cioè famiglia, scuola, associazionismo, enti locali. In questo progetto esse, vertici di un vero e proprio quadrilatero, devono cercare sia di perseguire una vera interconnessione complementare e interdipendente, fatta in modo tale, però, che non si arrivi a snaturare i loro specifici educativi, sia di elevare la qualità dei singoli processi formativi.

Seguendo Frabboni li potremmo individuare così: "più rivolta all'istruzione la scuola, alla vita etico-affettiva la famiglia, alla libera espressione culturale gli enti locali, alla socializzazione l'Associazionismo"³. Sarebbe controproducente anche solo pensare che la distinzione per ambiti educativi debba configurarsi chiusa a compartimenti stagni; in realtà si tratta di individuare quelle che sono le prevalenze, i compiti prioritari di ciascuna agenzia al fine di evitare qualsiasi noiosa omologazione e stessità d'intervento su un bambino che non desidera altro che essere aiutato a formarsi globalmente.

L' EXTRASCUOLA

Si sa che "il diritto di cittadinanza dell'extrascuola nel sistema formativo è un'acquisizione relativamente recente"⁴. Certo non anteriore all'irruenza massmediologica moderna e alla crescita della complessità della nostra società che esige personalità esternamente capaci di adattamento e, allo stesso tempo, intimamente votate al cambiamento.

Tuttavia, tralasciando qualsiasi ricostruzione storica della sua identità, cerchiamo di capire che cos'è l'extrascuola, se è solamente tutto ciò che accade fuori del tempo e dello spazio della scuola o è qualcosa di più ridotto. Cerchiamo, poi, nel momento in cui riconosciamo dignità all'

³ F. FRABBONI, *Dall'identità negata allo spazio giovani*, in *L'associazionismo educativo. Adulti e ragazzi: un rapporto difficile*, a cura di G. PETTER e F. TESSARI, Firenze 1990, p. 91

⁴ V. CESAREO, *Diritto di cittadinanza all'extrascuola*, in *Imparare la città. L'extrascuola nel sistema formativo*, a cura di F. FRABBONI, C. PAGLIARINI, G. TASSINARI, Firenze 1990, pp. 143-153.

extrascuola⁵, di capire quale ruolo rimanga oggi alla scuola e come possa essere strutturato un rapporto tra loro.

Riccardo Massa dice che già il termine e il suo significato rimandano ad un senso negativo, ad un qualcosa (l'extrascuola) che viene definito attraverso ciò che non è (l'essere scuola, appunto)⁶. Così, tentando una prima definizione, con questo termine si può intendere l'insieme dell' associazionismo educativo, delle varie iniziative comunali e regionali, dei messaggi dei media (tv, computer, internet) e del contatto occasionale con la gente. L' extrascuola è, in questo senso, un misto tra educazione formale ed informale, intenzionale e non.

Volendo, poi, si può arrivare ad un'accezione ridotta dell'extrascuola, intesa come impegno formale ed intenzionale (e per questo verificabile) delle associazioni (ognuna con le sue finalità e metodologie) e come corollario dell'attività politica e promozionale dell'ente locale. E' in questa seconda accezione, più ristretta, che vogliamo soffermarci, sulla quale vogliamo imbastire l'idea - presente in questo lavoro - di sistema formativo integrato ancorato in un territorio.

Se lo slogan attuale è quello di passare dallo scuolacentrismo (iniziato con l'istituzione dell'obbligo scolastico) al policentrismo formativo, dal monopolio totale della trasmissione del sapere formalizzato al pluralismo delle agenzie e delle offerte, giacché si pensa che il futuro della formazione sarà proprio "quello della convivenza di spazi educativi differenziati, in cui soggetti diversi contribuiscono al processo formativo con apporti qualificati e non subordinati",⁷ allora tra scuola ed extrascuola si deve passare da una situazione di "reciproca autoesclusione e ignoranza" a una integrazione complementare.

E' giusto precisare che lo sviluppo della cultura ha già preparato il terreno a questa idea. Teorie sociologiche e pedagogiche, enfatizzando l'integrazione tra scuola e ambiente, hanno portato ad una progressiva rottura dell'isolamento della scuola stessa che si è aperta al territorio. Con l'istituzione dei doposcuola e delle attività integrative si è dato valore, prealtro ancora subordinato, all'extrascuola, fino ad arrivare alla formula della scuola a tempo pieno, in cui il rapporto scuola-extrascuola è quasi paritetico.

⁵ La speranza di molti è che il termine extrascuola non designi più soltanto in negativo un essere fuori da, ma si configuri invece come qualcosa davvero *extra*.

⁶ cfr. R. MASSA, *L'educazione extrascolastica*, Firenze 1977.

⁷ CESAREO, *Diritto di cittadinanza all'extrascuola* cit., pp. 143-153.

Riconoscere piena dignità all'extrascuola vuol dire cogliere quelle che sono le sue caratteristiche più innovative. In primo luogo è capire che è soprattutto dall'extrascuola che vengono le "migliori" risposte alle richieste della società. Sui è visto, infatti, che la società complessa esiga sia di essere in qualche modo semplificata per non essere subita dagli uomini sia personalità aperte e flessibili al cambiamento. Da più parti si pensa che in questo momento l'extrascuola abbia la straordinaria possibilità di introdurre elementi di flessibilità nel sistema educativo: rispetto alla scuola essa può cambiare in tempi brevi e reggere il passo con le trasformazioni della domanda. In secondo luogo si deve vedere in essa una seconda opportunità di valorizzazione personale per chi subisce disadattamento a scuola⁸. Per questo è giusto pensare che si debbano "utilizzare le attività extrascolastiche come 'seconda via' all'istruzione degli alunni nei confronti dei quali la scuola non è riuscita ad incidere in termini di interesse e di motivazione"⁹.

In sintesi se è vero che il sistema formativo si è allargato, si è dilatato anche all'extrascuola che ha ricevuto diritto di piena cittadinanza in esso, serve però - lo abbiamo detto - che sia integrato, sia costruito in modo tale che ogni agenzia rafforzi la propria specificità e al contempo entri a far parte di una rete sistematica di rapporti più o meno strutturati e formalizzati con le altre.

DA UN SISTEMA FORMATIVO ALLARGATO AD INTEGRATO

Abbiamo visto che l'attuale sistema formativo non è monolitico, ma si è esteso dinamicamente oltre la famiglia e la scuola. Molte sono le offerte e le opportunità delle quali, in teoria, ognuno può avvantaggiarsi. Così in questo sistema formativo allargato si potrebbe immaginare che i soggetti possano passare, coscientemente e volontariamente, dall'uno all'altro dei seguenti 4 settori (oppure viverli nello stesso momento): 1) scuola pubblica e privata; 2) formazione extrascolastica (associazioni, corsi ...); 3) consumo culturale (mostre, biblioteche, convegni ...); 4) informazione (giornali, riviste, radio, televisione).

Non a tutti però è dato usufruire dei servizi e della possibilità di autoformarsi secondo proprie mete o secondo l'offerta proposta dal territorio in cui si vive. Spesso ciò è dovuto al fatto che non si conoscono le opportunità formative o perché non si hanno né tempo né sensibilità culturale sufficienti per comprenderne l'importanza.

⁸ cfr. C. SCURATI, *L'educazione extrascolastica. Problemi e prospettive*, a cura di, Brescia 1987.

⁹. CESAREO, *Diritto di cittadinanza all'extrascuola* cit.

Se a questo si aggiunge poi che viviamo una crisi epocale che richiede livelli di competenza straordinaria, che la scuola dell'obbligo non riesce a fornire una formazione fondamentale di base che permetta al singolo di costruire il proprio continuo aggiornamento, né riesce ad assicurare l'uguaglianza dei traguardi formativi, si capisce quanto un sistema allargato esiga di essere governato. Non è, infatti, sempre sufficiente costruire un servizio perché l'offerta incontri la domanda. Per esempio gli strati della popolazione con debole livello di scolarità, oltre ad essere pressoché esclusi dal consumo culturale colto, utilizzano meno degli altri i servizi sociali e sono meno degli altri presenti nelle strutture di partecipazione¹⁰.

Abbiamo visto come, aumentata in modo disomogeneo l'offerta educativa non tradizionale, viviamo oggi all'interno di un sistema formativo allargato, cioè in un sistema formativo nel quale l'extrascuola opera accanto all'istituzione scolastica e a quella familiare. Per meglio comprendere che cosa sia questa nuova formazione "extrascolastica" è necessario circoscrivere¹¹ quegli organismi che se ne fanno propugnatori. Essi sono "quegli enti che operano al di fuori delle istituzioni scolastiche pubbliche e private, i quali perseguono intenzionalmente e programmaticamente finalità educative"¹².

Ebbene, lo abbiamo detto fin dall'introduzione, tra i tre spazi educativi di famiglia, scuola ed extrascuola si deve instaurare un grande patto, una forte alleanza relazionale detta "sistema formativo integrato".

Ma cerchiamo di capire cosa esso sia.

Ben ci aiuta, in questo, Ermanno Ripamonti, che prima definisce sistema formativo un "insieme di attori e di relazioni fra di essi intercorrenti in uno scenario con una relativa stabilità di frequenza e di composizione" e poi sistema formativo integrato un "sistema formativo in cui le relazioni non intercorrono accidentalmente fra gli attori, ma sono progettualmente, intenzionalmente finalizzate al

¹⁰ Per questo è chiaro che un servizio culturale e formativo che voglia rivolgersi a un'utenza indifferenziata, che voglia essere cioè a disposizione di tutti, non può accentuare le disuguaglianze che già esistono.

¹¹ Al fine di selezionare le offerte Cesareo sostiene che di ogni attività extrascolastica si devono tener presenti 5 indicatori; bisogna sapere: 1) cosa viene offerto; 2) da chi vengono proposte le iniziative; 3) quando queste si realizzano in termini di orario; 4) dove si attuano in termini di spazio; 5) chi realizza le attività proposte: il problema degli operatori e della loro formazione (V. CESAREO, *Diritto di cittadinanza all'extrascuola cit.*).

¹² *Ibidem.*

perseguimento di obiettivi specifici e concordati"¹³. Da questi embrioni di definizione si potrebbe trarre la conclusione che un sistema formativo integrato sia un qualcosa di rigido, conservativo e altamente controllato. Ma non deve essere così: deve essere aperto, flessibile, autocorreggente rispetto agli scopi, insomma qualcosa di estremamente vivo, che lasci, comunque, delle zone di mancata razionalizzazione pedagogica in cui ogni ragazzo possa sperimentare la forza creatrice della libertà e della spontaneità.

Questo approccio sistemico è esigito dalla complessità della complessa società attuale, cioè di una società dalle marcate caratteristiche pluralistiche e spesso conflittuali, che implicano lo sforzo di doverle condurre ad unità. Non tutto, però, si deve portare ad amalgama in un tale sistema: innanzitutto bisogna bandire la "tentazione neoliberista di assimilare indiscriminatamente (...) qualunque offerta proveniente dal privato", ma bisogna anche rifiutare "un'extrascuola che scimmiotti la scuola, o che posta al servizio di quest' ultima, si applichi a colmarne vuoti e carenze, o che, al contrario, ne prenda le distanze negandosi al necessario rapporto e coordinamento, in ossequio ad una falsa idea di autonomia"¹⁴.

E', del resto, vero che "la dispersione dell'intenzionalità educativa favorisce il sorgere dell'ambivalenza tra l'impegno e il disimpegno formativo"¹⁵, e che per questo è quanto mai necessario il passaggio da un sistema formativo allargato, sregolato e non ben definito ad uno compiutamente integrato il cui obiettivo sia costruire la tanto sospirata "continuità pedagogica". Sappiamo che la continuità migliora la vita del bambino e che l'adultismo (il privare il bambino della sua infanzia, cioè della possibilità di crescere con gradualità)¹⁶ è una delle più gravi piaghe di questo momento storico; fornire oggi, pertanto, una duplice continuità, può essere davvero utile. Servono una continuità che sia verticale (o longitudinale), che metta in contatto e in collaborazione

¹³ E. RIPAMONTI, *Il sistema formativo integrato e l'educazione nella complessa società degli anni novanta*, in *L'associazionismo educativo. Adulti e ragazzi: un rapporto difficile*, a cura di G. PETTER e F. TESSARI, Firenze 1990, pp. 25.

¹⁴ O. MELE, *Quali professionalità per la scuola ed oltre*, in *Imparare la città. L'extrascuola nel sistema formativo*, a cura di F. FRABBONI, C. PAGLIARINI, G. TASSINARI, Firenze 1990, pp. 227-231.

¹⁵ G. VICO, *L'abuso all'infanzia e all'adolescenza tra impegno e disimpegno educativo*, cit.

¹⁶ "Questo bambino al quale la società dei consumi ha dato precoce accesso al potere decisionale, sottraendogli però stupore e meraviglia, è un bambino al quale tutto si concede tranne che l'essere se stesso" (N. Paparella, *La violenza a danno dei minori*, in "La Famiglia", n. 128, Brescia, la Scuola, mar-apr. 1988, pp. 31)

tra loro i vari livelli della scuola al fine di costruire "porte aperte", anni di passaggio e consentire che i cambiamenti non siano bruschi ma gradualmente, e una continuità che sia orizzontale (o trasversale), che colleghi i vari contesti e le varie agenzie che il bambino frequenta in una data età.

C'è sempre paura del cambiamento, c'è sempre la tentazione di rifiutarlo e di fuggire dal nuovo. Ma sulla spinta di una educazione realmente democratica si spera che almeno con il nuovo si riesca a valorizzare e potenziare le capacità e le iniziative di ciascuno, che si riesca a fornire una educazione che si avvalga della scuola come dei gruppi esterni, che curi l'adattabilità contro la confusione. C'è un grosso desiderio che ci pervade: è che l'auspicato sistema formativo integrato, partendo dai bisogni di educazione e istruzione esistenti nel territorio, cerchi con il coordinamento delle varie agenzie formative l'autoeducazione di tutta la società locale.

UN SISTEMA FORMATIVO DI TERRITORIO

La necessità di ancorarsi nel proprio "territorio"¹⁷ per contestualizzare le proposte e le intenzionalità formative, al fine di rispondere ai reali bisogni e alle singolari peculiarità della popolazione che vi abita, non nasce oggi. La stessa nostra Carta costituzionale intravede nello "Stato regionale", attuato solamente negli anni settanta, il modo più adeguato per dare risposte locali a bisogni locali e nello Stato nazionale l'antidoto ad ogni frantumazione particolaristica delle realtà territoriali. Così il processo di decentramento istituzionale e amministrativo, che è derivato per la scuola dalla legge-delega n. 477 del 1973 - e dai relativi decreti delegati - e per gli enti locali essenzialmente dal DPR 616 del 1977, viaggiano in questo senso.

¹⁷ Il termine "territorio" non designa soltanto l'area spaziale su cui lo Stato esercita i propri poteri, elemento costitutivo anche dei cosiddetti "enti territoriali", ma è venuto assumendo negli ultimi decenni, grazie ai contributi dell'antropologia culturale, il significato più ampio di "area culturale", ambito geografico in cui è possibile rinvenire una determinata cultura. Qui "cultura" sta per "la parte acquisita del comportamento umano" (A.K.C. Ottaway, *Educazione e società*, Roma, Armando, 1959, p. 38), cioè quell'insieme di conoscenze, di credenze, di manifestazioni artistiche, di regolamentazioni legislative, di capacità e abitudini acquisite lungo il corso della storia dai membri di una data società che li rende portatori originali di una "personalità di base" (P. Orefice, *Educazione e territorio*, Firenze, La Nuova Italia, 1978, p. 44) che li contraddistingue da quelli di un'altra. Per territorio, quindi, si intende l'intero sistema di vita della collettività che vi è insediata, in cui è possibile cogliere problemi e bisogni peculiari dal cui soddisfacimento dipendono la sua vita e il suo sviluppo.

Non sono solamente ragioni di ordine legislativo a determinare questa tendenza alla territorializzazione degli interventi, ma c'è la conferma della sua utilità da parte di studi scientifici. Infatti, nonostante si assista oggi ad una vera e propria crisi della sociologia, crisi che nasce da un profondo stato di sfiducia nelle sue reali possibilità di influire concretamente sul moto trasformativo della nostra società, l'importanza dei contributi della sociologia dell'educazione¹⁸ sembra crescere ogni giorno. Ecco perchè: se il dinamismo del mondo contemporaneo è tale che le società e gli individui sono costretti ad adattarsi continuamente a delle nuove condizioni, allora la pedagogia diventa, per il singolo, "educazione al cambiamento" ed è utilizzata da ogni comunità interessata a realizzare la propria trasformazione¹⁹. Per questo la sociologia dell'educazione suggerisce di fondare progetti pedagogici legati al contesto socioculturale locale, fortemente ancorati al territorio, in cui sia possibile reagire all'oblio del passato (che è proprio di una società che accelera verso un futuro finalisticamente poco preciso, di una società che si trova vittima di un progresso tecnologico senza senso perché senza fini) e valorizzare il presente (storico e ambientale) grazie alla tensione verso il domani, il bello e il buono non ancora realizzati.

Anche Francesco Spinelli, presidente del Consiglio Nazionale sui problemi dei minori, osservatorio istituito nel 1985 con lo scopo di promuovere nelle istituzioni e nella società una nuova cultura sui ragazzi, mostra "la necessità di conoscere la realtà in cui si opera per poter sviluppare progetti idonei alla risoluzione dei problemi emergenti", attraverso la stretta collaborazione di Stato, enti locali e associazionismo²⁰, possibile quando organismi e persone comprendono che, pur con linguaggi, storie e stili diversi, si può lavorare assieme per il bene comune.

¹⁸ In socio-pedagogia sono ancora le idee di Durkheim e di Dewey a far da sfondo a una proposta educativa in termini di "democratizzazione" come garanzia di libera crescita degli individui, di "adattamento" all'ambiente esterno e sociale di nascita (come eredità naturale e culturale di ogni singolo, come ciò che egli riceve dal di fuori di sé) e di "integrazione" (quindi antiselezione, antiemarginazione). (cfr S. de Coster - F. Hotyat, *La sociologia dell'educazione*, ed. it. a cura di m. Melone e P.G. Grasso, Milano, Franco Angeli, 1974 (II ed. 1978)).

¹⁹ Alla socio-pedagogia, quindi, spetta tematizzare il ruolo che l'azione educativa ha nell'adattamento armonico delle giovani personalità ai rapidi cambiamenti provocati in tutti i campi dal progresso tecnologico accelerato, senza peraltro ridursi a scienza pragmatica e utilitaristica o a legittimazione politica dello status quo. Se è vero che i sistemi sociali sono all'origine di sistemi d'insegnamento e di educazione, ogni società fondata sulla democrazia dovrebbe valorizzare sistemi formativi strutturati in modo tale da consentire una crescita armonica per i minori, ma organizzati così tanto da non imprigionare asfitticamente la loro libertà in quanto persone.

²⁰ Spinelli è consapevole che la territorializzazione delle offerte educative è vantaggiosa per quelle aree geografiche dove maggiore è la sensibilità e la cultura pedagogica, mentre va a detrimento di luoghi più poveri e storicamente più svantaggiati; per questo egli sostiene che serva una legge-quadro nazionale che coordini i servizi sociali, che assicuri in tutto il territorio italiano standards minimi garantiti di prestazione rispetto ai bisogni prioritari definiti, eliminando così

In definitiva, se si è nell'ottica che l'educazione del singolo non si concluda nell'ambito scolastico ma si prolunghi non solo all'esterno ma anche negli anni, come "processo di formazione continuo, universale, globale, integrato e volto al cambiamento" si deve per forza auspicare "il coinvolgimento educativo di tutti quelli che vivono la propria esperienza umana in un determinato ambiente culturale e sociale"²¹. "In questa prospettiva, l'approccio territoriale della programmazione educativa viene a coinvolgere ed a mobilitare una quantità enorme di risorse umane e materiali, formali e informali, statuali e autonomistiche: il tutto finalizzato, in senso strutturale e funzionale, alla rivitalizzazione del senso comunitario delle aree periferiche del nostro sistema societario e alla crescita civile e culturale delle popolazioni ivi insediate"²².

LA CITTA' EDUCATIVA

Abbiamo appena parlato della grande tematica del territorio. Passiamo ora a considerare quello che è un aspetto particolare, una sua manifestazione specifica: la città.

Parlare della città è doveroso perché il mondo contemporaneo è il mondo delle grandi metropoli, dei grandi centri urbani, portatori di disuguaglianze e di alienazione sociale, e, quindi, per i ragazzi, di diseducazione. Nel momento in cui si contestualizza un'offerta, anche educativa, si devono tener presenti i soggetti verso i quali è rivolta, si devono certo conoscere le loro esigenze e le loro difficoltà, ma si devono analizzare anche gli ambienti sociali e culturali nei quali vivono. Sappiamo che gli approcci analitici difficilmente riconoscono e illustrano le interconnessioni che legano fortemente i problemi tra di loro. Ma l'analizzare i rapporti sociali all'interno della realtà urbana mostra le contraddizioni presenti nella città. Ci sono centri storici che vivono sul loro passato morto e nuovi quartieri dove si dorme di notte, ma non si vive di giorno, dove la vita è spesa in casa o nei luoghi specializzati all'offerta di lavoro, di cultura o di svago²³.

gli equilibri esistenti tra Nord e Sud, e che disciplini il diritto di assistenza/prevenzione di ogni cittadino (F. Spinelli, *Consiglio Nazionale sui problemi dei minori*, in *L'associazionismo educativo. Adulti e ragazzi: un rapporto difficile*, a cura di Guido Petter e Franca Tessari, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp. 305-310).

²¹ P. Orefice, *Educazione e territorio*, Firenze, La Nuova Italia, 1978, p. 64.

²² F. Tenore, *Scuola, enti locali, territorio*, Brescia, La Scuola, 1979, pp. 9-10.

²³ Se fino a qualche decennio addietro i centri storici erano sia centri abitativi e sociali sia il cuore produttivo di gestione e scambio delle merci, oggi si trovano in una situazione di forte marginalità. Lo spopolamento dei centri urbani, accelerando un processo di impoverimento umano e sociale, testimonia il loro appiattimento funzionale, la perdita della loro centralità negli agglomerati urbani, la carenza di molti servizi essenziali che si sono decentrati. "Manca in genere

La città, quindi, è completa contraddittorietà: è reggia, *club* esclusivo e massima opportunità formativa per alcuni - gli integrati - e prigione, trincea e completa negazione di sviluppo, svago qualificato ed educazione per gli altri - i subalterni, i marginali -²⁴; la città è contemporaneamente "(ma per categorie di cittadini diverse) ambito di massima affermazione o di massima negazione del diritto al tempo e del diritto allo spazio"²⁵.

nei centri storici una vita di relazione"; vi è al massimo una socialità che è imposta dall' esterno, che deriva dalla loro segregazione e marginalizzazione dalla città dei consumi.

I nuovi quartieri, invece, "si qualificano come aree specializzate all' interno della divisione del lavoro urbano e come zone residenziali, dove si abita ma non si vive. La vita si svolge prevalentemente in casa, dove la famiglia nell' isolamento consuma il proprio tempo libero e dove, non più mediati dai rapporti esterni, esplodono i conflitti intrafamiliari, mentre il quartiere si pone come la sede dei servizi e delle attrezzature che la collettività utilizza individualmente" (G. Trebisacce, *La città odierna: luogo di trasformazioni ma anche di contraddizioni*, in *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Bologna, Cappelli, 1991, pp. 25-31).

²⁴ Luigi Guerra definisce la città contemporanea come un "laboratorio sperimentale di sempre nuove disuguaglianze" e, quindi, come scuola di diseducazione. La città, infatti, impone 3 tipi di disuguaglianze: esistenziali, sociali e formative. La città promuove disuguaglianze sociali quando essa si presenta come "club" per il cittadino integrato, come "il luogo del riconoscimento e del consolidamento continuo di un' identità fondata sul benessere e sul successo personale" e come "trincea" per il cittadino marginale e subalterno, condannato ad un atteggiamento di continua conflittualità o di protesta. Per quanto riguarda le opportunità formative la città a livello di educazione informale può essere per alcuni "ammessa" (museo, palestra, luna-park) e per altri "proibita"; a livello di educazione extrascolastica formale delle agenzie intenzionalmente formative, la città ammessa è quella "del big bang delle opportunità di formazione", è la città "in cui sono esplose e seguitano continuamente a dilatarsi le occasioni di vivere esperienze educative e culturali in teoria liberamente scelte all' interno dell' offerta proveniente dal mercato, dall' Associazionismo, dall' Ente Locale, dal mondo dell' informazione e dello spettacolo", mentre la città proibita è quella le cui "ricchezze formative sono riservate soltanto ad alcune fasce sociali, le quali vedono in tal modo rinforzato e ribadito il loro storico privilegio rispetto a quelle degli esclusi" (L. Guerra, *La città diseducativa*, in *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, a cura di F. Frabboni e L. Guerra, Bologna, Cappelli, 1991, pp. 10-20).

Per l' analisi fatta dallo stesso autore della città diseducativa e portatrice di disuguaglianze esistenziali si veda la nota seguente.

²⁵ Come si è detto Guerra vede nella città un' attività di promozione di disuguaglianze esistenziali. I cittadini, dice, possono essere divisi in "stretti" e "larghi" a seconda della quantità e della qualità dello spazio disponibile (case, quartieri, spazi comuni cittadini per l' integrazione). Non solo l' utilizzazione dello spazio, ma anche del tempo nella città può portare disuguaglianze. Ci sono infatti 3 tipi di tempo che portano disuguaglianze: 1) il "tempo sprecato" per i traferimenti giornalieri, per le code, lo shopping, per i diversi orari di lavoro, per la suddivisione dei ruoli tra uomo e donna, per il parcheggio giornaliero davanti alla televisione, in cui "lo spreco di tempo riguarda l' incapacità o l' impossibilità da parte di intere categorie di cittadini di utilizzarlo secondo propri progetti consapevoli: verso traguardi e con modi scelti e controllati direttamente"; 2) il "tempo libero" dal lavoro (è una falsa libertà dell' uomo contemporaneo, perché il tempo appena libero tende a riempirsi di cose) che "per alcuni costituisce curricolo efficace, tirocinio per un

Costruire città sane, vivibili, in cui le reti di socializzazione siano sufficientemente permeabili da permettere l'integrazione di tutti (cioè la non marginalizzazione e la non stigmatizzazione) rappresenta una delle più grosse sfide del nostro sistema di pensiero, ma costruire poi città a misura dei ragazzi²⁶ lo è ancora di più. "La città del futuro deve rispondere a criteri oggettivi di funzionalità rispettosi dei diritti/doveri di ogni individuo e di ogni gruppo che la abita" (anche i ragazzi, quindi)²⁷. Non si deve dimenticare che il rispetto dei diritti del minore, il quale merita da parte nostra una attenzione e una sensibilità maggiori perché non è in grado di autotutelarsi, di rappresentare direttamente i propri interessi, ma deve ricorrere al mondo degli adulti, che così ne definisce i diritti e i doveri, ne decide e ne applica le forme di tutela, ne sceglie i percorsi di preparazione all'ingresso della società, passa attraverso il miglioramento della qualità della vita dell'intera collettività. Puntare sui ragazzi è puntare sulla vita dell'uomo, di adesso e del futuro.²⁸

CENTRI ORDINATORI DELLO SFI

inserimento più rapido e soddisfacente nel mondo del lavoro e in generale nei circuiti vincenti della società, per altri rimane esperienza di consumo coatto, funzionale solo al consolidamento del potere del mercato e, parallelamente, della propria incancellabile subalternità"; 3) la "memoria", come "capacità di costruire un'immagine/rappresentazione di sé nel tempo (nel passato e nel futuro)" al cui mancanza determina fenomeni come la defuturizzazione del mondo giovanile, la difficoltà a definire una propria immagine storica della mamma/casalinga e un proprio ruolo all'interno della famiglia del padre e la sensazione di estraneità dal contesto urbano dell'anziano (L. Guerra, *La città diseducativa*, cit.)

²⁶ Per un'indagine puntuale della condizione esistenziale dei ragazzi nelle città italiane si veda di Silvano Grusso e Carlo Pagliarini, *Ragazzi di città. I bisogni educativi extrascolastici fra i 6 e i 14 anni*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1987.

²⁷ Per rendere più vivibile la città per i ragazzi basterebbe "mettere a loro disposizione mezzi pubblici che li conducessero nelle piazze, nei giardini, basterebbe disegnare nei nostri quartieri rapporti più corretti tra gli spazi liberi e le aree costruite, basterebbe disegnare e dividere i quartieri in unità con servizi efficienti, dotate di mezzi pubblici che le unissero tra di loro: cercare insomma che crescendo in un luogo amico, venendo a contatto con spazi, tempi, attività, gestite in modo diverso manon ostile, imparando ad agire negli spazi in modo personale ed autonomo, essi divengano individui aperti al cambiamento, così sicuri delle proprie identità da essere capaci di accettare i confronti e le sfide, convinti assertori del dialogo con le diversità". (M. Callari Galli, *L'affollata solitudine*, in *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Bologna, Cappelli, 1991, pp. 21-24).

²⁸ F. Spinelli, *Il Consiglio Nazionale sui problemi dei minori*, cit.

A questo punto crediamo sia lecito chiederci qual sia il centro ordinatore del nuovo progetto formativo che abbiamo fin qui tematizzato. Non può essere la scuola²⁹, altrimenti resteremmo all'interno di una visione/concezione scuolacentrica, né può esserlo il Consiglio Scolastico Distrettuale, cui spetta ugualmente il compito di promuovere una nuova cultura dell'infanzia nel territorio. Eliminati questi organi, crediamo allora che due siano i centri fondamentali di indirizzo in un sistema formativo integrato: il Comune, per il coordinamento di tutte le attività e il governo di alcune, e ogni singola famiglia, che seleziona, per i propri figli, le opportunità formative locali da affiancare alla scuola.

SCUOLA

Nella prospettiva di un sistema integrato la scuola, se condividerà la responsabilità educativa con le altre agenzie del territorio e si attrezzerà sul piano professionale, "non solo non perde, ma addirittura rafforza" la sua posizione di agenzia depositaria dell'educazione formale³⁰, e questo in vista sia di una continuità longitudinale tra i suoi vari gradi (tra scuola materna, elementare, media e superiore), sia di una integrazione trasversale con le altre agenzie del territorio.

Frabboni sostiene, inoltre, che solo una scuola di qualità che sappia attualizzare storicamente ed equipaggiare scientificamente il proprio modello pedagogico può arginare, se nel contesto di un sistema formativo integrato, l'aggressiva avanzata del nuovo mercato informativo - e per questo anche formativo - elettronico. Con lui siamo d'accordo, ma riteniamo, in più, che solo nel contesto di uno SFI (sistema formativo integrato) la scuola possa privilegiare un'offerta qualitativamente qualificata dell'istruzione che sia motrice dello sviluppo di ogni singolo ragazzo. Ma non di un

²⁹ Crediamo, tuttavia, che la scuola possa, come in alcuni casi fa ora, instaurare personali rapporti, oltre quelli naturali con le famiglie e gli enti locali, con l'associazionismo educativo al fine di integrare i curricula soprattutto nelle discipline pratiche, espressive e ludiche. C'è, però, "il pericolo concreto di 'scolasticizzazione' di attività che scolastiche (cognitive, curriculari, ecc.) non sono e non debbono essere, o di un 'tempo pieno' scolastico pensato per mantenere posti di lavoro e non per un'effettiva apertura della scuola al territorio e ad esigenze sociali (dei genitori, così come dei ragazzi), quale si ricercava nelle sperimentazioni di tempo pieno degli inizi degli anni '70" (Consiglio Nazionale dei minori, *Linee di collaborazione tra scuola ed extrascuola nella prospettiva di un sistema formativo integrato*, in *Secondo rapporto sulla condizione dei minori in Italia*, Milano, Franco Angeli, 1990, p. 204).

³⁰ P. Orefice, *A scuola e fuori*, in *Imparare la città. L'extrascuola nel sistema formativo*, a cura di F. Frabboni, C. Pagliari, G. Tassinari, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp. 155-165

indottrinamento cognitivo o intellettuale. Alla scuola, infatti, spetta il compito di fornire chiavi di lettura, strumenti, conoscenze tali che gli alunni siano in grado di capire e di muoversi autonomamente nella realtà in cui vivono. Così, solo pensando che ad ognuno è data l'opportunità di avere una formazione intenzionale esterna alla scuola, si può liberare l'istituzione scolastica di compiti (la socializzazione e lo sviluppo affettivo, emotivo, etico) che non riesce più a sostenere interamente da sola.

Abbiamo parlato, in precedenza, della distinzione delle competenze tra le varie agenzie del quadrilatero. Non è consigliabile "ricorrere ad una grossolana quanto rigida spartizione dei ruoli" tra scuola ed extrascuola assegnando alla prima i 'saperi freddi', l'istruzione, la disciplinarietà e alla seconda il terreno dei 'saperi caldi', dell'educazione, della ludicità. Certamente meglio sarebbe assegnare "alla scuola la prevalente responsabilità di elaborare strumenti interpretativi della complessità dei fenomeni culturali (storici, scientifici, sociali, tecnologici) ... insieme alla responsabilità di costruire un lessico comune convenzionalmente condiviso" e assegnare "all'extrascuola il compito prevalente di suscitare curiosità conoscitive, attraverso un' offerta di laboratori di attività nei quali l'assunzione di informazioni e l'elaborazione delle conoscenze avessero carattere preminentemente predisciplinare e/o interdisciplinare"³¹.

La triplice distinzione adulta di tempo di produzione obbligato, tempo di produzione scelto e tempo di svago può essere tradotta per i minori in tempo di scuola imposto, tempo scelto delle attività extrascolastiche e tempo festivo. Bisogna recuperare i tempi di vita del ragazzo (quello familiare, quello scolastico, quello sociale: dei gruppi, delle associazioni, dei servizi presenti nel territorio, quello "perso"), concependoli tutti come spazi e luoghi di formazione. Per questo siamo sostanzialmente contrari alla proposta di Frabboni, perché troppo rigida, omologante e scuolacentrica, "di un modello orario a tempo lungo: dotato di un monte/ore con tre pomeriggi scolastici e i restanti di day off (di pomeriggi/fuori) da spendere presso le contropartite formative presenti nel territorio, da consumare 'fuori' in esperienze di libero credito didattico (ricerche, progetti, attività elettive: da rendicontare alla scuola, chiamata poi a legittimarle e a valutarle)".³²

³¹ Ortensia Mele, *Quali professionalità per la scuola ed oltre*, cit.

³² F. Frabboni, *Un' aula grande come la città*, in *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, a cura di F. Frabboni e L. Guerra, Bologna, Cappelli, 1991, p. 44

Ad aggravare la già non facile situazione attuale della scuola ci si mettono anche le famiglie odierne che sembrano farsi sempre più esigenti: soprattutto quelle della classe sociale media e dei grossi centri urbani chiedono alla scuola che si attrezzi con attività integrative e con il tempo prolungato per garantire un'offerta nuova (lingue, attività espressive, sport) alla formazione dei propri figli³³. Così se la scuola non riesce a garantire ciò che le viene richiesto, queste famiglie non tardano a rivolgersi ad altre agenzie, anche a pagamento. Non dovrebbe portare questo fenomeno, congiunto ad un ancora acceso desiderio di monopolio formativo da parte della scuola, all'imposizione di un abusato tempo scolastico. Pensiamo che comprimere la giornata di un ragazzo all'interno delle mura dell'edificio della scuola non sia molto funzionale alla sua reale crescita armonica come persona. Non tutta l'azione educativa, infatti, deve essere ricondotta a quella intenzionale e formale; non si può dimenticare il grande valore del gioco spontaneo, libero da qualsiasi schema preconstituito e adulto. Tuttavia, oggi, sembra che i fanciulli non debbano giocare più, sia perché non ci sono spazi per loro, sia perché non hanno più tempo libero e "tutto lascia pensare che nel prossimo futuro, quando le strutture scolastiche e l'offerta dei servizi ad esse connessi avranno raggiunto un generalizzato livello di efficienza, senza gli attuali scompensi territoriali, sarà sempre maggiore la pressione in favore di tempi scolastici più lunghi. Il problema, allora, consisterà nel rintracciare adeguati criteri che ci consentano di stabilire sino a che punto la permanenza a scuola è utile alla crescita della persona e quando invece può diventare un fattore inibente"³⁴. Per questo non si può essere propugnatori di una integrazione formativa alla massima potenza quando questa si riveli totalizzante e opprimente.

Crediamo, infine, che un sistema formativo integrato si possa venire a realizzare più concretamente qualora lo Stato italiano riconosca alle unità scolastiche (circoli didattici per le scuole materne ed elementari e i singoli istituti per le secondarie) autonomia organizzativa (per stipulare convenzioni con soggetti esterni), didattica e finanziaria. Non si può tacere che

³³ Giuseppe Bertagna è del parere che la famiglia oggi sia viva più che mai, che anzi sia diventata un bene da tutelare con tutte le forze disponibili contro le degenerazioni perché resti unita, serena e sana. C'è "una diffusa domanda di personalizzazione, quasi un rischio di privatizzazione, dei rapporti: ciascuno vuole controllare che il figlio frequenti una buona scuola, con ottimi insegnanti, peraltro da lui stesso riconosciuti". "L'epoca in cui la famiglia o l'ambiente ascoltavano con trepidazione ammirata la parola dei docenti e della scuola è definitivamente sepolta" (G. Bertagna, *La sfida della famiglia alla scuola*, in *L'associazionismo educativo. Adulti e ragazzi: un rapporto difficile*, a cura di Guido Petter e Franca Tessari, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp. 29-36).

³⁴ N. Paparella, *La violenza a danno dei minori*, cit., p. 40

decentramento e autonomia sono un binomio indissolubile per realizzare la partecipazione responsabile alle grandi scelte locali di una comunità che voglia essere realmente educante.

Se la scuola, si è detto, liberata da alcuni pesi, può riacquistare il giusto e naturale vigore, in un sistema formativo integrato sono le associazioni e gli enti locali, cioè i principali soggetti dell'extrascuola, le vere agenzie storiche di territorio, che devono conquistare una nuova forza e significato istituzionale. La loro opera non può più limitarsi ad un'offerta pressapochista e spontaneista, poiché sono chiamati a contrastare la proliferazione delle offerte di mercato mediante il potenziamento della rete delle loro strutture formative.

L'ENTE LOCALE

Un ruolo fondamentale può essere svolto dall' ente locale nel momento in cui si propone come centro propulsore dell'attuazione del sistema formativo integrato e centro coordinatore dello stesso. E' all'ente locale, infatti, che spetta l'insostituibile compito di contribuire in maniera determinante al passaggio da un sistema allargato ad un sistema formativo integrato ed unitario³⁵. Ma per fare questo esso deve lottare contro quella logica burocratica che, propria di uno Stato accentratore, "affidava alla periferia del sistema il compito esclusivamente esecutivo di applicare provvedimenti decisi altrove, definiti al di fuori dei bisogni locali effettivi" e contro quella logica assistenzialistica che, tuttora massiccia, pervade la cosa pubblica e considera l'ente locale ancora "estraneo alle dinamiche formative del territorio che amministra"³⁶.

"Con il decentramento territoriale il comune (...) non è più un semplice erogatore di servizi, ma vero e proprio organo di governo locale, dalle cui iniziative politico-amministrative consegue il progresso sociale e civile della comunità locale". Esso è, o può diventare, fattore di promozione sociale, centro propulsivo di civiltà. Appunto perché organo preposto al governo, al comune non spetta "la diretta responsabilità del momento progettuale e didattico", "bensì il governo delle

³⁵ Non per tutti è all' ente locale che spetta questo compito. Per Ripamonti sono gli Organi Collegiali di partecipazione scolastica che dovrebbero concorrere alla realizzazione proprio di un raccordo fra vita complessa del ragazzo, scuola e società: "creare una sutura per consentire la realizzazione di un progetto educativo che possa fruire di un sistema formativo integrato ancorché pluralistico nei contenuti e nei modi di realizzazione" (E. Ripamonti, *Il sistema formativo integrato e l' educazione nella complessa società degli anni novanta*, cit.)

³⁶ Paolo Orefice, *A scuola e fuori*, cit.

condizioni socio-politico-economiche necessarie per il positivo esplicitarsi" dell'educazione.³⁷ D'altro canto non si può pensare ad una seria programmazione politica che non si affacci alla pedagogia, né che una vera educazione possa essere estranea alla storicizzazione politica³⁸. Politica e pedagogia si richiamano vicendevolmente, senza essere l'una solo funzionale all'altra.

Grazie alle esperienze che si maturano nel territorio e alla tv³⁹ ci si trova, giorno dopo giorno, ad essere educati, ad assumere atteggiamenti, comportamenti, mentalità anche senza accorgersene, al di fuori di ogni programma esplicito di formazione. Abbiamo detto che "ci si trova ... ad essere educati" perché la società, attraverso gli innumerevoli canali di socializzazione e di inculturazione spinge il soggetto ad assumere determinate abitudini, punti di vista, saperi collettivi. In ciò consiste la differenza tra l'educazione formale e quella informale. L'educazione formale è portata ad usare il metodo trasmissivo inculcando contenuti al ragazzo perché li faccia suoi, mentre l'educazione

³⁷ L. Pati, *L'educazione nella comunità locale*, Brescia, La Scuola, 1990, pp. 104-105

³⁸ Sulla natura politica dell'educazione si veda Paulo Freire, *Liberare l'educazione sommersa*, in AAVV, *Liberare l'educazione sommersa*, Bologna, Emi, 1987, pp. 11-19.

³⁹ La tv determina una serie di conseguenze nelle nuove generazioni: 1) il predominare una struttura espressiva paratattica invece che sintattica (fatti e scene che si accavallano, programmi e canali che si sovrappongono con lo zapping); 2) strutture analogiche si vanno sostituendo, sul piano della formazione dell'impianto logico, a quelle algoritmiche (il bambino dimostra fatica nella capacità di costruirsi processi sequenziali, algoritmici, di continuità, di relazione causa-effetto); dissociazione tra corpo ed immaginario, fra mani, attrezzi operativi e percorsi mentali ("le capacità creative si potenziano a livello del fantastico e insieme si impoveriscono sul terreno del rapporto critico di sé, come corpo, con la realtà materiale che lo circonda"); 3) il bambino vivendo tempi dilatati di pura ricezione passiva riduce le capacità comunicative interagenti; 4) "i bambini odieni sono dei contenitori pieni di notizie, di dati, di informazioni, ricchi di immagini, sono soggetti molto diversi tra loro nel bagaglio di conoscenze; essi si presentano da un lato bisognosi di ordine, di orientamento, dall'altro fecondi di notizie differenziate".

Per impostare una seria azione riformatrice bisogna affrontare, tra gli altri, questi due problemi: 1) la decontestualizzazione dallo sfondo integratore determinata dai mass media (bisogna recuperare un rapporto con la realtà del vissuto, che sia emotivo con gli altri e percettivo con la natura) e 2) la segmentazione della ricerca scientifica e dell'applicazione tecnologica contemporanee (c'è "bisogno di una formazione culturale 'globale', capace di prevedere l'emergenza, di ricomporre continuamente i saperi e di approfondirli in rapporto alla loro funzionalità ai bisogni esistenziali e non alle ritualità istituzionali). (R. Rizzo, *Problemi dell'associazionismo degli insegnanti*, in *L'associazionismo educativo. Adulti e ragazzi: un rapporto difficile*, a cura di Guido Petter e Franca Tessari, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp. 51-58).

informale usa di prevalenza il metodo del condizionamento esplicito o implicito. La funzione dell'ente locale potrebbe essere quella di mediazione tra l'educazione formale e l'educazione informale, mediazione che vuole stabilire un'osmosi tra la scuola, sede privilegiata della formazione istituzionalizzata e l'extrascuola, campo specifico dell'educazione non formale, attraverso interventi educativi diretti oppure promossi. L'obiettivo è lo sviluppo educativo e culturale dell'intera comunità locale. L'ente locale "si trova in una posizione privilegiata rispetto alla stessa scuola che, rimasta istituzionalmente chiusa in se stessa, ha certamente molte più difficoltà nel rapportarsi con l'ambiente esterno". Non solo l'ente locale è estremamente permeabile, ma "in quanto struttura pubblica è istituzionalmente al di sopra degli interessi di parte dovendo occuparsi di tutti i cittadini a cominciare da quelli più emarginati!"⁴⁰.

L'Ente locale, depositario e rappresentante altamente qualificato delle risorse ambientali, sociali e civili di un territorio, ha la duplice funzione di calmierare i prezzi dei servizi formativi incentivando l'uguaglianza delle opportunità e di promuovere sinergie educative e innovazioni nelle iniziative e nelle metodologie di intervento⁴¹. Esso può sia promuovere esperienze pilota sia stipulare convenzioni-quadro che prevedano l'uso integrato, e per tutto l'anno, delle strutture che ha disponibili.

L'opera degli enti locali non può essere limitata alla programmazione-coordinamento delle risorse potenziali e dei servizi ma devono proporsi a gestione diretta di parte della rete di strutture e servizi socioculturali ed educativi di territorio⁴².

L' ASSOCIAZIONISMO

Il fenomeno associativo si mostra in tre diverse manifestazioni: 1) di tipo "solidale-assistenziale" (verso anziani, disagio giovanile, handicappati, tossicodipendenti ...); 2) di tipo "culturale-ricreativo" (sport, cineforum...), 3) di tipo "educativo-partecipativo" (federazioni

⁴⁰ P. Orefice, *A scuola e fuori*, cit.

⁴¹ V. Cesareo, *Diritto di cittadinanza all' extrascuola*, cit.

⁴² Per Frabboni l'ente locale ha quattro compiti: 1) governare la crescente presenza di offerte formative territoriali; 2) gestire direttamente le opportunità culturali pubbliche; 3) contribuire al passaggio da un sistema formativo allargato ad uno unitario ed integrato; 4) limitare la sua presenza nella scuola e riconvertire la politica degli investimenti a favore dei servizi formativi di territorio necessari per disegnare in concreto i presupposti materiali di un progetto di educazione permanente. (F. Frabboni, *Dall' identità negata allo spazio-giovani*, cit.)

giovanili di partito, associazioni educativo-religiose, aggregazioni ecologico-ambientaliste...)43. Esso è sostenuto in larga parte da volontari, da persone che prestano la propria opera senza retribuzione; ma, accanto ad essi, negli organismi con finalità assistenziali o educative, ci sono delle figure professionali, gli operatori, personale preparato per la gestione e l'erogazione di servizi di qualità. A testimonianza della capacità propositiva e dell'efficienza di talune associazioni che operano, ad esempio, in ambito socio-assistenziale si deve dire che esse "realizzano servizi spesso di carattere 'primario' in quanto privi di alternativa reale sia nel comparto privato, sia in quello pubblico"44.

L'associazionismo, come qualsiasi organismo vivente in una data situazione, si pone nei confronti del contesto sociale in un rapporto di adattamento attivo, di aderenza all'ambiente in cui vive e opera. Così le stesse associazioni tradizionali hanno in generale tralasciato l'originaria impostazione fissa e un po' omologante e "sono divenute più 'flessibili', meno vincolanti; non chiedono più 'appartenenza stabile' e traducono la loro 'proposta culturale' in servizi e prestazioni definiti plasticamente in rapporto alle esigenze locali".45

Ci troviamo oggi in un modulo formativo, purtroppo, "in cui la componente dominante è quella della socializzazione intesa come sforzo di adattare i nuovi individui alle regole della società in cui viviamo piuttosto che quello della educazione intesa come sforzo per costruire personalità forti, individui capaci di progettare e scegliere in modo relativamente autonomo". Per questo servirebbe una contro-rotta, un' inversione di tendenza, una piccola rivoluzione. Ciò lo può fare un associazionismo che non sia solo riempitore dei "buchi lasciati aperti dalla pianificazione della vita di questa nostra società", ma sia intenzionalmente educativo (come l'Agesci, l'Arciragazzi, l'Azione Cattolica)46, democratico, incentrato sul piccolo gruppo, dove a tutti è dato lo spazio per esprimersi, e sul fare intelligente realizzato insieme, dove si impara a lavorare, a cooperare e a

43 Ilvo Diamanti e Enzo Pace, "L' associazionismo giovanile: una risorsa per le istituzioni", in *L' associazionismo educativo. Adulti e ragazzi: un rapporto difficile*, a cura di Guido Petter e Franca Tessari, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp. 297-302.

44 *Ibidem*.

45 *Ibidem*.

46 Il primo e principale compito dell' associazionismo educativo è coinvolgere l' 85% dei minori che vi sono estranei.

perseguire fini condivisi⁴⁷. L'educazione al cambiamento, propria di chi vuole meglio adattarsi a questa nostra società, trova nell'associazionismo intenzionalmente educativo un luogo privilegiato perché i ragazzi possano sperimentare ruoli e progetti creativi e flessibili, elementi questi necessari - che la scuola spesso non riesce a trasmettere - per le nuove professioni⁴⁸.

Per Lucisano "l'associazionismo educativo è un'occasione unica di ricostruzione di quella 'continuità culturale' che è andata via via scomparendo nelle società industrializzate", che si verifica quando "il piccolo cresce e man mano che cresce acquisisce responsabilità e potere, impegni e riconoscimento, in cui al piccolo ai diversi livelli di età vengono attribuiti compiti e poteri pari alle sue forze". Serve, quindi, un associazionismo che attui una continuità di presenze al suo interno, che abbia persone di età ed esperienza diverse nel quale sia naturale il trapasso di nozioni, l'identificazione del ragazzo più piccolo col più grande, il perfezionamento di capacità in chi non le ha ancora sviluppate.

Ci sono associazioni⁴⁹ che si pongono come scopo quello di essere e promuovere l'associazionismo giovanile facendo vivere ai ragazzi che vi partecipano autentiche esperienze associative, sia pure nella forma protetta del gioco. Questo associazionismo "deve camminare sulle sue gambe, sui suoi finanziamenti, deve sapere chiedere ciò che gli spetta, sedi, spazi, diritti, senza sottoporsi a tutela", ma mettendosi in rapporto con le istituzioni. Esso "deve essere una risposta che la società civile dà ai bisogni ed alle esigenze dei giovani in modo relativamente immediato", e non compreso dentro un qualsiasi sistema pubblico nazionale consorziale⁵⁰.

⁴⁷ P. Lucisano, *Il ruolo dell'associazionismo nell'educazione extrascolastica*, in *Imparare la città. L'extrascuola nel sistema formativo*, a cura di F. Frabboni, C. Pagliarini, G. Tassinari, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp. 233-240.

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ "L'arcipelago di matrice cattolica dimostra un dinamismo autosufficiente, anche nella possibilità di non ricorrere a strutture pubbliche per le proprie attività". (D. Marini, *Associazionismo giovanile e partecipazione: problemi e prospettive*, in *L'associazionismo educativo. Adulti e ragazzi: un rapporto difficile*, a cura di Guido Petter e Franca Tessari, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp. 291-296)

⁵⁰ P. Lucisano, *Il rapporto tra metodologia e contenuti nella formazione associativa dei ragazzi*, in *L'associazionismo educativo. Adulti e ragazzi: un rapporto difficile*, a cura di Guido Petter e Franca Tessari, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp. 287-290.

Se pare politicamente congruente e socialmente produttivo subsidiare⁵¹ il privato-sociale quando svolge un servizio pubblico (soprattutto assistenziale) a favore dell'intera collettività, purché vi siano convenzioni che prevedano però il controllo e la verifica pubblica delle prestazioni, allora le associazioni private devono fare un salto di qualità, tralasciare ogni spontaneismo e ogni volontarismo dequalificato, ogni servizio fine a se stesso, e mostrare, invece, una propria reale competenza. L'adesione volontaristica deve essere motivata razionalmente, e non un mero gesto emozionale, deve essere frutto di consapevolezza e riflessione, e non ricerca di puro presenzialismo.

C'è una certa frammentazione, c'è un vero e proprio arcipelago di associazioni. "Ogni associazione, a sua volta, interviene su un singolo segmento problematico, perlopiù in assenza di un coordinamento reale di iniziative con le altre associazioni che si interessano della medesima questione, anche con quelle appartenenti alla medesima area culturale. Anzi, accade talvolta che gli interventi vengano effettuati in un regime di concorrenzialità"⁵². Di fronte al disordine attuale delle offerte un sistema formativo integrato può segnare finalmente il tentativo di superare il caos e programmare/coordinare unitariamente. Non solo: uno SFI potrebbe rendere più maturo il volontariato sociale giovanile. Infatti, visto che i giovani, costretti in una scuola-parcheggio, subiscono oggi la minaccia della defuturizzazione e della estraneazione dovuta alla scarsa permeabilità delle istituzioni⁵³, per dar senso alla loro solidarietà, affinché non si esaurisca nell'effimero, nello spontaneo e nell'estemporaneo, si rende necessario organizzarla in forme

⁵¹ E' comunque importante che l'ente locale non adotti il modello di "sussidiarietà" tedesco che distribuisce a pioggia denaro pubblico e spazi a gruppi che ne fanno richiesta, fuori da un piano/programma complessivo. In Germania, infatti, il pubblico interviene con propri servizi diretti soltanto laddove non sia possibile una presenza della associazione. (cfr F. Frabboni, *Dall'identità negata allo spazio-giovani*, cit., e cfr. Consiglio Nazionale dei minori, *Linee di collaborazione tra scuola ed extrascuola nella prospettiva di un sistema formativo integrato*, cit, p. 193)

⁵² D. Marini, *Associazionismo giovanile e partecipazione: problemi e prospettive*, cit.

⁵³ Per Franco Frabboni in Italia c'è una forte frantumazione istituzionale dovuta a tre rotture socioculturali: 1) geografica, tra Nord e Sud; 2) culturale, dovuta al ridimensionamento di scuola e famiglia (si va verso un sistema policentrico, complesso, allargato e ramificato che rischia di diventare ingovernabile se non si avvia una tempestiva politica di raccordo e di integrazione) e 3) sociale, causata da circoli, club e associazioni che aggregano (o dividono) ceti, fedi e culture in uno stesso territorio. C'è inoltre una manifestata solitudine esistenziale dovuta all'invadenza incondizionata di scuola (in cui l'allievo, ricercando il successo personale, esaspera i propri coefficienti di competitività e di egoismo), lavoro (la massima automazione come massima garanzia di produzione è anche massimo veicolo di alienazione) e mass-media (la solitudine dello spettatore, l'effetto folla solitaria) che portano alla negazione dello stare con gli altri. (F. Frabboni, *Dall'identità negata allo spazio-giovani*, cit.)

permanenti di continuità progettuale. Fare in modo, cioè, che il giovane viva e trasformi direttamente la realtà attraverso il suo volontariato vuol dire renderlo homo faber, costruttore del destino culturale della società e soggetto attivo del proprio futuro⁵⁴.

L' OPERATORE EDUCATIVO

Se sono, e devono esserlo, gli enti locali i maggiori committenti di iniziative dell' extrascuola, allora essi sono anche, di fatto, i datori di lavoro del maggior numero di operatori.

Una riqualificazione dei servizi educativi dell' ente locale comporta la revisione delle competenze professionali di chi opera al suo interno. Se serve l' operatore addetto ai problemi dell' educazione, egli non può essere ridotto a funzioni esclusivamente amministrative. Serve, infatti, chi sappia trattare con i ragazzi e le istituzioni, individuare le risposte del territorio ai bisogni di quanti vi abitano, svolgere azioni di sensibilizzazione e di coinvolgimento nel progetto educativo, usare una strumentazione adeguata e una metodologia d' intervento qualificata, svolgere lavoro di verifica⁵⁵.

L' operatore è il vero e solo protagonista del proprio percorso formativo; egli deve essere "messo nelle condizioni di produrre cultura, affrancandosi da una subalternità che l' istituzione sembra invece incline a coltivare nell' insegnante". "Una formazione non libresca dunque, ma un training esperienziale, imperniato sulla ricerca, legato ad un vissuto, sostanziato dallo sviluppo delle capacità di ascolto, sostenuto dalla dimestichezza con i linguaggi non verbali e dalla crescita di abilità operative, dalla manualità, dalla creatività, dal gusto del documentare" (formazione in itinere, tirocinio sul campo, riflessione guidata dall' esperienza). Il carattere prevalentemente socializzante dell' extrascuola "assegna all' operatore un ruolo eminentemente di animatore culturale e visto anche che la sua utenza non è, come nella scuola, assicurata dall' esistenza di un obbligo da assolvere o da un titolo di studio da conseguire, ma dal piacere di svolgere attività liberamente scelte, che dovranno perciò esser coordinate da una personalità capace di suscitare e tener vivo quel piacere"⁵⁶.

⁵⁴ *Ibidem*.

⁵⁵ P. Orefice, *A scuola e fuori*, cit.

⁵⁶ O. Mele, *Quali professionalità per la scuola ed oltre*, cit. Sull' animatore culturale si veda Mario Pollo, *L' animatore culturale dei giovani. Una proposta educativa*, Leumann Torino, Ldc, 1987.

Potrebbe essere utile giungere alla istituzione di un albo degli operatori che ne garantisca un nucleo relativamente stabile, da affiancare con volontari, part-time ed insegnanti distaccati che per un certo periodo di tempo optassero per l' impegno in una nuova esperienza, inaugurando una salutare mobilità fra scuola ed extrascuola.

LA FAMIGLIA

Abbiamo posto la famiglia come uno dei due centri ordinatori in un sistema formativo integrato. Ma vediamo se si può parlare oggi ancora di famiglia e in che senso.

Per rispondere, oggi non si può più parlare della famiglia in senso generale ed uniforme ma sembra più conveniente rispettare il principio pluralistico della compresenza, nella nostra società, di diversi tipi di famiglia, ognuna con una propria identità e con una propria storia. Così ci sono le famiglie convenzionali, quelle dei separati, quelle formate da una sola persona (i single per scelta e quelli no, ad es. scapoli e anziani) o da due dello stesso sesso, le convivenze non matrimoniali, le unioni libere... C'è, insomma, e in tutta risposta al terroristico desiderio degli anni '60 di morte della famiglia, perché sede di insanità psichica, dove l' individuo correva grossi rischi per la propria formazione, una enorme vitalità. Dire però che non è morta, o che non è ancora morta, o sostenere che le sue diverse manifestazioni o pseudo-manifestazioni dimostrano la sua rinnovata energia e dinamicità, non vuol essere un motivo trionfalistico nei confronti del paventato pericolo per alcuni e desiderato auspicio per altri di una sua dissoluzione.

Tuttavia c'è chi la sente, e forse a ragione, ancora in crisi. In crisi per troppo permissivismo (o antiautoritarismo), per l' incapacità di definire il proprio ruolo sociale, per l' affermazione sociale della donna che ha corrisposto ad un disorientamento del ruolo specifico dell' uomo come maschio, marito (o amante) e padre, per la troppa paura dei genitori che, piuttosto di prendere decisioni in proprio, affidano ad altri deleghe educative nei confronti dei figli, per l' incapacità di fronteggiare l' irruenza massmediologica nella vita quotidiana di tutti. Essa, pur chiedendo di significare realmente, vive un continuo e preoccupante stato di "smarrimento".

Se la famiglia è in crisi vuol dire che sta cambiando.⁵⁷ Quindi non è in crisi la famiglia, come istituzione in sé, ma solo la famiglia del passato, e, se non è aggiornato, il nostro concetto di

⁵⁷ Contro alcune indagini sociologiche che vogliono negare validità metastorica alla famiglia Giuseppe Flores d' Arcais dice che quando si considerano i cambiamenti e le modificazioni dell' istituto familiare si deve vedere se essi interessano l' aspetto essenziale (teoretico) o, piuttosto, quello esistenziale (storico). Infatti se vi sono delle modificazioni, e se le si analizza, si può arrivare "a distinguere ciò che è essenziale da ciò che è transeunte e relativo". Così se quando si parla di

famiglia. Così dire che la famiglia è in crisi, in definitiva, vuol dire che è in crisi il nostro concetto statico di famiglia.

Il nuovo concetto di famiglia si qualifica con pregi come il benessere, lo sposarsi solo per scelta e con chi veramente si ama, la maggiore attenzione verso l' educazione dei ragazzi e con difetti come la sua strutturale fragilità, l' impoverimento della vita di relazione e il concepire la vita personale esclusivamente in termini di piacere⁵⁸. E' ovvio pensare che i profondi cambiamenti di ordine legislativo (legge n.898 del 1970 sul divorzio, legge n.151 del 1975 sulla riforma del diritto di famiglia, legge n.194 del 1978 sull' aborto), di ordine culturale e valoriale che hanno caratterizzato gli anni '70, si ripercuotano sul sistema familiare e sulla sua organizzazione.

Sembra, infatti, che i valori sui quali si era fondata in passato, siano in larga misura ormai superati e si rivelino ahimé improponibili senza una revisione. In questa opera di piena revisione

crisi della famiglia si prendono in considerazione solo le sue trasformazioni esistenziali e storiche, allora sarebbe più opportuno parlare, anziché di crisi della famiglia, di un suo mutamento storico. (G. F. d' Arcais, *Famiglia ed educazione*, in *Famiglia ed educazione*, Brescia, La Scuola, 1967, pp. 223-232).

⁵⁸ Giorgio Campanini, parlando dei pregi e dei difetti della famiglia moderna, dice che essa ha manifestato soprattutto questi tre cambiamenti positivi: 1) la libertà di scelta del coniuge, vera e propria "rivoluzione silenziosa" determinata dalla concezione romantica dell' amore; il matrimonio, non più combinato, diventa sì più fragile poiché nasce dal libero amore fra i coniugi, ma anche potenzialmente più ricco (ci si sposa oggi solo per amore, così il matrimonio diventa atto libero, volontario e profondamente voluto); 2) migliori opportunità di vita familiare, che permettono alla famiglia di esprimersi in tutte le sue potenzialità (a detrimento di ciò ci sono spesso le lunghe migrazioni, la mancanza di alloggi decorosi, la limitatezza delle risorse finanziarie...); 3) una maggiore attenzione educativa, rispetto alla famiglia del passato.

Campanini rileva poi tre grossi rischi per la famiglia: a) strutturale fragilità del matrimonio moderno (impreparazione dei giovani): "vivere nell' amore è forse il compito più difficile che possa essere assegnato ad un uomo ed una donna, e si pretenderebbe che essi siano in grado di affrontarlo senza quel minimo di apprendistato che si richiede invece per altri compiti alla fin fine meno importanti e meno decisivi per la vita dell' uomo..." (non si può dimenticare che la famiglia si ottiene solo attraverso la famiglia); b) impoverimento della vita di relazione, per il ricorso patologico all' evasione televisiva, per la restrizione quantitativa dei rapporti familiari in nuclei con pochi figli e senza la presenza degli anziani; c) concepire la vita di famiglia in termini di gratificazione personale piuttosto che di servizio; ogni singolo vede nella famiglia il luogo ideale per realizzare il proprio individuale diritto alla felicità. Non ci si può dimenticare "invece che tutte le volte che si cerca parossisticamente se stessi ci si perde", e che ci si ritrova solo nella vita di relazione, solo nel rapporto di dono gratuito di sé fatto agli altri. Una coppia moderna "deve ricercare la propria realizzazione anche attraverso il servizio agli altri" (Giorgio e Gianna Campanini, *Ricchezza e povertà della famiglia contemporanea*, in "La famiglia" 125, Brescia, La Scuola, sett.-ott. 1987, pp. 52-63).

della famiglia, luogo di incontro tra natura e cultura, mediazione⁵⁹ tra l' individuo isolato e la società, c' è un ruolo che non le verrà mai tolto: il compito fondamentale di sovrintendere al processo di personalizzazione e socializzazione dei ragazzi⁶⁰.

Per Pati la famiglia continua ad avere un ruolo centrale e insostituibile circa il soddisfacimento dei vari bisogni dei suoi membri; essa è cerniera (membrana semipermeabile) tra persona e società, dotata di autonomia propria (unità di servizi primari ma anche insieme interattivo con la società) e di capacità di filtrare e proporre valori (capacità di acquisizione, selezione e produzione culturale). "Alla rifondazione della famiglia deve contribuire anche lo Stato", che, divenuto Welfare State, l' ha finora indebolita della sua consistenza operativa. Lo Stato deve promuovere finalmente una seria politica familiare che ponga la famiglia come soggetto di politica, interlocutore privilegiato anziché puro oggetto, antenna ricettiva di sole attenzioni, contenitore di bisogni individuali.⁶¹

Pierpaolo Donati parla di "famiglia autopoietica", di una famiglia che fa da sé, che autarchicamente basta a se stessa, che evita per quanto può un rapporto strutturato con la società, che la sfida, che elabora e produce al proprio interno risorse e capacità di iniziativa sostituendosi a pubblici poteri e servizi. E' anche una famiglia che si fa legge a se stessa, che ricerca da sé i valori sui quali credere, che è autonoma e diffida delle pubbliche istituzioni. E' la famiglia della separatezza che conclude la sua storia ad ogni ciclo generazionale rifondando se stessa sempre da capo. Laddove Stato, società e Chiesa latitano, la famiglia non può sottrarsi dall' escogitare nuovi percorsi per la propria salvezza e conservazione in vita. Ma ci vorrebbe, anche per Donati, una politica familiare seria tale che sostenga e integri le sue funzioni, senza sottrargliele⁶².

⁵⁹ La famiglia è "collegamento con il macrocosmo" (P.L. Berger e B. Berger, *Sociologia: la dimensione sociale della vita quotidiana* ("Sociology. A biographical Approach", New York 1975/2), Bologna, Il Mulino, 1977, p.108).

⁶⁰ La famiglia di nascita rappresenta lo status iniziale di ciascun individuo, l' ambiente (e la classe) in cui viene automaticamente a trovarsi inserito fino a che non conquisterà a sua volta una propria posizione sociale. In particolare essa porta alla formazione di un codice morale che si traduce in norme di comportamento e in una scelta ideologica corrispondente ad una certa visione della società. per questo il noto antropologo sociale Robert Linton sostiene che "il condizionamento alla vita sociale inizia così presto che molto del lavoro di base della personalità è già fatto prima che possano entrare in gioco ... agenti extrafamiliari" (R. Linton, *Lo studio dell' uomo* ("The Study of Man", New York 1936) a cura di M. Callari Galli, con introduzione e traduzione di E. Calzavara, Bologna, Il Mulino, 1973, pp. 172-173).

⁶¹ Luigi Pati, *Per una rifondazione della famiglia*, in "La famiglia", n. 131/132, Brescaï, La Scuola, sett.-ott. 1988, pp. 103-110.

⁶² cfr. P. Donati, "L' emergere della famiglia 'auto-poietica'", in *Primo rapporto sulla famiglia in Italia*, Milano, CISF, 1989

Di posizione opposta e meno fiduciosa è chi paventa che il vero pericolo per la famiglia italiana nei prossimi anni non viene dall' esterno ma dall' interno. La famiglia è posta in balia delle aggressioni esterne ordite con forza dirompente dai mezzi di comunicazione di massa nella misura in cui le manchi una adeguata consapevolezza e capacità di reazione.

Si diceva che un sistema formativo integrato esige una famiglia adulta, matura, che sappia selezionare per i propri figli le offerte formative del territorio (o della città) che maggiormente ritengono utili. Per questo alla famiglia spetta l' arduo compito di educare al discernimento di ciò che la società propone e ad un uso intelligente e corretto del tempo libero, del tempo extrascolastico o extralavorativo. Per Luigi Pati è quanto mai essenziale considerare il tempo libero non disunito da concetti di responsabilità, criticità e creatività personale cercando così di "contrastare la tendenza dell' individuo a passarre il proprio tempo libero in attività standardizzate di evasione, idonee a suscitare noia e non già ad infondere serenità". La famiglia pertanto deve: 1) perdere qualsiasi atteggiamento di difesa o di delega nei confronti del tempo libero e aprirsi in continuo scambio con l' ambiente circostante e orientare i ragazzi a spendere il proprio tempo libero con criterio affinché non diventi spazio vuoto da riempire ad ogni costo, momento extralavorativo inutile (dal punto di vista produttivo) o peggio ancora bene da consumare in un modo o nell' altro; ai genitori infatti spetta il duplice compito di stimolare i figli verso l' ambiente domestico e verso quello pubblico per favorire la loro autonomia; 2) far scoprire ai figli che oltre le luci accecanti dell' industria del divertimento ci sono anche attività che nei vari campi propongono precisi valori di crescita (tra le attività che un adulto maturo può proporre ai ragazzi ci sono gli hobbies che per la loro capacità di preservare dalla passività, dalla massificazione e dal sentimento d' inferiorità possono contribuire a far prendere al singolo coscienza di sé e del mondo circostante, aiutano a rafforzare lo spirito e a sperimentare la forza propulsiva del silenzio interiore) 3) favorire un tempo libero in cui sia viva una comunicazione intergenerazionale, che sia unitaria e integrata nella compresenza di persone di età diverse; 4) aiutare i minori a distinguere e a soppesare i messaggi spesso contraddittori di un mondo in cambiamento affinché si formino menti critiche e personalità equilibrate e strutturate secondo una vera scala di valori.

All' interno della famiglia un ruolo importante è affidato al padre per il suo essere altro (rispetto alla madre), per il suo porsi come rappresentante del mondo esterno. Spetta infatti primariamente al padre educare i figli ad una progettazione personale della vita quotidiana, accostarli gradualmente

ad ambienti esterni in cui possano prepararsi all' uso della libertà personale e della curiosità esplorativa, mostrare loro un godimento intelligente e critico dei divertimenti⁶³.

⁶³ L. Pati, *Il ruolo della famiglia nel tempo libero dei ragazzi*, in "La famiglia", n.124, Brescia, La Scuola, lugl.-agost. 1987, pp. 74-79

BIBLIOGRAFIA

G. BERTAGNA, *La sfida della famiglia alla scuola* in *L'associazionismo educativo. Adulti e ragazzi: un rapporto difficile*, a cura di G. PETTER e F. TESSARI, Firenze 1990, pp. 29-36.

M. Callari Galli, "L'affollata solitudine", in *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Bologna, Cappelli, 1991, pp. 21-24 .

G. e G. Campanini, *Ricchezza e povertà della famiglia contemporanea*, in "La famiglia" 125, Brescia, La Scuola, sett.-ott. 1987, pp. 52-63.

V. Cesareo, "Diritto di cittadinanza all' extrascuola", in *Imparare la città. L' extrascuola nel sistema formativo*, a cura di F. Frabboni, C. Pagliarini, G. Tassinari, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp. 143-153.

Consiglio Nazionale dei minori, "Linee di collaborazione tra scuola ed extrascuola nella prospettiva di un sistema formativo integrato", in *Secondo rapporto sulla condizione dei minori in Italia*, Milano, Franco Angeli, 1990

G. F. d' Arcais, "Famiglia ed educazione", in *Famiglia ed educazione*, Brescia, La Scuola, 1967, pp. 223-232.

S. de Coster - F. Hotyat, *La sociologia dell' educazione*, ed. it. a cura di m. Melone e P.G. Grasso, Milano, Franco Angeli, 1974 (II ed. 1978).

D. Demetrio, *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extrascolastici*, Firenze, La Nuova Italia, 1990

I. Diamanti e E. Pace, "L' associazionismo giovanile: una risorsa per le istituzioni", in *L' associazionismo educativo. Adulti e ragazzi: un rapporto difficile*, a cura di Guido Petter e Franca Tessari, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp. 297-302.

P. Donati, "L'emergere della famiglia 'auto-poietica'", in *Primo rapporto sulla famiglia in Italia*, Milano, CISF, 1989

F. Frabboni, Dall'identità negata allo spazio giovani, in *L' associazionismo educativo. Adulti e ragazzi: un rapporto difficile*, a cura di Guido Petter e Franca Tessari, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp. 85-104

F. Frabboni, "Un'aula grande come la città", in *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, a cura di F. Frabboni e L. Guerra, Bologna, Cappelli, 1991, pp. 34-46

P. Freire, "Liberare l'educazione sommersa", in AAVV, *Liberare l' educazione sommersa*, Bologna, Emi, 1987, pp. 11-19.

S. Grussu e C. Pagliarini, *Ragazzi di città. I bisogni educativi extrascolastici fra i 6 e i 14 anni*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1987.

L. Guerra, "La città diseducativa", in *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, a cura di F. Frabboni e L. Guerra, Bologna, Cappelli, 1991, pp. 10-20.

P. Lucisano, "Il rapporto tra metodologia e contenuti nella formazione associativa dei ragazzi", in *L' associazionismo educativo. Adulti e ragazzi: un rapporto difficile*, a cura di Guido Petter e Franca Tessari, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp. 287-290.

P. Lucisano, "Il ruolo dell' associazionismo nell' educazione extrascolastica", in *Imparare la città. L' extrascuola nel sistema formativo*, a cura di F. Frabboni, C. Pagliarii, G. Tassinari, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp. 233-240

D. Marini, "Associazionismo giovanile e partecipazione: problemi e prospettive", in *L' associazionismo educativo. Adulti e ragazzi: un rapporto difficile*, a cura di Guido Petter e Franca Tessari, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp. 291-296

S. Martelli, *Mass media e famiglia. Aspetti sociologici*, in "La famiglia", n. 134, Brescia, La Scuola, mar.-apr. 1989, pp. 29-42

R. Massa, *L'educazione extrascolastica*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.

O. Mele, "Quali professionalità per la scuola ed oltre", in *Imparare la città. L'extrascuola nel sistema formativo*, a cura di F. Frabboni, C. Pagliarii, G. Tassinari, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp. 227-231.

D. Orlando Cian, *La pedagogia dell'infanzia, oggi*, Padova, Cleup, 1990

P. Orefice, *Educazione e territorio*, Firenze, La Nuova Italia, 1978

P. Orefice, "A scuola e fuori", in *Imparare la città. L'extrascuola nel sistema formativo*, a cura di F. Frabboni, C. Pagliarii, G. Tassinari, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp. 155-165

N. Paparella, *La violenza a danno dei minori*, in "La Famiglia", n. 128, Brescia, la Scuola, mar-apr. 1988, pp. 31-52

L. Pati, *L'educazione nella comunità locale*, Brescia, La Scuola, 1990

L. Pati, *Per una rifondazione della famiglia*, in "La famiglia", n. 131/132, Brescaì, La Scuola, sett.-ott. 1988, pp. 103-110.

L. Pati, *Il ruolo della famiglia nel tempo libero dei ragazzi*, in "La famiglia", n.124, Brescia, La Scuola, lugl.-agost. 1987, pp. 74-79

M. Pollo, *L'animatore culturale dei giovani. Una proposta educativa*, Leumann Torino, Ldc, 1987.

E. Ripamonti, "Il sistema formativo integrato e l'educazione nella complessa società degli anni novanta", in *L'associazionismo educativo. Adulti e ragazzi: un rapporto difficile*, a cura di Guido Petter e Franca Tessari, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp. 25-28.

R. Rizzo, "Problemi dell' associazionismo degli insegnanti", in *L' associazionismo educativo. Adulti e ragazzi: un rapporto difficile*, a cura di Guido Petter e Franca Tessari, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp. 51-58.

C. Scurati, *L' educazione extrascolastica. Problemi e prospettive*, a cura di, Brescia, La Scuola, 1987

F. Spinelli, "Consiglio Nazionale sui problemi dei minori", in *L' associazionismo educativo. Adulti e ragazzi: un rapporto difficile*, a cura di Guido Petter e Franca Tessari, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp. 305-310.

F. Tenore, *Scuola, enti locali, territorio*, Brescia, La Scuola, 1979

G. Trebisacce, "La città odierna: luogo di trasformazioni ma anche di contraddizioni", in *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Bologna, Cappelli, 1991, pp. 25-31

G. Vico, *L' abuso all' infanzia e all' adolescenza tra impegno e disimpegno educativo*, in "La famiglia", n. 133, Brescia, La Scuola, genn.-febb. 1989, pp. 43-50.