



Gilda degli Insegnanti

SEDE NAZIONALE: Corso Trieste, 62 Scala A Int. 3 - 00198 ROMA
Tel. 068845005 - 068845095 - Fax. 0684082071



Giornata Mondiale dell'Insegnante

Venerdì 5 Ottobre 2007

Convegno Nazionale

La Scuola è finita, viva la Scuola.

Gli scenari dell'OCSE per la Scuola del futuro: tra la fine della Scuola e il rilancio della sua centralità

ROMA

Hotel Massimo D'Azeglio - Via Cavour, 18

Modera e coordina gli interventi:

Renza Bertuzzi

Intervengono:

Rino Di Meglio
Giulio Ferroni
Giovanni Tarli Barbieri
Paolo Ferliga
Gianluigi Dotti

In occasione della "Giornata mondiale dell'Insegnante", istituita dall'UNESCO nel 1994, e celebrata in oltre cento nazioni, per segnalare a governi e famiglie l'importanza del ruolo dell'insegnante nel percorso di formazione, educazione e guida delle nuove generazioni, la Gilda degli Insegnanti organizza, a Roma, un Convegno Nazionale dal titolo: **"La Scuola è finita, viva la Scuola"**.

Il titolo, che parafrasa il più antico: "Il re è morto, viva il re", è volutamente provocatorio e contiene anche un significativo auspicio. Come l'araldo della monarchia francese che annunciava tre volte al popolo la morte del sovrano e, subito dopo, l'avvento del suo successore, a garanzia di una continuità, mai interrotta, della casa reale, la Gilda degli insegnanti, approfondendo le cause e le ragioni della crisi della "Scuola-istituzione", intende perseguire una sostanziale continuità con le principali funzioni che la Scuola pubblica ha svolto nelle società dei secoli XIX e XX. Questa continuità



si manifesta nella garanzia, pur nel mutato contesto economico e sociale, che solo l'istruzione e la formazione civile e professionale dei giovani è in grado di prepararli alle sfide umane e professionali del futuro.

Materiali di lavoro contenuti nel fascicolo

Il tradizionale convegno che la Gilda degli Insegnanti dedica alla Giornata mondiale dell'Insegnante è rivolto quest'anno al tema della fine della Scuola: **“La Scuola è finita, viva la Scuola.** *Gli scenari dell'OCSE per la Scuola del futuro: tra la fine della Scuola e il rilancio della sua centralità”*.

Con questo appuntamento, la nostra Associazione, approfondendo le cause e le ragioni della crisi della “Scuola-istituzione”, intende perseguire una sostanziale continuità con le principali funzioni che la Scuola pubblica ha svolto nelle società dei secoli XIX e XX.

Al fine di fornire materiali di lavoro sul tema del convegno abbiamo raccolto la parte III del documento OECD/CERI sui possibili scenari futuri dell'istruzione (in bozza tradotta dall'inglese) e alcuni contributi scritti da diversi autori.

1. Rino Di Meglio, *“Speranze e rabbia. All'inizio di un nuovo anno scolastico alterne reazioni”*, Professione docente, settembre 2007
2. Gianluigi Dotti, *“La Scuola è finita, viva la Scuola”*, Professione Docente, ottobre 2007
3. *“The Starterpack. Futures thinking in action”* (rapporto sul futuro dell'istruzione a cura di OECD/CERI), pubblicato nel luglio 2007 sul sito della Rappresentanza permanente d'Italia presso l'OCSE: www.sedi.esteri.it/rappocse/¹
4. Ivana Foti, *“La scuola è ancora sospesa? L'attualità a dieci anni di distanza”*, (riflessioni sull'attualità del testo di Giulio Ferroni, *“La scuola sospesa. Istruzione, cultura e illusioni della riforma”*, Einaudi, Torino, 1997), www.docentinclasse.it (sito gestito da Gianfranco Giovannone)
5. Antonello Vanni, *“Intervista a Paolo Ferliga”* (2/01/2006), www.paoloferliga.it

¹ La bozza di traduzione del rapporto OECD/CERI, curata da Aldo Perrucci e Daniele Biffi, è riservata ai partecipanti al Convegno e deve essere usata come materiale di lavoro, non può pertanto essere pubblicata né usata come citazione in lavori da pubblicare. Qui rimandiamo alla edizione integrale del rapporto in inglese pubblicato tra i materiali del Convegno nel sito del Centro studi.



Speranze e rabbia

All'inizio di un nuovo anno scolastico alterne reazioni
di **Rino Di Meglio** (Coordinatore nazionale Gilda degli Insegnanti)
Professione docente - settembre 2007.

Bilancio onesto dell'anno scolastico passato, tra delusioni per le promesse politiche non mantenute, indubbi successi della Gilda, che è riuscita a sensibilizzare l'opinione pubblica sui grandi problemi dell'Istruzione, e schiette delucidazioni su una contrattazione che langue, non per nostra responsabilità.

Nel corso dell'anno scolastico appena finito, vi sono stati aspetti molto negativi, soprattutto per ciò che concerne l'attenzione del Governo nei confronti della Scuola e degli Insegnanti; infatti, le speranze originate dai programmi propositivi con cui si era presentato il nuovo Governo sono state rapidamente vanificate, soprattutto quelle relative ad una valorizzazione della Scuola pubblica statale e dei docenti, sia sotto il profilo sindacale che in quello delle riforme e delle condizioni di lavoro.

D'altro canto, sul versante professionale, **abbiamo riscontrato molti successi** dovuti all'azione di sensibilizzazione, nei confronti dell'opinione pubblica, portata avanti dalla nostra Associazione.

Alcuni grandi problemi e la denuncia del degrado dell'istruzione, prima limitati alla riflessione interna, sono diventati finalmente oggetto di dibattito dell'opinione pubblica e, riconoscere l'esistenza di un problema, è il primo passo per risolverlo.

Per anni la Gilda degli Insegnanti si è battuta da sola, per esempio, contro il declassamento degli esami di stato e per il ripristino di quelli di riparazione; abbiamo detto a tutti che la Scuola è un'importante istituzione e non un parcheggio né un diplomificio.

Ebbene, finalmente se ne è cominciato a discutere sui media!

lo stesso discorso vale per le situazioni di violenza verso i docenti, da parte di alunni, genitori e, talvolta, di qualche Dirigente. Ricordo che, per la prima volta, il Ministero è stato costretto ad intervenire pubblicamente su due casi esemplari, uno nel Nord, l'altro al Sud.

Continueremo ad essere instancabili nel proseguire nella nostra opera di denuncia delle storture dell'autonomia e delle situazioni che degradano la Scuola pubblica e la funzione docente, solo così un crescente numero di colleghi potrà identificarsi in noi.

Veniamo al fronte sindacale: mai si è dimostrata in modo così palese la sudditanza alla politica dei sindacati tradizionali come negli ultimi 18 mesi: basta guardare la sequenza dei fatti sindacali per rendersene conto, senza possibilità di smentita. Infatti la loro azione sindacale è spesso consistita in proteste solo di facciata che, in realtà nascondono accordi sotterranei con il potere politico dal quale ricevono in cambio attenzioni, leggi speciali, posti e sistemazioni, anche di alto livello, insomma due caste che fingono di combattersi, ma si sostengono a vicenda.

Qualche esempio?

Il contratto biennale 2004/05 viene chiuso nel settembre 2005, una parte degli aumenti: lo 0,7% ed i risparmi dell'anno scolastico 2004/05 sui quali si doveva chiudere entro dicembre 2005, spariscono nel silenzio totale di CGIL, CISL, UIL e SNALS che lasciano la Gilda degli insegnanti a reclamarlo in solitudine, anzi, accettano tranquillamente che vadano a rimpinguare il contratto successivo, quello scaduto a gennaio 2006, a perdersi cioè nel tempo. La legge finanziaria per il 2007 prevedeva per la Scuola pesanti tagli agli organici, lo sapevamo tutti, ma a dicembre 2006 CGIL, CISL e UIL non scioperano, aspetteranno a proclamare un balletto di scioperi, più o meno finti, e insceneranno proteste quando i tagli si saranno concretizzati. Nell'intermezzo di questi lunghi mesi, un fiorire di incontri, anche ai massimi livelli, la sottoscrizione di documenti di intenzioni, spesso tanto buone quanto inutili, tanto per riempire di nulla il vuoto.

L'indennità di vacanza contrattuale? La chiediamo solo noi: gli altri sindacati, l'ARAN, il Governo non sentono, non vedono, non parlano. Eppure, ritardare di due anni un contratto che dovrebbe tutelarci dall'inflazione, significa una cosa molto semplice, ridurre di fatto le nostre retribuzioni. Lungo poi sarebbe il discorso sui criteri con cui il Governo misura l'inflazione, saremmo contenti di agganciare i nostri stipendi al prezzo di giornale e caffè!

Alla fine di maggio 2007, finalmente si aprono le trattative per il rinnovo del CCNL scaduto: dopo un mese e mezzo di incontri sulla parte normativa, nel corso delle quali si riscontra con chiarezza che, né l'ARAN, né i confederali hanno intenzione di miglioramenti sostanziali, si arriva al nodo delle risorse finanziarie: il 13 giugno il Governo non è ancora in grado di garantire neppure le modeste somme promesse. La trattativa si interrompe.

La Gilda a questo punto, interrompendo le trattative, denuncia anche pubblicamente l'inadempienza, mentre gli altri rimangono in silenzio -neppure qualche riga di protesta- e si immergono nell'estate.

Queste scarse riflessioni dovrebbero essere sufficienti a convincere tanti colleghi che se le cose vanno male la responsabilità appartiene anche ad un sindacalismo che è fortemente condizionato da legami di appartenenza politica. **Solo la crescita di un'associazione libera e trasversale come la nostra, può garantire una reale e seria rappresentanza ai docenti.**

La Scuola è finita, viva la Scuola

di **Gianluigi Dotti** (Responsabile del Centro studi della Gilda degli Insegnanti)

Professione Docente - ottobre 2007

Il tradizionale convegno che la Gilda degli Insegnanti dedica alla Giornata mondiale dell'Insegnante è rivolto quest'anno al tema della fine della Scuola. Con questo appuntamento, la nostra Associazione, approfondendo le cause e le ragioni della crisi della "Scuola-istituzione", intende perseguire una sostanziale continuità con le principali funzioni che la Scuola pubblica ha svolto nelle società dei secoli XIX e XX. Il testo è la relazione introduttiva al convegno di Gianluigi Dotti, responsabile del centro Studi nazionale della Gilda.

L'UNESCO ha scelto il 5 ottobre per celebrare la "Giornata mondiale dell'insegnante".¹ Questa ricorrenza, promossa e celebrata a livello istituzionale in centinaia di nazioni, ha il compito di segnalare e ricordare a Governi e opinione pubblica il ruolo centrale dell'insegnante nelle società contemporanee e, nello stesso tempo, la complessità della Professione docente.

Una Professione che riveste, là dove vi è un sistema scolastico che ha il centro nella "Scuola-istituzione", una funzione imprescindibile nel percorso di formazione ed educazione critica delle nuove generazioni e che, almeno in Italia, ancora oggi ha un ruolo riconosciuto costituzionalmente.²

Gli insegnanti rimangono, almeno per ora, i professionisti che guidano e conducono i giovani a rilevare il testimone dei saperi e delle conoscenze dalle generazioni precedenti; saperi e conoscenze che sono necessarie ad ogni civiltà, affinché le stesse possano evolversi e prosperare nella condivisione dei valori fondamentali.

Nonostante l'importanza di questa ricorrenza per le società di ogni parte del mondo,³ in Italia, inespugnabilmente, le istituzioni e le organizzazioni sindacali tradizionali continuano a non dare la necessaria visibilità alla "Giornata mondiale dell'insegnante".

Negli ultimi anni solo la Gilda degli insegnanti ha celebrato la "Giornata mondiale dell'insegnante", e lo ha fatto nel modo che è proprio delle Associazioni professionali, organizzando, cioè, un Convegno: momento di riflessione e approfondimento sul mondo della Scuola e sulla Professione docente.

Anche per l'anno 2007, la Gilda degli insegnanti, per onorare l'appuntamento indicato dall'UNESCO, organizza il Convegno dal titolo **"La Scuola è finita, viva la Scuola"**, che si terrà a Roma, nelle sale dell'hotel Massimo D'Azeglio in via Cavour, 18.⁴

Il titolo, che parafrasa il più antico: "Il re è morto, viva il re", è volutamente provocatorio e contiene anche un significativo auspicio. Come l'araldo della monarchia francese che annunciava tre volte al popolo la morte del sovrano e, subito dopo, l'avvento del suo successore, a garanzia di una continuità, mai interrotta, della casa reale, la Gilda degli insegnanti, approfondendo le cause e le ragioni della crisi della "Scuola-istituzione", intende perseguire una sostanziale continuità con le principali funzioni che la Scuola pubblica ha svolto nelle società dei secoli XIX e XX. Questa continuità si manifesta nella garanzia, pur nel mutato contesto economico e sociale, che solo l'educazione e la formazione civile e professionale dei giovani è in grado di prepararli alle sfide umane e professionali del futuro.

¹ Il "World Teachers' Day" è stato istituito dall'UNESCO nel 1994 per celebrare la ricorrenza dell'emanazione, da parte dell'UNESCO/ILO, delle "Recommendation concerning the Status of Teachers", pubblicate il 5 Ottobre del 1966. La celebrazione è accompagnata ogni anno da un messaggio ufficiale del Presidente dell'UNESCO e ha come slogan "Quality Teachers for Quality Education".

² La figura giuridica del docente è riconosciuta nel D.L. 16 Aprile 1994, n. 297 (Parte III, titolo I, Capo I) dove si afferma che la "funzione docente è intesa come esplicazione essenziale dell'attività di trasmissione della cultura, di contributo alla elaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità".

³ Per rendersi conto dell'importanza di questa giornata e delle numerose manifestazioni che si svolgono in tutto il mondo per celebrare questa ricorrenza basta inserire in un qualsiasi motore di ricerca la stringa World Teachers' Day, si potranno consultare tra i 40 e i 50 milioni di documenti.

⁴ La locandina e il programma del Convegno si possono trovare al sito www.gildains.it

Le tendenze che si manifestano nella scuola italiana, e che hanno suggerito la prima parte del titolo di questo Convegno: "La Scuola è finita", sono rilevate dalle analisi e dalle ricerche presentate dai vari organismi internazionali in tutti i sistemi scolastici del mondo.

La crisi dei sistemi scolastici che hanno caratterizzato i secoli XIX e XX affonda le radici nelle trasformazioni economiche e tecnologiche avvenute negli ultimi quarant'anni. Un mutamento epocale è avvenuto ed è stato rilevato da numerosi studiosi che lo hanno sintetizzato nella formula: dalla "società dei produttori" alla "società dei consumatori".¹

Questa profonda trasformazione non può non avere conseguenze anche per i sistemi scolastici che si sono formati nel XIX secolo e che erano funzionali alla "società dei produttori".

Chiunque sia interessato e abbia a cuore la funzione che la scuola pubblica ha svolto negli ultimi due secoli non può esimersi dal chiedersi come sarà la scuola del futuro e se manterrà la stessa funzione.

Per tentare di capire quali scenari si prospettano per la Scuola del futuro l'OECD e il CERI hanno preparato un rapporto dal titolo "The Starterpack. Futures thinking in action".² Questa pubblicazione del luglio 2007 è divisa in cinque capitoli, nel terzo: "What might schooling look like in the future. Scenarios for further reflection", sono presentati sei possibili scenari, i quattro centrali sono raggruppati in due categorie, per i sistemi scolastici del 2020. Naturalmente questi scenari hanno valore teorico, in quanto non si presenteranno perfettamente identici alla loro elaborazione, purtroppo queste simulazioni sono utili per prefigurare opzioni alternative.

OECD/CERI: "The Starterpack. Futures thinking in action" (2007)	
Bureaucratic system - Schools in back to the future bureaucratic system <i>(Mantenimento dei sistemi burocratici stabili - Scuole inserite in sistemi scolastici burocratici stabili)</i>	
Re-schooling <i>(Ri-scolarizzazione/rilancio della scuola)</i>	Schools as focused learning organisations <i>(Scuole come organizzazioni strutturate per l'apprendimento lifelong)</i>
	Schools as core social centres <i>(Scuole della comunità/centri di socializzazione)</i>
De-schooling <i>(De-scolarizzazione)</i>	The extended market model <i>(Scuole inserite in un modello di mercato privato)</i>
	Learning in networks replacing schools <i>(Scuole inserite in reti di apprendimento/imparando nelle reti)</i>
System meltdown – Teacher exodus <i>(Fine della scuola - Scuola al collasso: l'esodo degli insegnanti)</i>	

I sei scenari per la scuola del futuro ipotizzati dal rapporto OECD/CERI – luglio 2007

¹ Gli studiosi che hanno trattato delle trasformazioni della società nella seconda parte del Novecento sono numerosi e non è possibile in questa sede proporre una sistematica rassegna. Segnalo però il testo di Harry Braverman, *Lavoro e Capitale monopolistico. La degradazione del lavoro nel XX secolo*, Einaudi, 1978. L'autore, dopo aver messo in discussione e confutato il "mito della sempre maggiore qualificazione della forza lavoro", dedica l'ultimo capitolo, "Una nota finale sulla qualificazione" all'analisi delle ricadute che la nuova realtà produttiva e tecnologica ha sul sistema d'istruzione degli USA. Di grande interesse per il filone sociologico e filosofico dell'analisi della società di fine Novecento è pure tutta l'opera di Zygmunt Bauman. Per quanto riguarda nello specifico l'analisi del sistema di istruzione in Italia mi limiterò a citare due testi, tra i molti comparsi negli ultimi anni, che scritti prima della fine del secolo scorso sono parsi ai più quasi "profetici"; si tratta dei volumi di: Giulio Ferroni, *La scuola sospesa. Istruzione, cultura e illusioni della riforma*, Einaudi, 1997 e Lucio Russo, *Segmenti e bastoncini*, Feltrinelli, 1998

² Il rapporto è stato pubblicato nel luglio 2007 in inglese e lo si trova sul sito della Rappresentanza permanente d'Italia presso l'OCSE: www.sedi.eseri.it/rappocse/ Una precedente indagine effettuata nel 2003 da Riel Miller e Tom Bentley, *Possible Futures: four scenarios for schooling*, commissionata dal NCSL, National College for School Leaders (il College nazionale dei dirigenti scolastici inglesi), offre quattro possibili scenari per l'istruzione del futuro: Scenario 1 One of many: supply diversity reigns; Scenario 2 Modernising the factory: a monopoly delivers mass-customised schooling; Scenario 3 Learning benchmark: publicly managed schools set the performance metrics; Scenario 4 Learning broker: schools monopolise competency validation and regulation of the educational supply networks.

Il primo scenario **“Schools in back to the future bureaucratic system”** è quello che si può definire *Mantenimento dei sistemi burocratici stabili*, nel quale i sistemi scolastici conservano le principali caratteristiche attuali. In questo contesto la permanenza dei sistemi scolastici con forte contenuto burocratico e gerarchico garantisce l'unitarietà e l'uniformità del sistema formativo. Le scuole interagiscono in modo limitato con il territorio e funzionano secondo proprie regole e convenzioni. Il governo del sistema è caratterizzato dalla direzione centralizzata e dalla necessità di una cultura orientata verso la gestione manageriale e la leadership, che presuppone una natura gerarchica dei sistemi. Le problematiche di questo scenario sono legate alla permanente scarsità di risorse, che, in presenza di sempre nuovi compiti per le scuole, impone scelte tra i diversi interessi; di fatto si rende necessaria una forte mediazione tra le diverse componenti dei sistemi scolastici. In questo quadro emergono forti resistenze al cambiamento motivate dal timore che i nuovi sistemi scolastici non siano in grado di svolgere le fondamentali funzioni di quelli che dovrebbero scomparire. Questo piano d'azione presuppone un forte grado di fiducia sociale nelle istituzioni pubbliche.

La categoria “Re-schooling” comprende due scenari: **“Schools as focused learning organisations”** e **“Schools as core social centres”**.

Lo scenario **“Schools as focused learning organisations”**, che vede le scuole del futuro come *Organizzazioni strutturate per l'apprendimento focalizzato*, ipotizza il rilancio della cultura della conoscenza, della sperimentazione e dell'innovazione. Questo piano d'azione risponde alla tendenza di un'economia globale e allo sviluppo delle “società di conoscenza” basate sulla specializzazione, l'adattabilità ed il progresso tecnologico, tipiche dell'età delle informazioni. La formazione in questo scenario ha la funzione di porre solidi fondamenti per imparare *lifelong*. Il sistema accetta e promuove la diversità tra le numerose organizzazioni e strutture; vi sono legami con le imprese e una forte apertura verso il territorio. Lo scenario prevede un investimento consistente nell'istruzione e la necessità di inserire compensazioni, particolarmente per le Comunità svantaggiate, al fine di garantire l'uguaglianza fra le scuole; a questo si affiancano forme di valutazione regolare del sistema. Si pone infine una forte enfasi sul lavoro di squadra e sulla professionalità dell'insegnante.

Lo scenario **“Schools as core social centres”**, che vede le scuole del futuro divenire *Le scuole della Comunità/Centri sociali*, ipotizza un ruolo forte delle scuole in relazione alle altre istituzioni della Comunità. La direzione dei sistemi scolastici è di tipo decentrato e fa capo alle singole comunità. In questo scenario molta enfasi è data all'insegnamento non-convenzionale, al lavoro collettivo tra pari e al rapporto con il territorio, così come alle interazioni fra gli allievi e gli insegnanti e fra le scuole ed i genitori/le Comunità (These schools would have “low walls” and “open doors”). Il livello di fiducia della politica e della Comunità nelle scuole è molto alto: le autorità, i datori di lavoro ed altri gruppi della Comunità cooperano con le scuole. L'obiettivo centrale in questo piano d'azione è di aumentare lo sviluppo della Comunità e l'integrazione sociale. In questo scenario gli insegnanti godono di un'alta stima, ma la professione docente è unita spesso con altre mansioni e responsabilità della Comunità; questo produce una varietà di disposizioni e di condizioni contrattuali.

La categoria “De-schooling” comprende due scenari: **“The extended market model”** e **“Learning in networks replacing schools”**.

Lo scenario **“The extended market model”**, definito come *Estensione del modello di mercato*, ipotizza la diffusione del modello di mercato privato alle scuole (studente/utente/cliente) con la nascita, o l'emersione, di altre agenzie formative (demand-driven). In questo scenario il governo pubblico dell'istruzione si ritira spinto dall'insoddisfazione dei “consumatori strategici” per la gamma di scelta formativa offerta dal pubblico e dalla necessità (mancanza di risorse) di differenziare e ridurre la partecipazione pubblica nel sistema scolastico. Le scuole non spariscono, ma si trasformano in una delle tante agenzie di formazione, accanto a privati ed associazioni pubblico/privato. La riduzione dell'intervento pubblico può variare fra i livelli di formazione primaria e secondaria e fra le zone ricche e quelle con le risorse limitate. I governi assumono un nuovo ruolo occupandosi della emanazione delle regole, affinché i mercati funzionino, della sorveglianza sulla qualità della formazione e del controllo di una transizione potenzialmente

dolorosa. Il mercato della formazione attrae i nuovi professionisti con profili diversi: pubblici e privati, e il business promuove l'innovazione. La varietà e la competizione del mercato genera diversità tra i profili degli studenti in uscita dal sistema e un "mercato internazionale degli insegnanti". Questo scenario potrebbe portare l'esclusione e la disuguaglianza, cioè rischi evidenti per l'equità sociale, in modo particolare là dove la formazione o gli studenti non costituiscono un "mercato attraente".

Lo scenario **"Learning in networks replacing schools"**, definito come *Modello delle reti di apprendimento/imparando nelle reti*, immagina la scomparsa delle scuole "convenzionali", sostituite dalle informali "learning networks" (apprendimento in rete), che funzionano all'interno della "network society" (società di rete) basata su interazione e cooperazione. Le reti si formano intorno agli interessi parentali, culturali, religiosi e di Comunità e realizzano un gran numero di agenzie formative: convenzionali, non-convenzionali ed informali; alcune funzionano localmente (home-schooling), altre con l'apprendimento a distanza (distance learning) e la rete internazionale. Lo scenario radicale, che prevede la scomparsa delle "scuole convenzionali", si realizza grazie al malcontento dell'utenza verso l'offerta formativa delle scuole esistenti e grazie all'accesso diffuso per tutti ai nuovi e potenti mezzi di apprendimento delle conoscenze. Anche in questo caso il governo pubblico del sistema riduce e cambia il suo intervento; i genitori e gli allievi assumono più responsabilità nel sistema di formazione. L'insegnante sparisce e emergono i nuovi professionisti dell'istruzione: i media e le aziende diventano attive nella mediazione delle reti d'apprendimento. In questo contesto il piano d'azione presuppone un governo "leggero" del sistema ed il rifiuto delle istituzioni pubbliche organizzate. Se questo scenario promuove la diversità e la democrazia, corre però anche il rischio di esclusione, particolarmente per i gruppi che hanno contato tradizionalmente sulla scuola come veicolo per l'inclusione sociale. Rispecchia inoltre l'erosione dei confini nazionali per il locale e/o l'internazionale.

L'ultimo scenario **"Teacher exodus and system meltdown"** è definito dalla *Carenza di insegnanti e dal collasso del sistema scolastico*, come risposta alla crisi della Professione docente (condizioni di lavoro insoddisfacenti, occasioni di lavoro più attraenti, fuga verso la pensione, crisi nel reclutamento di nuovi insegnanti) dovuta al rapido mutamento della realtà scolastica. Questa carenza potrebbe condurre ad un circolo vizioso con conseguente collasso della scuola o potrebbe essere una scossa verso un cambiamento radicale. Seconda la ricerca sarebbero "irrealistiche" le ipotesi di pagare di più gli insegnanti per evitarne l'esodo, in quanto troppo onerose per i bilanci statali. Anche in questo caso, almeno inizialmente, il governo dei sistemi è a livello centrale, ma in seguito possono subentrare conflitti di interesse tra aree che presentano una diversa "densità docente", fino alla ipotesi di una "compravendita" di insegnanti tra nazioni diverse. In questo scenario è previsto l'interessamento di imprese e media nel "mercato dell'istruzione". Esiste inoltre il rischio di disuguaglianze sociali che sono esacerbate dalle disparità nella profondità della crisi particolarmente fra le zone socio-geografiche differenti: mentre nelle società sviluppate gli insegnanti hanno alternative più attraenti di lavoro, nelle società meno sviluppate la professione docente rimarrà relativamente attraente. Infine l'età delle informazioni, con le soluzioni di autodidattica e le nuove tecnologie (ICT), ha potuto controbilanciare la scarsità cronica dell'insegnante.

Di fronte a questi scenari, che spaziano dalla fine della Scuola, preconizzata per l'anno 2020, al rilancio della sua centralità, la Gilda degli insegnanti, che già da anni denuncia la progressiva "pauperizzazione" della scuola pubblica, "pauperizzazione" che è sia di tipo economico (meno investimenti e tagli alle risorse) sia di tipo culturale (semplificazione dei contenuti, garanzia del successo formativo), con il Convegno del 5 ottobre invita le Istituzioni, gli Intellettuali e, soprattutto gli Insegnanti, ad analizzare e discutere queste prospettive nei loro diversi aspetti.

L'obiettivo prioritario sarà individuare, attraverso l'analisi teorica e i molti segnali che vengono dal mondo della scuola reale, le tendenze attuali dell'affermazione ed evoluzione del modello scolastico ed educativo della Scuola-quasi-servizio.

La Gilda degli Insegnanti intende evidenziare e favorire le tendenze che garantiscono la formazione critica delle nuove generazioni e combattere quelle che si limitano all'addestramento perché, pur nelle mutate condizioni economiche e sociali, sia possibile il rilancio della "Scuola-istituzione" come uno spazio dove venga condivisa l'importanza della formazione critica delle nuove generazioni.

La scuola è ancora sospesa?

L'attualità a dieci anni di distanza

[Riflessioni sull'attualità del testo di Giulio Ferroni, "La scuola sospesa. Istruzione, cultura e illusioni della riforma", Einaudi, Torino, 1997]

di Ivana Foti

www.docentinclasse.it

Rileggendo oggi, a quasi un decennio dalla sua pubblicazione, il pamphlet di Giulio Ferroni *La scuola sospesa* ci si rende conto di come esso si inserisca ancora con agilità nel dibattito corrente sulla scuola e sull'educazione, conservando toni di straordinaria freschezza e attualità ed esibendo vigore e validità argomentativi immutati.

Sono sempre attuali nella loro allarmante evidenza le premesse dalle quali trae origine e si sviluppa la riflessione al contempo lucida e appassionata di Ferroni: la constatazione di uno stato di "disgregazione", di "deprezzamento" e di "svalutazione della scuola e del mondo scolastico", la denuncia di una "sempre più marcata indifferenza della società per il lavoro degli insegnanti", la delineazione del rischio di "un circolo vizioso, per cui, mentre si afferma la necessità della scuola come fondamento essenziale dell'intera società, la società stessa svuota la scuola di ogni valore, di ogni prestigio, di ogni autorità".

Nei dodici capitoli che compongono il pamphlet (ai quali si aggiunge una appendice di commento alla riforma Berlinguer), Ferroni individua colpe e responsabilità nel processo di disgregazione della scuola italiana, soffermandosi sul ruolo svolto dagli intellettuali, sull'inadeguatezza e sul carattere illusorio di certe tendenze pedagogiche e riformistiche che si sono imposte negli ultimi decenni del secolo scorso, e rilanciando al contempo principi, concetti e modelli che possono contrastare una generale tendenza "alla disintegrazione dell'universalità della cultura, ad una frantumazione dei valori "civili", ad un adeguamento di ogni forma di esistenza al vortice del mercato". L'intento dichiarato di Ferroni è quello di "difendere la scuola mettendo in luce le contraddizioni date dal suo stesso esistere, analizzando le diverse derive politiche, pedagogiche, antropologiche che hanno condotto all'attuale crisi della scuola".

Per quanto riguarda l'individuazione delle responsabilità, va senz'altro riconosciuto a Ferroni il merito di avere posto l'accento sulla latitanza della classe intellettuale e di avere così denunciato la "vacuità di quella buona coscienza democratica (di 'sinistra', ma non solo) che ha ripetuto all'infinito che la responsabilità principe del dissesto della scuola italiana sarebbe costituita dall'assenza di interventi legislativi adeguati". Oscillando tra "pedagogismo teso e talvolta esasperato" e la "più cinica e superficiale indifferenza", gli intellettuali sarebbero venuti meno al compito urgente, doveroso, cruciale, di produrre opere capaci di prendere "di mira il problema scolastico come problema culturale e politico centrale". L'autore lamenta anche "l'assenza di un ambizioso e rigoroso lavoro critico e teorico, di una autentica riflessione di "critica della cultura", che metta al suo centro la scuola, il valore e i limiti dell'"insegnare" nella tradizione e nel presente".

Ma gli attacchi di Ferroni si indirizzano anche alle politiche scolastiche e alle tendenze più attuali della pedagogia e della didattica. L'autore evidenzia "tutta la responsabilità delle teorie pedagogiche e progressiste nel generale collasso dell'istruzione", accusa tale pedagogia progressista di avere assimilato in modo acritico le "svariate e bislacche, ingenuie o sofisticate utopie alimentate dal diffondersi dell'informatica e delle reti", denuncia la "strisciante privatizzazione della scuola pubblica trasformata in "azienda", ravvisa nell'enfasi posta sul legame tra scuola e territorio una spinta ai municipalismi e ai particolarismi, contesta sul piano didattico "il metodologismo e il problematicismo fluttuanti", che mettono in pericolo "proprio i quadri mentali e conoscitivi da cui può scaturire il senso critico, l'apertura metodologica, la problematicità più autentica".

Questi attacchi al "panpedagogismo", all'"accecamiento tecnologico", alle pedagogie progressiste, all'approccio centrato sullo studente, a certi risvolti dell'applicazione del principio dell'autonomia possono certamente incontrare il dissenso di quanti attribuiscono a queste istanze lo statuto di

indiscutibili conquiste. Tuttavia, chiunque abbia a cuore il futuro dell'istruzione non può non avvertire, insieme a Ferroni, l'ansia di sottrarre la scuola al pericolo di diventare fucina di "individui evanescenti, pronti a precipitarsi nella corrente di continue costruzioni e distruzioni", e condividere con l'autore l'urgenza di interpretare e costruire la dimensione scolastica alla luce delle sfide dettate dalla nostra epoca, con la consapevolezza dei poderosi investimenti intellettuali e professionali che tale operazione comporta.

Ferroni sceglie la via difficile e impopolare della resistenza a facili compromessi con quanto suggerito dalle tendenze della società contemporanea, in difesa della cultura non strumentale, dell'istruzione come possesso di solidi saperi e competenze. E se oggi la società promuove la velocizzazione, il consumismo, la flessibilità, l'immanenza, ecco che Ferroni rilancia ed esalta invece il valore della lentezza, la cultura "attenta a interrogare quelle grandi questioni dell'esistenza individuale e collettiva che la velocizzazione tende sempre più ad occultare e a mettere tra parentesi", la solidità e la persistenza di saperi e nozioni di base contro "una fluttuazione continua delle coscienze", la continuità data dal richiamo alla tradizione. Si tratta di valori e principi da affermare e vivere concretamente in quello spazio di dialogo, confronto, esercizio della capacità critica col quale deve identificarsi, oggi più che mai, la scuola.

Tra tanto compiaciuto ottimismo e tra tanta ansia di "smantellamento dei principi e delle forme della scuola tradizionale", l'impresa "archeologica" compiuta da Ferroni ("Per una archeologia della scuola" è infatti il titolo del secondo capitolo), con il recupero e il rilancio di ciò che è rimosso e occultato dalla società della velocizzazione e del culto dell'effimero (compresa la letteratura, alla quale Ferroni dedica un bellissimo capitolo conclusivo), si propone come prezioso elemento di riequilibrio, come richiamo all'assunzione di una sana coscienza critica che si ponga in atteggiamento di confronto dialettico costante con la realtà, in vista delle sfide e delle tensioni con le quali sempre più nel futuro la cultura e il mondo della scuola saranno chiamate a confrontarsi.

Intervista a Paolo Ferliga

Intervista a cura di Antonello Vanni

(2/01/2006) www.paoloferliga.it

*L'assenza della figura paterna nella nostra società è devastante per la crescita psicologica, affettiva e spirituale dei figli: "privi del padre, i figli faticano a entrare nel tempo, della storia e della vita". Nell'intervista ne parla Paolo Ferliga, psicoterapeuta e filosofo, che ha affrontato questo argomento nel libro *Il segno del padre nel destino dei figli e della comunità* (Moretti&Vitali, 2005, con prefazione di Claudio Risé)*

Prof. Ferliga, lei affronta il tema del padre, della sua assenza oggi, e del suo auspicabile ritorno, da un punto di vista inedito e in Italia non ancora considerato: quello psicoanalitico. Non a caso nel suo libro il lettore incontra, attraverso un percorso nella profondità della psiche umana, i miti, i sogni, le immagini religiose... Per quale motivo ha deciso di adottare questa angolatura di ricerca?

Perché nel corso della mia esperienza clinica, come psicoterapeuta, ho verificato quanto la figura del padre segni profondamente la psiche di ciascun individuo. Sigmund Freud, il fondatore della psicoanalisi lo sapeva bene, ma nel corso del tempo, anche nei suoi discepoli, questa consapevolezza si è spesso offuscata. Anche l'altro grande maestro della psicologia del profondo, Carl Gustav Jung, lo sapeva, ma nei suoi scritti tende, secondo me, a sottovalutarne l'importanza, lasciando ai margini del suo interesse un'immagine che spesso compare nei sogni: quella dell'archetipo del Padre.

La prima figura che ci viene presentata nella sua ricerca è quella shakespeariana di Amleto, che lei descrive come: "un figlio senza padre, che soffre fino alla follia per la sua perdita e deve affrontare da solo il mondo e la vita". Perché Amleto è una figura emblematica della nostra epoca e delle sue nevrosi?

Amleto è noto a tutti per la sua frase: "To be or not to be, Essere o non essere." Rappresenta l'uomo che, in ormai piena epoca moderna, è incerto e dubita di tutto, anche del valore della vita. Di una sola cosa è certo, di un solo sentimento: del dolore che prova per la morte del padre. Non si tratta soltanto del padre personale che è stato ucciso dallo zio, ma anche del Padre celeste che, nella nuova concezione del mondo, occupa un posto marginale rispetto all'epoca antica e medievale. In questo senso Amleto rappresenta tutti quegli uomini e quelle donne che, nel presente, soffrono per l'assenza del padre, sia di quello personale che di quello divino, trascendente.

Nel suo libro una parte rilevante è rappresentata dall'analisi dei sogni di uomini e donne che raccontano la loro sofferenza, dovuta all'assenza della figura paterna. Lei quale testimonianza può darci, partendo dal suo lavoro di psicoterapeuta, rispetto a questa sofferenza? Si tratta di un problema molto diffuso? E che conseguenze ha per la persona umana?

Non solo oggi è un problema molto diffuso, ma ancora spesso sottovalutato per le conseguenze che lascia nella psiche di uomini e donne. Sempre più spesso anche giovani di venti/trent'anni si presentano nello studio dello psicoterapeuta per portare il loro dolore di figli e figlie senza padri. Nei casi più gravi tale assenza rende impossibile affrontare la vita e costruirsi una solida identità personale, in quelli meno gravi contribuisce spesso a strutturare un carattere debole e dipendente. Chi non ha avuto il padre o figure sostitutive del padre personale è quindi più facilmente preda della società dei consumi e dei suoi prodotti: dall'alcool alle sostanze stupefacenti, dalle immagini della televisione e del computer ai prodotti alimentari.

Con molta precisione, lei descrive le conseguenze dell'assenza paterna sul figlio maschio e sulla figlia femmina. Vi sono differenze in questo malessere in relazione all'identità di genere dei figli?

In un quadro simile, che comporta per entrambi i generi difficoltà suppletive nella formazione della propria identità personale, vi sono anche profonde differenze. Per quanto riguarda le similitudini, sia il maschio che la femmina senza padre, faticano nel costruire una solida identità sessuale. Per il maschio è più evidente: il padre rappresenta all'inizio quell'immagine che il figlio vorrebbe realizzare da grande. Senza di lui gli è più difficile diventare un maschio adulto, un uomo maturo. Anche la femmina però ha bisogno dello sguardo amorevole del padre per sentirsi davvero donna, per provare quella sicurezza nel proprio genere che inizialmente le viene dalla relazione con la madre, ma che poi ha bisogno di essere confermata dal padre. In entrambi i casi l'assenza del

padre rende più difficile l'ingresso nella società e l'assunzione delle responsabilità che la vita adulta comporta. Per quanto riguarda le differenze, il maschio senza padre, se ne è privo fin da piccolo, viene profondamente colpito nell'istinto, fatica a sentire le proprie potenzialità maschili. La madre infatti può passargli tutto, con il suo amore e la sua presenza affettuosa, ma non l'istinto maschile di cui non è dotata. La figlia è invece colpita maggiormente negli aspetti psicologici profondi. Fa più fatica ad orientarsi nella relazione con gli altri e ad affrontare il mondo del lavoro. Può trovare difficoltà nell'incontrare un uomo da amare e con cui costruire una relazione profonda.

Di grande importanza nel suo libro è la parte dedicata al fenomeno sempre più diffuso della "scuola senza padri": secondo quanto lei dice, la scuola, privata della specifica dimensione paterna, sta assumendo sempre più il carattere di un non luogo in cui l'iniziazione alla vita cede il posto a una inefficace comunicazione orizzontale di atteggiamenti psicologici e di comportamenti consumistici. Può spiegarci queste affermazioni?

L'assenza del padre personale crea sempre un vuoto difficilmente colmabile. Fino a quando però altre figure maschili accompagnavano i padri nel difficile compito di educare e crescere i figli, quel vuoto poteva essere colmato. Nella nostra epoca, visto che nella scuola, che ha oggi il compito precipuo di educare e formare i giovani, stanno sempre più scomparendo gli insegnanti maschi, vengono meno quelle figure sostitutive (sul piano simbolico) del padre, così importanti per lo sviluppo psicologico dei giovani studenti. L'assenza di insegnanti maschi contribuisce inoltre in modo determinante, secondo me, a rendere sempre più debole l'autorevolezza complessiva degli insegnanti. Senza tale autorevolezza però, i contenuti che più sono legati all'ordine dei valori (impegno, coerenza, onestà intellettuale, coraggio, dedizione, sacrificio...) tendono a scomparire. Venendo meno l'autorità di chi sa, di chi ha già fatto esperienza, dei vecchi che le società del passato, con grande sapienza, ritenevano saggi, viene a mancare per i giovani l'esempio su cui strutturare, attraverso successivi passaggi di identificazione e dis-identificazione, la propria personalità. Al loro posto subentra il gruppo dei pari, del cui consenso i giovani hanno bisogno per sentirsi accettati. La legge del branco si sostituisce così a quella del padre, con le conseguenze che sono sotto gli occhi di tutti: aumento di atteggiamenti di tipo dipendente e consumistico a scapito di scelte individuali e personali.

Nella sua ricerca, a fianco della parola padre compaiono molto frequentemente alcune parole che inquietano e interpellano l'uomo di oggi: quelle di destino, di chiamata, di vocazione. Rispetto a queste dimensioni fondamentali, l'essere umano stenta a dare una risposta se nella sua vita non c'è stato o non c'è un padre? E qual è il rischio laddove la persona umana non possa rispondere a tali domande?

Come dicevo sopra, senza la presenza del padre viene meno il riferimento a quei valori che il padre incarna e che, in ultima istanza, richiamano gli individui alla necessità del sacrificio come esperienza ineliminabile dell'esistenza. La Tragedia greca e il Cristianesimo rappresentano in modo perfetto quello che intendo. L'uomo non può evitare, per i Greci, il suo destino tragico, quel destino che nel Cristianesimo è rappresentato dall'esperienza della Croce. Dopo la morte però, per Gesù c'è la Resurrezione. Il destino apparentemente senza senso che con la sua necessità schiaccia l'uomo greco, si trasforma nel cristianesimo in una chiamata, una vocazione appunto, che dà una direzione sicura alla propria vita. Sulla croce il Cristo si rivolge al Padre: umanamente disperato gli chiede perché lo abbia abbandonato. La croce rappresenta nello stesso tempo il dramma del figlio, abbandonato dal Padre, ma anche quello del Padre che, per essere tale, deve sacrificare il Figlio. Ma proprio nel momento dell'abbandono estremo quando con la morte si compie il destino del Cristo, la Resurrezione conferisce alla sua vita un nuovo orizzonte, apre ad un significato ulteriore: l'ascesa verso il Padre ricostituisce in forma compiuta la Trinità, dove Padre, Figlio e Spirito santo sono un'unica Persona.

Oltre alle immagini provenienti dalla psicologia del profondo, il suo lavoro si riferisce a testi di carattere letterario e poetico, commentati secondo il tema. Uno dei più coinvolgenti e commoventi è il riferimento alla ballata Il re degli Elfi di Goethe, non a caso poi messa in musica da grandi musicisti che ebbero una particolare e sofferta relazione con la dimensione paterna (Schubert, ad esempio, che si trovò davanti l'immagine ingombrante e severa di un padre incapace di riconoscere la vocazione autentica del figlio, ma anche Beethoven che, attanagliato dal desiderio mai colmato di essere padre, si occupò con grande amore del nipote orfano Karl e di Gerhard, figlio di un suo vecchio amico di infanzia, con il quale si realizzò un'intesa devota fino alla morte del musicista). Il suo riferimento alla ballata di Goethe sembra indicarci però un aspetto più grave

dell'assenza o disattenzione paterna nella nostra società: oggi i padri nella loro corsa sfrenata nel lavoro o verso il guadagno non si accorgono di ciò che sfugge loro dalle mani: la vita dei figli, che spesso viene rapita da forze oscure e pericolose.

Nella ballata di Goethe il padre che porta a cavallo il figlio, non si accorge che il Re degli Elfi glielo rapisce. Il figlio manifesta al padre la sua paura. Ma il padre la sottovaluta credendo che si tratti di pura fantasia infantile. C'è nell'atteggiamento del padre una sottovalutazione dei pericoli che dal mondo della fantasia, potremmo dire della psiche, possono derivare al figlio. Oggi la psiche dei nostri figli è spesso colonizzata dalle immagini della società tecnologica e mediatica. Immagini spesso affascinanti, ma non sempre sostenibili da una psiche in formazione. Il caso forse più evidente e drammatico di rapimento sotto gli occhi inconsapevoli dei padri è quello dei genitori che scoprono troppo tardi alcune frequentazioni dei figli: alcool o droghe, ma anche sette sataniche o bande di giovani 'bulli'. Con uno sguardo più attento sui figli è quasi sempre possibile cogliere il loro smarrimento, il loro bisogno di aiuto, la necessità di dire loro, in alcuni casi, di no e preservarli così dall'abbraccio mortale del Re degli Elfi.

Oltre che la letteratura lei interpella, al fine introdurre e chiarire alcune tematiche sul tema del padre, anche immagini provenienti dal cinema: ad esempio la saga di Guerre Stellari in cui la ricerca del padre è strettamente correlata all'incontro/scontro con ciò che il padre (in questo caso Darth Vader) rappresenta di oscuro e terrificante nella vita umana. Chi è, e come si concretizza poi realmente, questo lato oscuro della figura paterna al quale ha dedicato un intero capitolo?

Nei primi mesi di vita il bambino percepisce che il padre è portatore di un'energia diversa da quella della madre. Presto si rende conto che il padre detiene una forza che paragonata alla sua è infinitamente più grande. Fortemente 'innamorato' della mamma il bambino teme che il padre possa usare questa forza contro di lui. Confrontandosi però col padre scopre che quella 'forza', non necessariamente deve essere indirizzata contro qualcuno, ma può anche essere utilizzata per qualcuno oppure per realizzare un progetto, per conseguire un obiettivo. Scopre insomma che l'aggressività opportunamente indirizzata si trasforma in un'energia positiva. In questo senso ogni figlio deve confrontarsi con quello che, all'inizio, gli si presenta come il lato oscuro del padre. Ma in alcuni casi i figli devono inoltre confrontarsi con gli aspetti non risolti del carattere paterno: aggressività incontrollata, talvolta legata all'uso di sostanze, irritabilità continua, oppure depressione e passività, disinteresse generale nei confronti della vita. La strada per i figli è in questi casi tutta in salita. Non solo non possono contare sull'alleanza col padre, ma anzi devono combattere contro di lui per preservare la propria identità. Come accade appunto in Guerre Stellari dove il giovane Luke deve affrontare un duello mortale col padre, passato al servizio delle forze del Male.

Di una notevole importanza, all'interno del generale dibattito scientifico sulla paternità, è la riflessione da lei proposta per fare chiarezza su un concetto, quello di patriarcato, intorno al quale sono state prodotte e costruite numerose falsificazioni che hanno messo in cattiva luce la figura paterna, contribuendo a quella che viene definita da alcuni studiosi la "liquidazione del padre". Qual è la riflessione su questo che lei indica ai lettori?

Come spiego nel libro il termine patriarcato (che deriva dal greco patér/padre e arché/origine, inizio) non ha di per sé alcun significato negativo. La figura del Patriarca richiama l'iniziatore di una discendenza, che nella Bibbia, ad esempio, porta sulle sue spalle il peso di un'enorme responsabilità: basti pensare a Mosé o ad Abramo. Eppure nel linguaggio comune è ormai considerato un termine spregevole perché si attribuisce al termine greco arché il significato di potere e di comando. In questo modo si tende ad attribuire alla paternità un suo legame naturale col potere. Le cose però non stanno così! Anzi come mostrano alcune ricerche antropologiche, all'inizio la paternità si esprimeva soprattutto nella dimensione affettiva. Prima ancora che fosse riconosciuta la sua effettiva partecipazione all'atto della generazione, il padre donava ai suoi figli le sue cure e il suo affetto. La paternità non è connaturata al potere, ma piuttosto all'amore, al dono e al sacrificio. Ad Abramo Dio chiede il sacrificio estremo: essere padre vuol dire non tenere nulla per sé, nemmeno il figlio tanto desiderato e amato. Nella concezione cristiana d'altronde, Dio stesso sacrifica suo Figlio per la salvezza dell'umanità.

Nella sua ricerca attraverso la profondità della psiche, si giunge finalmente al ritrovamento di un'immagine del padre che lei afferma essere originaria cioè presente da sempre nell'inconscio di ogni singola persona, ma anche dell'intera umanità da millenni. Secondo il suo studio questa immagine avrebbe, tra le altre, le caratteristiche della relazione con lo Spirito, il Significato, e il

Vecchio Saggio. Chi è il padre in relazione a queste tre immagini e che ruolo ha in tal senso nella vita dei figli?

Quella immagine originaria è l'archetipo del Padre. Carl Gustav Jung ha scoperto che nello strato più profondo dell'inconscio, che lui chiama collettivo, abitano delle immagini primordiali che si trasmettono essenzialmente immutate nel corso dei secoli. Simili alle Idee di cui parlava il filosofo Platone, queste immagini compaiono talvolta nei nostri sogni e se vengono opportunamente accolte, sono in grado di ampliare la nostra coscienza e di rendere migliore il nostro equilibrio psicologico. Tra i diversi archetipi Jung cita quelli dello Spirito, del Significato e del Vecchio Saggio e solo marginalmente quello del Padre. Nel mio libro spiego invece come quegli archetipi siano manifestazioni differenti dell'immagine del Padre: spesso solo riconoscendo l'importanza dell'archetipo paterno è possibile per il terapeuta aiutare i figli senza padre a costruirsi una figura interiore in grado di aiutarli nel loro cammino. Dall'archetipo del Padre proviene infatti quella saggezza che aiuta a compiere le scelte difficili della vita.

Un altro aspetto, determinante anche nei suoi precedenti contributi al tema, è quello del padre come colui che insegna, testimonia e nutre il sapere della ferita. Questo sapere, che lei commenta considerando ad esempio la vicenda di Ulisse e Telemaco nell'Odissea, sarebbe indispensabile alla crescita dei figli ed al sano sviluppo della vita umana. Perché la ferita è il segno del padre, e quali pericoli subentrano per i figli che non l'hanno ricevuta?

La ferita è il segno caratteristico del padre perché il padre è chiamato fin dall'inizio a separare il figlio dalla madre. Il figlio che ha bisogno nei primi mesi di vita di una simbiosi positiva con la madre, indispensabile per la sua nascita psicologica, permarrebbe volentieri per sempre in questa situazione. Si tratta di una situazione di beatitudine in cui ogni desiderio sembra immediatamente realizzabile. La madre è lì. Col suo abbraccio avvolgente e con il suo amore lo protegge e nello stesso tempo lo nutre. Ma se permanesse in questa situazione il figlio non diverrebbe mai se stesso, resterebbe per sempre un'appendice della madre. La presenza e l'intervento consapevole del padre invece, lo costringono e lo aiutano ad uscire dal Paradiso e ad iniziare il suo difficile cammino nella vita e nel mondo. La ferita inflitta dal padre assume così un carattere iniziatico. Come quella di Ulisse, questa ferita diverrà poi una cicatrice, segno di riconoscimento del figlio e del suo rapporto col padre. Senza questa iniziazione è molto difficile per un giovane diventare un adulto, responsabile della propria posizione nel mondo, in grado di reggere le prove che la vita sempre propone, e quindi incapace, quando la realtà presenta l'occasione, di essere felice. Di solito i figli senza iniziazione paterna sviluppano un atteggiamento spiccatamente dipendente dalla soddisfazione immediata del bisogno. Restano, in un certo senso, sempre bambini.

Professore, il suo libro nasce con una premessa: la ricerca profonda dell'immagine del padre, sia nella vita dei singoli individui che nella più ampia dimensione della nostra comunità, è secondo lei indispensabile ma è anche e soprattutto terapeutica. Lei ha affermato che "quando qualcuno perde il padre è come se noi tutti lo perdessimo, condividendo con ogni sventurato le conseguenze e la sofferenza". Qual è allora la direzione terapeutica che ha voluto indicare, a questa epoca fuori di sesto a causa della scomparsa della figura paterna?

Essere padri comporta una forte assunzione di responsabilità, ma anche una grande gioia. In una società senza padri come la nostra, anche chi non ha un figlio naturale può oggi provare questa gioia che ha un duplice carattere terapeutico: per chi fa il padre e per chi sente di avere un padre. Basta che si guardi intorno e vedrà quanti giovani hanno bisogno di lui. Dal punto di vista della comunità tutti gli adulti possono assumersi responsabilità "genitoriali". Quanto più manca la consapevolezza politica di questa necessità, tanto più ciascuno di noi è chiamato a farsi carico individualmente di quella paternità sociale che è indispensabile per la crescita umana delle nuove generazioni. Questo è il compito a cui tutti siamo chiamati ed è nell'assunzione di questo compito che si dischiude, per ciascuno, una nuova prospettiva, inizia un nuovo giorno e la luce del senso della vita si affaccia alla coscienza.