



Riscrivere il futuro: innovazione, sfide e prospettive della ricerca educativa e formativa

Rewriting the Future: innovation, challenges and prospects of educational research and training

Alessandra Gargiulo Labriola

Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

alessandra.gargiulolabriola@unicatt.it

ABSTRACT

The paper examines the social contexts of innovation related to educational problems typical of our time. The goal is to center the focus on the possibilities of educational research as an absolute resource of innovation to face the challenges of change and to support adults, especially parents, to growth paths that involve and characterize families.

Il contributo si propone di analizzare i contesti sociali dell'innovazione connessi alle problematiche educative tipiche del nostro tempo. L'obiettivo consiste nel centrare il focus sulle possibilità offerte dalla ricerca pedagogica come fonte assoluta d'innovazione per affrontare le sfide del cambiamento e per accompagnare gli adulti, in particolare i genitori, verso percorsi di crescita che coinvolgono e caratterizzano le famiglie.

KEYWORDS

Innovation, Research, Education, Economy, Family.

Innovazione, Ricerca, Educazione, Economia, Famiglia.

Introduzione

Nel Global Innovation Report, *The human factor in innovation*, pubblicato dalla Cornell University di New York, dall' INSEAD Istituto Europeo di Amministrazione degli Affari e dal WIPO, World Intellectual Property Organization (2014), l'innovazione costituisce un elemento peculiare della contemporaneità coincidente con l'idea di "trasformazione" e con il significato del "mutamento di prospettiva"; una sorta di nuova "visione dei Governi", un nuovo pilastro sul quale costruire il futuro dell'uomo in un'ottica di "connectedness" tra cittadini, ricercatori, imprenditori, imprese, governo (Global Innovation Report, 2014). In base a questa interpretazione, il capitale umano di talento, va formandosi secondo due modalità: la prima consiste nel miglioramento delle infrastrutture che ciascun paese può realizzare con la creazione di scuole, collegi, università; la seconda verte su ciò che occorre ai governi, per dotarsi di strumenti in grado di programmare l'attrazione dei migliori talenti, coinvolgendo le forze imprenditoriali e il mondo della ricerca scientifica.

È evidente che i contenuti emergenti dalla lettura del citato documento alludono all'innovazione come alla capacità di creare occasioni di cambiamento umano non soltanto di tipo tecnologico ma, anche, culturale, sociale, educativo. Un cambiamento inteso nel senso di un processo che garantisce risultati o benefici maggiori, apportando in ogni campo del sapere, incluso quello pedagogico, un vero e proprio progresso sociale. Si tratta di un tema che diventa determinante per lo sviluppo delle competenze educative degli adulti e, in questo specifico contesto, è importante sottolineare chiaramente che tra l'innovazione dei sistemi sociali e la ricerca nel campo dei bisogni dell'educazione e della formazione degli adulti esiste un rapporto di reciprocità, essendo i due ambiti epistemici correlati e non distinti. Ad esempio, non si può stimolare l'innovazione sostenibile del mercato tecnologico e competitivo, prescindendo dal confronto politico e sociale sui "progressi educativi" compiuti dall'uomo. Nel formare l'uomo, nel liberarlo dalle sue umane miserie (povertà, fame, guerre, sfruttamento sconsiderato delle risorse umane e ambientali), è necessario innovare il sistema delle politiche sociali al fine di favorire l'avanzamento costruttivo dei processi di modernizzazione del lavoro e dei fattori sociali connessi allo sviluppo delle politiche educative. Tali processi sono stati oggetto della recente indagine condotta dall'Istat *Generazioni a confronto* (2014), da cui emerge che, nell'ultimo quinquennio, le profonde trasformazioni della società vanno identificate con la forte perdita delle rigidità dei percorsi di transizione degli individui nelle diverse fasi della vita: dalla famiglia di origine alla vita di coppia, dallo status di studente a quello di occupato, dallo status di single a quello di coniugato e dall'essere senza figli alla genitorialità (ISTAT 2014). I dati mostrano che, nella società europea, l'analisi dei percorsi di vita che interessano l'esperienza del passaggio generazionale, diventa fondamentale per la comprensione del mutamento sociale. "I percorsi tracciati, la loro durata, la sequenza degli eventi che li caratterizzano, le difficoltà eventualmente intervenute in questi tragitti, determinano l'approdo a specifiche condizioni degli individui e permettono di cogliere la complessità della realtà che li circonda" (ISTAT 2014, 7). Si tratta di comprendere come le esperienze che comportano il ritardato ingresso dei giovani nel mercato del lavoro e la dilatazione dei loro tempi di sviluppo verso lo status di adulto, possano influire su un ritardo più complessivo che incide su tutto il sistema educativo come quello connesso alle politiche sociali che favorisco-

no la crescita personale, l'autonomia, l'uscita dalla famiglia di origine, il diventare genitori.

In questa sede non s'intende però considerare il diverso grado di correlazione tra il modo d'interpretare gli ostacoli che i giovani devono superare per diventare adulti e la persistenza di norme sociali che riguardano la "giusta" sequenza delle tappe che conducono allo stato adulto (ISTAT 2014, 9-16). Si vuole piuttosto sottolineare che il quadro complessivo all'interno del quale andare a collocare le ragioni di questi ritardi, può essere interpretato alla luce degli effetti della crisi economica che dal 1992 in poi, determinò, nel nostro Paese, profondi cambiamenti nella sfera delle politiche sociali e, in special modo, in quella delle politiche educative e formative. Nell'ultimo decennio del secolo scorso, in Italia, infatti, ci fu una rilevante crisi economica che spinse il Governo ad assumere drastici provvedimenti quali, ad esempio, l'abolizione degli interventi straordinari di sostegno economico al Mezzogiorno (Cfr. L.64/1986), la forte riduzione della spesa pubblica e l'aumento delle tasse per ridurre il deficit di bilancio. Anche per le politiche di sviluppo, il Governo decise poi di utilizzare con più efficacia le risorse dell'Unione Europea (i "fondi strutturali": FSE, FESR, etc.)¹ e, contemporaneamente, con il Trattato di Maastricht², furono definiti gli impegni degli Stati membri nell'adottare politiche più rigorose per il contenimento della spesa pubblica. Gli effetti di tali politiche non tardarono ad estendersi alle conseguenze sul mercato del lavoro ma anche e, in particolare, sul sistema dell'istruzione che, oltre ad essere riformato (Cfr. L. 53/2003), vide la riforma del Titolo V della Costituzione Italiana con il trasferimento dallo Stato alle Regioni delle competenze in materia di formazione. Su tali aspetti bisognerebbe fare un ulteriore approfondimento per comprendere meglio le ragioni del ritardo della crescita sociale e di quella economica. Per ora ci basti dire che, anche per questi motivi, le istituzioni regionali furono poste al centro di un processo di trasformazione delle politiche d'intervento destinate ai servizi per l'impiego e alla formazione professionale³.

In anni più recenti, e precisamente, con la crisi speculativa che, nel 2008, ha colpito l'economia americana, le condizioni di benessere sociale non sono poi del tutto migliorate. Anzi, nel nostro paese, sono ancora evidenti le medesime criticità, aggravate da una crisi economica che ha visto per sei anni consecutivi la caduta del PIL e quindi dell'occupazione, spingendo il governo a promuovere l'individuazione di nuove politiche d'intervento che prevedessero il coinvolgimento delle imprese e la riforma del mercato del lavoro⁴. In conseguenza di tutto ciò, l'aggravarsi della situazione socio-culturale è stata poi determinata dal

- 1 Il Fondo Sociale Europeo (FSE) è stato istituito nel Trattato di Roma nel 1957. Il Fondo Europeo di Sviluppo Regionale (FESR) è stato istituito con il regolamento 724/1975 dalla Comunità Europea.
- 2 Il Trattato di Maastricht è stato firmato dai 12 Paesi fondatori della Comunità Europea il 7/2/1992 ed è entrato in vigore il 1/1/1993.
- 3 Il Titolo V della Costituzione Italiana è stato riformato con la legge Costituzionale n. 3/2001.
- 4 Cfr. Legge Treu, n. 196 del 24/06/1997; Legge n. 92 del 28/06/2012; Legge delega 16/12/2014 n. 183 per la Riforma del mercato del Lavoro e del Welfare incentrato sul Jobs Act (Governi M. Monti, G. Letta, M. Renzi). Il Jobs Act si compone di 5 Deleghe al Governo: Ammortizzatori sociali, Servizi per il lavoro e politiche attive, semplificazione procedure e adempimenti, riordino dei contratti, conciliazione vita-lavoro e di 2 Decreti Legislativi approvati dal Governo e dal Consiglio dei Ministri il 24/12/2014).

basso livello di formazione interna alle imprese. A tal proposito, in un'intervista rilasciata a E. Rocca sul tema *Lavoro e welfare aziendale. Le vie del cambiamento*, T. Treu spiega che "la scarsità di innovazione, l'insufficienza qualitativa e quantitativa degli interventi in ricerca e in educazione, la conseguente debolezza del nostro sistema produttivo hanno rappresentato alcune delle determinanti fondamentali della nostra bassa crescita e quindi del basso tasso di occupazione e dell'alta disoccupazione-soprattutto fra i giovani". Su questi punti critici il cammino di cambiamento non è ancora visibile, anche se per migliorare il funzionamento del mercato del lavoro, esistono le premesse per realizzare una buona riforma del welfare. Anche in questo caso, come nota lo stesso Treu, "serve soprattutto un cambio di paradigma". Il welfare deve cominciare dall'attivazione delle persone. Deve iniziare dai bambini poiché non a caso "gli organismi internazionali sottolineano l'importanza del *child care* e *early education* per il benessere e per la crescita dei nostri Paesi. (...)" e deve arrivare a migliorare il ponte fra formazione e mercato del lavoro. Anche "la garanzia giovani appena varata in Italia deve costituire un'occasione per rivitalizzare i servizi all'impiego mobilitando tutti gli operatori affinché prendano "in carico" i giovani che escono dalla scuola e li assistano nella ricerca di lavoro prima che diventino "disoccupati di lunga durata" (Rocca 2014, 37-39). La tendenza a considerare l'innovazione nel quadro complessivo del miglioramento della società e delle condizioni di vita delle persone, riguarda perciò la crescita economica ma, soprattutto, l'innovazione della formazione all'interno dei processi che favoriscono, a livello nazionale, il miglioramento della qualità del capitale umano. Nello stesso ambito, a livello mondiale, la diffusione delle conoscenze e l'investimento sulle competenze e sulla formazione rappresentano un elemento determinante. Il processo di diffusione delle conoscenze e delle competenze, come sostiene l'economista francese T. Piketty, professore dell'École des hautes études en sciences sociales (EHESS) e dell'École d'économie de Paris è "l'elemento cruciale, il meccanismo che consente al tempo stesso la crescita generale della produttività e la riduzione delle disuguaglianze sia all'interno di ciascun paese sia a livello mondiale, come dimostra il riequilibrio economico attualmente raggiunto da molti paesi poveri ed emergenti, a cominciare dalla Cina, rispetto ai paesi ricchi. Adottando i modelli di produzione e raggiungendo i livelli di qualificazione dei paesi ricchi, i paesi meno sviluppati colmano i ritardi di produttività e accrescono il reddito nazionale. Tale processo di convergenza tecnologica può essere favorito dalle aperture commerciali, ma si tratta fondamentalmente di un processo di diffusione delle conoscenze e di condivisione del sapere – bene pubblico per eccellenza – più che di un meccanismo di mercato" (Piketty, 2014, pp. 43-44).

Dal punto di vista pedagogico è evidente che per generare innovazione nella società globalizzata, bisogna cercare di coniugare le conoscenze pedagogiche a quelle economiche poiché, senza l'educazione allo sviluppo, non si può contribuire alla crescita economica di un paese e, contemporaneamente, senza coniugare i saperi economici ai contesti sociali della pedagogia non è possibile assicurare la crescita culturale e sociale in ogni parte del mondo. A conclusioni analoghe perviene lo stesso T. Piketty quando rileva che "(...) l'assenza di un investimento adeguato nella formazione può impedire a interi gruppi sociali di accedere ai benefici della crescita, o può determinarne la discesa nella scala sociale rispetto a nuovi soggetti entranti, com'è dimostrato dal riequilibrio mondiale attualmente in corso (...). In altri termini, il principale fattore di convergenza – la diffusione delle conoscenze – è soltanto in parte un fattore naturale e spontaneo: esso dipende in larga parte dalle politiche condotte in materia di educazione e di accesso alla formazione e alle competenze adeguate, e dalle istituzioni preposte" (Piketty, 2014, p. 46).

1. Processi d'innovazione sociale e competenze educative

Per una visione maggiormente complessiva dei fenomeni connessi ad un approccio che punta ad innovare i sistemi educativi e formativi, gli studi inoltre confermano la necessità di sviluppare nuove forme sociali che, nella prospettiva pedagogica ed axiologica, intendano valorizzare la formazione, lo sviluppo delle competenze, l'organizzazione di dispositivi "aggreganti", inclusi i nuovi spazi di azione per i professionisti della formazione. Per quanto riguarda specificamente il tema delle competenze, è interessante osservare che, a livello nazionale, l'Accordo sui processi di referenziazione delle qualificazioni (2012) che è stato sottoscritto tra il Ministero del lavoro e delle politiche sociali, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, le Regioni di Trento e Bolzano, ha segnato un passaggio decisivo nel rinnovamento delle competenze dei cittadini. Questa intesa, mette praticamente in chiaro che "i processi di innovazione sono orientati ad una forte convergenza verso la centralità dell'apprendimento e la centralità della persona, e quindi delle risorse da essa possedute con particolare riferimento alle competenze e alla possibilità della loro validazione e certificazione. In tale contesto assume una rilevanza primaria anche il Quadro Europeo delle qualificazioni per l'apprendimento permanente – EQF (European qualification frame work for lifelong learning), quale cornice di riferimento condivisa per il concreto esercizio dei diritti dei cittadini europei a veder riconosciuti i propri percorsi formativi e le esperienze di vita e di lavoro nell'intero territorio comunitario". Il tentativo d'integrare le azioni di formazione alle esigenze del mondo delle organizzazioni, della tecnologia e del lavoro costituisce, pertanto, un chiaro riconoscimento da parte del mondo delle istituzioni politiche al tema delle competenze, tanto più che, nell'ambito delle attività di sviluppo economico, il nostro sistema educativo e formativo, negli anni più recenti, è passato dalla "reperitorizzazione delle professioni" ai processi di "referenziazione delle qualificazioni"⁵.

In tale prospettiva, U. Margiotta sottolinea come, tra le nuove sfide poste dallo stato sociale attivo, debbano essere prese in considerazione le nuove forme flessibili di organizzazione del lavoro, unitamente ad una visione più ampia delle relazioni sociali nell'ambito della formazione, dell'occupazione e dell'innovazione, le quali assicurano buone prospettive all'occupazione e allo sviluppo della carriera. Tali forme assumono una posizione più strategicamente marcata nel

5 Cfr. La Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province autonome di Trento e di Bolzano, 20 dicembre 2012; l'Accordo sulle referenziazione del sistema italiano delle qualificazioni. Il Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF) di cui alla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008. L'Accordo ai sensi dell'articolo 4, comma 1 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n.281. L'istituzione dell'European Qualification Framework (EQF), con la Raccomandazione del 23 aprile del 2008, ha rappresentato un passaggio decisivo all'interno del complesso processo di innovazione di tutto il sistema educativo e formativo, con la comune esigenza dei Paesi europei di creare uno spazio condiviso dell'apprendimento permanente (lifelong learning) che metta in luce l'intenzione di valorizzare l'educazione quale "asse culturale" di tutta l'unione dei paesi europei. Rispetto al passato, il mutamento dei fattori economici, sociali e tecnologici, ha comunque inciso considerevolmente sul modo di valorizzare la persona, la sua formazione al lavoro ed il lavoro stesso come, peraltro, nel modo d'intendere la mobilitazione delle risorse umane.

panorama complessivo del sistema produttivo ed economico, mentre all'istruzione in genere e alla formazione in particolare, deve essere riconosciuto un ruolo essenziale "non solo per sostenere l'adattamento dei lavoratori ai processi di flessibilità del lavoro, ad acquisire competenze multifunzionali, autonomia, capacità decisionale e responsabilità personale, ma anche per promuovere la sicurezza occupazionale, preparando i lavoratori a comportarsi con fiducia e sicurezza nelle transizioni professionali ripetute" (Margiotta 2012, 25). Anche l'analisi che emerge da questi processi è strettamente connessa alla considerazione del dopo "crisi": per l'Europa del 2020, dopo la crisi attuale "nulla sarà più come prima" e sarà indispensabile un significativo incremento e aggiornamento dei livelli di qualificazione professionale dei lavoratori. Su questo aspetto, merita precisare che la necessità di elaborare modelli sistemici di sviluppo del sistema educativo-formativo e del *learnfare*, è strettamente correlata alla considerazione di ciò che riguarda le attuali difficoltà del contesto sociale (disoccupazione giovanile). Un corretto approccio esige che la formazione continua, possa rappresentare un vero e proprio volano per il rilancio dell'"innovazione", ovvero, l'occasione permanente di recupero e sviluppo di nuove competenze, di abilità e conoscenze, al cui interno prevedere la "costruzione di un sistema educativo che, a tutti i livelli e in tutti i percorsi, garantisca di sviluppare quelle abilità di apprendimento continue che saranno necessarie per contrastare nel tempo le dinamiche di esclusione che si producono" (Margiotta, 2012, p. 42).

Un passaggio ulteriore, deve essere considerato alla luce delle indagini condotte da M. Tiraboschi, sul disallineamento tra la domanda e l'offerta di lavoro nelle politiche del sistema d'istruzione che non considerano lo specifico riferimento sia al profilo della integrazione e/o della transizione dalla scuola al lavoro, sia al sistema di placement che dovrebbe garantire il raccordo collaborativo tra scuola e impresa, tra istituzioni formative e aziende. In tale sistema viene considerato come determinante lo strumento culturale e formativo dell'apprendistato, il Tiraboschi rende evidente il forte accento critico sulla dicotomia esistente tra l'idealtipo di questo dispositivo contrattuale e i termini reali positivi degli interventi previsti sull'innovazione che riguarda l'occupabilità giovanile, così come sono concepiti in Italia e in Inghilterra, piuttosto che nelle diverse esperienze di Austria e Germania (Tiraboschi 2012, p. 72).

I presenti fattori, correlati alle rigidità imposte sull'aggiornamento professionale dei lavoratori ed alla mancata transizione da un modello economico basato sui distretti industriali ad un modello economico più flessibile, basato sui cluster produttivi, non bastano per spiegare la situazione attuale, se non si tiene conto anche di altri aspetti che s'intende segnalare nel diverso tentativo di "innovare" il sistema sociale e di riformare il mercato del lavoro.

In tale ambito, G. Alessandrini propone una lettura critica degli indirizzi politico-istituzionali che sono stati fissati dall'Unione Europea. Essi poggiano sul set di indicatori sostanzialmente quantitativi che non appaiono sufficienti per definire le politiche attente all'innovazione, le cui dimensioni valoriali e sociali dovrebbero ricondurre ad un approccio interdisciplinare tra economia e pedagogia per favorire lo sviluppo umano, in un'ottica che permetta di coniugare l'innovazione con la competitività e la sostenibilità. Per la realizzazione di questo obiettivo sono ipotizzati quattro drivers:

- a) Centralità dell'investimento in capitale umano;
- b) Primato della responsabilità sociale come perno della crescita;
- c) Costruzione di "reti sociali";
- d) Valorizzazione dell'intelligenza pratica (Alessandrini 2012, pp. 179-188).

Sull'elemento "innovazione", occorre quindi considerare che il tema della formazione costituisce un elemento essenzialmente centrale per ravvisare le potenzialità innovative ed educative del cambiamento sociale ed economico in atto.

2. Prospettive della ricerca educativa e formativa: la famiglia è il futuro

Nella società odierna sono dunque molteplici i fattori che incidono profondamente sulla capacità d'innovazione dei sistemi educativi e formativi. Tra questi ultimi abbiamo fatto riferimento alla dilatazione dei tempi di transizione dei giovani dal mondo della scuola a quello del lavoro, così come pure ai complessi fenomeni della disoccupazione giovanile e della de-standardizzazione dei percorsi di vita. Si tratta di trasformazioni che esigono una riflessione pedagogica, vista l'urgenza non solo di considerare la crescita permanente e continua delle giovani generazioni, quale leva d'innovazione culturale della società ma, anche, di delineare le migliori condizioni di vita che occorrono agli adulti per affrontare le difficoltà educative connesse al saper comunicare in famiglia e nella società, al saper conoscere e comprendere i propri bisogni educativi, al saper riflettere sulla propria esperienza di vita. Come abbiamo visto, fino a qualche decennio fa, le esperienze di sviluppo e di crescita della persona erano ben tracciate in funzione dell'avanzamento dell'età. Nella nostra attualità, invece, il progressivo allentamento delle rigidità sui percorsi di vita individuali (uscita dalla famiglia di origine, ingresso nel matrimonio, primo figlio), riguarda l'analisi dei tempi e delle modalità educative di questo passaggio, le aspettative di uscita dalla famiglia e i livelli di desiderabilità sociale che inducono molti più giovani a rinviare il momento di costruire un proprio nucleo familiare e, quindi, a procrastinare lo sviluppo verso l'autonomia, a posticipare il raggiungimento della vera indipendenza, come vera e propria esperienza umana di responsabilità, di consapevolezza di sé e di conquista del diritto alla propria libertà. Da questi ritardi risultano effetti che producono profonde fragilità nel tessuto valoriale della società e nella costruzione di un sano equilibrio educativo della persona, i cui segni sono ravvisabili nel cosiddetto fenomeno delle "metamorfosi axiologiche". Tale fenomeno, avvenuto sotto l'incalzare dei mutamenti culturali e sociali risalenti alla seconda metà del secolo scorso, aveva modificato gli aspetti ideologici della tradizione ed imposto nuovi parametri di condotta e termini di riferimento che, di fatto, erano in maggior misura ravvisati nella soggettivizzazione delle aspirazioni e delle condotte dell'individuo, coincidenti sia con il non sapere più apprendere le norme sociali dai principi obiettivi pubblicamente riconosciuti, sia con la relativizzazione dei desideri e dei programmi di vita. Ancora oggi, lo stesso fenomeno, induce molti giovani a vedere il rapporto uomo-donna nella vita di coppia, nel matrimonio e nella famiglia, come qualcosa che si fa provvisorio ed effimero, a-progettuale e senza prospettiva, atto a soddisfare le istanze del presente, non essendovi un senso da ricercare e da acquisire, giacché tutto si riduce all'immediatezza del quotidiano. In costante crescita negli ultimi decenni il rischioso rimando dell'assunzione di ruoli e di responsabilità adulte, è segno dunque del dilagare della "sindrome del ritardo": nel 2011, il 62,3 per cento dei giovani tra i 18 e i 34 anni vive ancora con i genitori: il 67,9 per cento degli uomini e il 56,4 per cento delle donne, in un confronto con il resto d'Europa, in cui l'Italia risulta essere ai primi posti, condividendo il primato con gli altri paesi del sud dell'Europa (Eurostat 2011)" (ISTAT 2014, p. 97). Il segno di quanto accade nel nostro Paese diven-

ta pertanto una necessaria fonte di ricerca, la cui indagine serve per affrontare le sfide della nostra società e per diffondere la competenza pedagogica in materia d'innovazione di tutti i sistemi sociali. Un esempio tratto da queste ultime esigenze, è costituito dalla ricerca che la Cattedra di Pedagogia della Famiglia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano ha condotto nel 2012 a Verona, in collaborazione con l'Opera Don Calabria e le realtà istituzionali della Pastorale Familiare e del Consultorio Pubblico, sul tema *Bisogni educativi e risorse nel ciclo di vita delle famiglie* (De Natale et al., 2013). Questa indagine costituisce un particolare esempio di ricerca pedagogica. Da essa risulta che per innovare nell'ottica della pratica educativa, occorre far partecipare gli adulti ai processi di una più elevata e consapevole formatività. Tutto ciò al fine di trasformare le pratiche formative di vita matrimoniale, coniugale, familiare in esperienze di riflessività e di apprendimento continuo.

In una prospettiva antropologica personalista, la ricerca in parola, ha voluto rispondere alla necessità di considerare la famiglia quale luogo in cui è possibile, ancora oggi, arricchire tutte le relazioni sociali, in concomitanza con il progredire di quelle che intercorrono tra figli e genitori, tra genitori e parenti, nel costante e reciproco impegno pedagogico che è fondato non su mere scelte occasionali, ma su comportamenti intenzionalmente educativi e competenti. In tale contesto, l'esperienza della ricerca sui bisogni e le risorse nel ciclo di vita delle famiglie è servita ai soggetti coinvolti per trasformare paure, emozioni e incertezze in pensieri utilizzabili nella funzione educativa ma anche per ricercare "un luogo fisico e mentale nel quale trasformare tutto ciò che di inespresso, di inascoltato, di non detto, e perciò di pesante e di opprimente, pervade l'esistenza" (De Natale et al. 2013, p. 33). La citata indagine ha messo in luce come l'esigenza dei genitori di apprendere comportamenti educativi sia perfettamente coincidente con la necessità di "innovare" le relazioni interne ed esterne alla famiglia allo scopo di migliorare l'unione coniugale e le funzioni genitoriali. Certi del fatto che, non sempre l'esperienza di vita genitoriale si trasforma in competenza o, quantomeno, in occasione di riflessività in cui un sapere o un'abilità genitoriale possano essere condivisi, i genitori che hanno partecipato all'iniziativa, hanno potuto constatare che, attraverso la riflessione sulle pratiche e sui saperi acquisiti in famiglia, è possibile individuare le proprie risorse e competenze educative. Per migliorare il modo di essere e di agire in famiglia, i genitori hanno appreso che è importante saper distinguere gli itinerari di vita familiare che conducono a comportamenti educativi pedagogicamente orientati, da quelli che vanno nella direzione opposta, ovvero nella direzione dell'improvvisazione che non lascia spazio al pensiero critico.

Senza entrare nel merito delle risultanze emerse dalle suddette attività di ricerca è sufficiente sottolineare che, per formare gli adulti al divenire genitoriale, occorre educare gli stessi adulti a saper cogliere le sfide e i cambiamenti della società, facendo possibilmente riferimento a ciò che sia meno omologante nella vita di tutti i giorni, mentre risulta più innovativo il saper avventurarsi in esperienze di gruppo e nei luoghi della formatività nei quali "fare emergere domande e paure, ed in cui rielaborare sentimenti ed atteggiamenti relazionali, per affermarsi come adulti in grado di scoprire e tollerare i propri limiti" (De Natale 2013, p. 33).

Per adeguare i processi della formatività alle attuali esigenze della famiglia postmoderna, la presente ricerca ha potuto dunque indagare in modo analitico le istanze che provengono dal mondo degli adulti, dal loro mondo reale e virtuale. Un mondo che è sempre più a stretto contatto con le numerosissime sfide sociali della postmodernità, segno di una trasformazione che riguarda da

vicino non solo la cultura laica ma anche quella cattolica. Non a caso, nell'Assemblea Generale Straordinaria del Sinodo dei Vescovi del 2014, è scritto che oggi le numerose sfide pastorali riguardano da vicino "i matrimoni misti o inter-religiosi; la famiglia monoparentale; la poligamia; i matrimoni combinati con la conseguente problematica della dote, a volte, intesa come prezzo di acquisto della donna; il sistema delle caste; la cultura del non-impegno e della presupposta instabilità del vincolo; le forme di femminismo ostile alla Chiesa; i fenomeni migratori e la riformulazione dell'idea stessa di famiglia; il pluralismo relativista nella concezione del matrimonio, l'influenza dei media sulla cultura popolare nella comprensione delle nozze e della vita familiare; le tendenze di pensiero sottese a proposte legislative che svalutano la permanenza e la fedeltà del patto matrimoniale; il diffondersi delle madri surrogate (utero in affitto); le nuove interpretazioni dei diritti umani; ma soprattutto in ambito più strettamente ecclesiale, indebolimento e abbandono della fede nella sacra mentalità del matrimonio e nel potere terapeutico della penitenza sacramentale" (Spadaro 2014, pp. 37-38).

Su tutte queste sfide si colloca la nostra riflessione pedagogica. L'avvio del processo innovativo dei sistemi formativi destinati all'educazione familiare, potrà essere pertanto individuato nel venir meno delle rigidità connesse ai determinismi che hanno guidato la formazione individuale nelle esperienze educative formali, non formali e informali e potrà invece essere riconosciuto attraverso iniziative di educazione permanente in famiglia che rispondano alle istanze, ai segni ed ai sintomi di una domanda di formazione degli adulti che trae maggiormente spunto da queste sfide ma anche, dalla motivazione, dal desiderio e dall'impegno nel non rinunciare a considerare la felicità all'interno delle relazioni coniugali, parentali e familiari, come bene perseguibile in tutto l'arco dell'esistenza personale e sociale, come il grado in cui una persona valuta favorevolmente la qualità complessiva della propria vita.

Soltanto in quest'ottica e nel quadro di un percorso di apprendimento e di riflessività critica sulle esperienze dell'adulto, l'uomo potrà così intervenire a vantaggio del proprio sviluppo e di quello dell'intera comunità umana sapendo che, per innovare, bisogna attingere alle competenze familiari e ai cambiamenti positivi che riguardano le risorse educative "come occasione di innovazione e di creatività progettuale" (De Natale et al. 2012, p. 56).

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2012). Ripensare la crescita e lo sviluppo nel contesto del framework 2020: la "chiave" pedagogica. In G. Alessandrini. *La formazione al centro dello sviluppo umano*. Milano: Giuffrè.
- De Natale, M. L., Gargiulo Labriola, A., Musaio Somma, L., Selmo, L., Simonetti, C. (2013). *Bisogni educativi e risorse nel ciclo di vita delle famiglie*. Terlizzi (Ba): Insieme.
- Global Innovation Report. (2014). *The human factor in innovation*. Geneva, Switzerland: WIPO (World Intellectual Property Organization).
- ISTAT (2014). *Generazioni a confronto. Come cambiano i percorsi verso la vita adulta*. Roma: ISTAT.
- Margiotta, U. (2012). Dal welfare al learnfare: verso un nuovo contratto sociale. In G. Alessandrini, *La formazione al centro dello sviluppo umano*. Milano: Giuffrè.
- Piketty T. (2014). *Il capitale nel XXI secolo*. Milano: Bompiani.
- Rocca, E. (2014). Lavoro e welfare aziendale: le vie del cambiamento. *Pleiadi*, 64. Reperibile in <http://www.creval.it/pleiadi/pdf/64.pdf>.
- Spadaro, A., (2014). *La famiglia è il futuro*. Milano: Ancora.

Sinodo dei Vescovi (2014). Le sfide pastorali sulla famiglia nel contesto dell'evangelizzazione. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.

Tiraboschi, M.(2012). La disoccupazione giovanile in tempo di crisi: rifondare il diritto del lavoro o ripartire da formazione e apprendistato? In G. Alessandrini, *La formazione al centro dello sviluppo umano*. Milano: Giuffrè.