

## I giovani di oggi e la domanda formativa

### Today's young people and the demand for education and training

Elsa M. Bruni\*

#### Abstract

This paper develops the theme of youth education and training by following at least three fields of analysis, which are mutually interrelated. The training process, the role of educational agencies, and pedagogy will be investigated in light of a new interpretation of the image of young people and of the one of youth that is free from rhetoric and clichés. A close look will be taken to the characteristics of current anthropology trends, focusing on the impact that such categories as *fear* and *risk* exert on training processes. The ultimate aim of this investigation will be to outline the main traits of youth crisis from a pedagogical perspective in terms of a crisis of personal development and human fulfilment, which is even more important than professional fulfilment, and of the transformations affecting rational and non-rational dimensions of the person. By referring to the social condition and to the range of interpretive paradigms inherent in current epistemologies, the paper is aimed to find the source of the demand that young people directly and indirectly express today also through non-verbal languages, alternative “signs” and “images” that do not fall within the traditional pedagogical canon.

**Keywords:** Pedagogy, Youth, Training, Democracy, Rationality.

Tutto congiura per mandare il giovane alla rovina:  
l'amore, le idee, la perdita della famiglia, l'ingresso tra gli  
adulti. È duro imparare la propria parte nel mondo.

*Paul Nizan*

#### Fra condizione ed esperienza. Questioni semantiche e di metodo

La *paura* è il tratto connotativo dei giovani di oggi! Paura soprattutto di non rispondere alle aspettative degli altri, di non riuscire ad essere come gli altri e

---

\* Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi “G. d'Annunzio” Chieti-Pescara. E-mail: [elsa.bruni@unich.it](mailto:elsa.bruni@unich.it).

principalmente i prossimi, i genitori, si aspettano. Paura soprattutto di non sapere rispondere a se stessi e al proprio bisogno di dare un senso alla propria esistenza. Le indagini nazionali e internazionali descrivono con forza, almeno a partire dagli anni '80 del secolo ormai passato, proprio il potere che nei giovani gioca la paura nella realizzazione personale nel diventare adulti e, soprattutto, nel rischio di divenire adulti inattivi (Boeri, Salasso, 2007; Buzzi, Cavalli, de Lillo, 1997, 2002, 2007; Ambrosi, Rosina, 2009; Istituto Giuseppe Toniolo, 2019). E, come una costante degli ultimi decenni, al divario fra le aspettative e la possibilità concreta di realizzare scelte personali segue il sacrificio del desiderio proprio, del tutto personale, che in primo luogo chiama alla responsabilità verso un compito etico, quello della formazione di sé e, allo stesso tempo, ricorda l'imperativo della scelta. Il giovane vive in un tormentato e lungo bilico: da una parte, è assillato dalla risposta a ciò che davvero desidera fare della propria vita, assumendosi i rischi e l'interrogativo del divenire; dall'altra parte, si vede costretto a subire coercitivamente l'adesione al già stabilito da altri per lui come strada apparentemente comoda, seppure fonte di drammatiche conseguenze.

La rinuncia al dinamismo desiderativo di esistere, che chiama dalla realtà profonda dell'inconscio, si tinge sempre e comunque dei colori di una non vita. E oggi è evidente che sia proprio questa rinuncia al desiderio formativo il male che affligge i giovani, come prima gli adolescenti e poi gli adulti. E, pur se paradossale, questa rinuncia, così com'è, caratterizza la scienza della formazione, la pedagogia che, per un verso, risulta sorda al grido delle storie di vita reali e, per un altro verso, si appalesa indifferente alle richieste della reale formatività umana. Così facendo, tradisce se stessa e non s'impone di rileggere il suo statuto di scienza per l'uomo. La formatività imperiosa che abita l'uomo, che vive nella sua dimensione "invisibile" della realtà umana, scarsamente leggibile dal pensiero razionale e dalla logica razionale, è assolutamente negletta. E mentre viene negato, l'inconscio personale esorta tutti gli individui a "lavorare", "a diventare", "ad essere", a darsi quella "forma" senza la quale non potrebbero esserci e riconoscersi la coscienza e la condizione dell'umanità.

La paura e il deserto privo di desiderio esercitano di fatto un condizionamento negativo sui vissuti quotidiani degli adolescenti, e dei giovani in generale, fino a influenzare le forme dell'intera esperienza esistenziale. Tutto questo, iniziato già nell'età infantile, passa come condizione giovanile in crisi, là dove la crisi tocca principalmente la Generazione Z, i nati a ridosso del nuovo millennio, mal decifrabili anagraficamente (includendo la larga fascia che dai tredicenni coinvolge anche i quarantenni), al confine fra l'essere monolite di omologazioni e magma di differenziazioni.

Di tutto ciò sembra che non si abbia e non si voglia avere giusta coscienza e consapevolezza. Il quadro nero della fragilità giovanile di costruire ipotesi di

solide realizzazioni si incupisce ulteriormente in talune descrizioni e interpretazioni delle indagini sociografiche degli ultimi tempi (Crispolti, Spigola, Stroppa, 2012). Da queste traspare un panorama alquanto nebuloso e falso della “crisi giovanile” e dell’articolato fascio di questioni che una fenomenologia delle giovani generazioni implica. Le interpretazioni di quei fenomeni per molti versi afferiscono ancora a paradigmi semantici e a punti di vista teorici per lo più meccanicistici e comunque dicotomici. Sulla base cioè di principi descrittivi e normativi, la “crisi giovanile” o è negata o è giustificata con la conseguenza che in entrambi i casi di essa si fa operazione di *reductio ad unum*. Come se i giovani fossero (e debbano essere) interpreti tutti delle medesime attese e delle identiche frustrazioni. Come se i giovani fossero macchine razionali. Come se si dovesse perseguire, in nome di istanze sociali determinate, un ideal-tipo giovanile in linea con i parametri reputati congeniali a determinati stili, determinate prospettive, determinati modelli culturali, politici, economici, a dati antropologici che non permettono l’uscita da una rigida oggettività.

E così facendo si nega al tempo stesso la natura del mutamento sociale ad andamento chiaramente generazionale e si ignora il legame stretto fra i cambiamenti, necessari, interni al mondo giovanile e la configurazione che va assumendo la democrazia in questa postmodernità, sempre più riflessiva e sempre meno formale, e che va acquisendo l’organizzazione sociale attraverso la relazione e l’interazione di ispirazione democratica per condurre in porto le finalità planetarie della globalizzazione e dell’inclusione. E proprio a cominciare da quest’ultimo punto di vista, formale e interattivo, ai giovani andrebbero le giuste “cure” pedagogiche. I giovani, quindi, andrebbero osservati, interpretando insieme la nuova forma di “democrazia riflessiva” dalla quale assumono nuove geometrie il significato e il modo di partecipazione, la politica, i ruoli delle istituzioni e i vissuti delle persone. In questa direzione, i giovani si riprendono una doppia centralità, come attori che accelerano cambiamenti sociali e psichici alimentandoli attivamente e come sismografi di nuovi e inediti paradigmi formativi, sempre più trasversali e distinti dai riferimenti istituzionali della tradizione.

Questi “figli della libertà”, di libertà “rischiose”, con le parole di Ulrich Beck (2000a, 2000b), centralizzano il tema della formazione. Da un lato, perché esprimono l’incertezza e il rischio dei destini sociali dei giovani, che sono sopravvenuti alla caduta dei vincoli alla libertà della prima metà del ‘900. Da un altro lato, rivelano le trasformazioni dei modi di rispondere e di relazionarsi rispetto alle pretese sociali esercitate in termini soprattutto di requisiti che a loro si richiedono necessariamente per accedere a determinati diritti. Tutto, così, riporta all’individuo, al suo compito di decidere e alle sue capacità di scegliere continuamente, di scegliere il proprio apprendimento e la propria formazione, ovvero la gestione individuale della propria formatività.

Il *focus* è il soggetto, un soggetto inedito, un “giovane” dal volto nuovo. È costui a farsi portavoce chiaramente di un problema pedagogico, in quanto questione che tocca al cuore l’impegno a una rinnovata prospettiva formativa che sappia guardare all’esperienza umana, alle elaborazioni vissute e agite, all’azione cui ciascuno è chiamato nell’orizzonte di una marcata democratizzazione dei processi individuali e sociali dove le biografie soggettive si problematizzano e dove si amplifica la paura del fallimento.

A dare una direzione alla riflessione è qui l’intenzionalità della ricerca che si appoggia alla tensione di interpretare la fenomenologia della giovinezza in quanto tale contro i vari stereotipi del giovanilismo descrittivi e funzionalistici, convinti, come scriveva Antonio Erbetta (2001) che «la giovinezza, nella sua interna dimensione pedagogica, non è affatto, o non dovrebbe essere affatto, il campo – bonario o arcigno non importa – entro cui la forza sociale esercita la propria persuasione retorica che pure inside alle regole del gioco storico-giuridico-politico, quanto piuttosto l’archetipo di una moralità non compromessa che incontra un “lurido mondo” da amare, e che, nell’incontro, vive il tormento di una ricerca equilibrata, di un punto più intimo di relazione, necessariamente drammatico, nel quale possano convivere “convinzione” e “responsabilità”. La prima come irrinunciabile principio di formazione autonoma della propria personalità, la seconda come traduzione della nostra compiuta personalità nel conto di una possibilità finalmente realizzata e dunque inscritta nella coscienza del limite che sempre fa, di ciascuno di noi, l’eroe tenero, volta a volta timido e trasgressivo, della propria vita» (pp. 6-7).

Pare già chiarirsi così il senso di insoddisfazione lasciato da certi calcoli statistici a un ragionamento che d’altra parte non si stanca di andare oltre standardizzate, troppo ovvie, comuni interpretazioni.

E da questo avvertito inappagamento si tenta di guardare ai giovani abbracciando una nuova coscienza, pedagogica per forza di cose, per prendere atto della realtà emergente dai difficili teatri che proprio il mondo dei giovani apre alla vista. Allora valga il tentativo scientifico, non approssimativo e fantasioso, di reagire alle impostazioni dominanti, che a uno sguardo attento paiono presentarsi (e volersi affermare) solo per il formalismo e il didatticismo in cui tutto trova spiegazione, che tutto può contenere. Teorie e pratiche troppo razionali e intransigenti, compiaciute, al modo delle convenzionalità rigorose di una scienza altrettanto rigorosa, di dar conto, quasi di convalidare di volta in volta in un *continuum* statico, la purezza delle dottrine, costruzioni sì logiche ma fuorvianti, paradigmi giovanilistici di note memorie e primavere ideologiche che categorizzano situazioni e stati in cui però raramente un giovane potrà riconoscere la propria personale esperienza.

Non c’è invece universo più articolato e complesso di quel che il termine giovinezza racchiude, soprattutto se e quando consideriamo la ricchezza

semantica, anche solo dizionaristica, che si nasconde dietro la parola, e se e quando della giovinezza prendiamo in esame l'evoluzione dell'idea incarnata antropologicamente e storicamente in una cultura diacronicamente intesa.

“Condizione giovanile”, allora, è il primo campo o tema da disambiguare, rifacendoci alla lezione di Omar Calabrese (1988). Condizione e giovinezza, in questa nostra analisi abbinati, afferiscono a un vocabolario pieno di insidie, scivoloso: se “condizione” può indicare la direzione di senso e di metodo che richiama la premura di definizione di qualcosa entro periodizzazioni precise per categorizzare necessariamente in una *reductio ad unum*, “giovinezza” e “giovanane” d'altro canto stanno per età non meglio precisata, in bilico fra perimetrazioni temporali (fra infanzia e maturità) e caratterizzazioni talvolta contrastanti (fra vigore di una primavera e incompiutezza morale).

Sta di fatto che dalla fine degli anni '80 i protagonisti del panorama sociale sono giovani nuovi, che per l'appunto risultano da equazioni sociali, culturali e politiche variegata, difficilmente definibili come in periodi precedenti (Alfasio-Grimaldi, Bertoni, 1964). È soprattutto nell'universo degli ideali che si riscontra il maggior elemento di cambiamento rispetto ai giovani del passato. Cambiamento che fra l'altro anche anagraficamente dilata il campo del giovane che, come si è detto, abbraccia i tredicenni così come i quarantenni. Nella società dei consumi e dell'immagine, che abbatte i ritratti e le virtù dei giovanilismi trascorsi (avanguardistico-futuristici della prima guerra mondiale, estetico-eroici delle vicende di Fiume, anarchici dei tempi postbellici, eclettici e disordinati degli anni '50, dei contro e alternativi degli anni '60, autonomi e “diversi” degli anni '70), i giovani costituiscono oggi una categoria sempre più “fluida”, appaiono a un primo sguardo passivi e delusi, aggressivi e arrabbiati, senza vita e pieni di paura.

L'ultimo *Rapporto Giovani* dell'Istituto Giuseppe Toniolo, pubblicato nel mese di aprile del 2019, seguendo la maturazione dei giovani nati nell'ultimo ventennio, rileva «la persistenza di un ampio divario tra i desideri e le ambizioni, da un lato, e l'effettiva realizzazione, dall'altro». Sono tanti, troppi, i giovani italiani che difficilmente trovano una realizzazione lavorativa coerente con il titolo di studio acquisito, difficilmente l'occupazione nel mondo del lavoro risulta soddisfacente sotto il profilo remunerativo e, soprattutto, si constata che le aspettative di inserimento nel mondo del lavoro e di autonomia personale sono diminuite rispetto a qualche decennio fa. Se ci si sofferma sui percorsi formativi, si registra che nell'ultimo decennio la difficoltà di concludere gli studi per un numero elevato di giovani, soprattutto se provenienti da famiglie in cui il genitore ha un titolo di studio basso, continua a crescere (Eurofound, 2016; Istituto Giuseppe Toniolo, 2019). Nonostante, quindi, il moltiplicarsi delle sedi universitarie e la diversificazione dell'offerta formativa, nonostante la promozione di interventi ministeriali a sostegno dei giovani universitari (fra

i più recenti, ad esempio, il Decreto Ministeriale del 29 dicembre 2017, n. 1047), l'incertezza e molteplici fattori intervengono a problematizzare il loro percorso di formazione e di inserimento lavorativo con un divario che penalizza il Sud rispetto al Nord del nostro Paese.

Nella considerazione dei dati e nel prendere atto della persistenza nelle società di una povertà educativa relativa, torna a farsi centrale l'appello a nuove modalità interpretative capaci di comprendere il cambiamento, di generarlo, di pensare l'educazione come possibilità di esplicitazione delle potenzialità di ciascuno e di intercettare i bisogni degli uomini in carne ed ossa, misurandosi con i rischi incombenti della marginalizzazione che accentua le fragilità proprie dei giovani-adulti (Federighi, 2018). Con forti e nocive conseguenze pedagogiche, con la inversione delle categorie socio-culturali i veri giovani anagraficamente sono proprio i vecchi della società, là dove giovinezza sta a significare una proprietà e una qualità esteriore. La giovinezza si costruisce, è una tendenza, è uno stile di moda!

Con la fine del Novecento sembra che un velo abbia avvolto un tempo, quello della giovinezza, per il quale la società, le istituzioni, la scuola, la politica stentano a dare ciò che i giovani vorrebbero e chiedono con linguaggi propri. Lo ha scritto bene Goodman alla fine degli anni '50 (1956) a proposito dei giovani americani e non c'è analisi più profetica e attuale di quella condotta su una gioventù che – agli occhi dell'intellettuale statunitense – stava crescendo nell'assurdo. Cosa chiedevano i giovani di Goodman? «Cose che non possiamo dare. [...] Chiedono di poter trovare un lavoro da uomini, di poter guadagnare qualcosa, di poter avere stima di sé; di avere a disposizione un po' di spazio che non sia sempre proprietà di qualcuno; di avere scuole migliori, capaci di aprire nuovi orizzonti di interesse; di avere maggiori e migliori esperienze sessuali senza doverne avere paura né vergogna; di partecipare in qualche modo dei beni simbolici (come le automobili), a cui si dà tanta importanza; di avere una comunità e una patria a cui essere fedeli; vogliono essere presi in considerazione, ed avere una voce. Queste non sono richieste peregrine. Certo, nell'attuale sistema sociale, non possono trovare soddisfazione immediata, e restano inaccessibili. Ecco perché il problema resta insolubile, e alla fine si deve ricorrere al coprifuoco, alle ordinanze che vietano di portare coltelli, alle minacce ai genitori, ai riformatori con nomi coniatati per l'occasione e ai millecento poliziotti in più sulle strade» (p. 59).

E cosa chiedono i giovani di oggi? Le stesse cose forse, ma alla luce di istanze nuove, di mezzi diversi, nel quadro di una individualizzazione che ha dissolto categorie e processi tradizionali, di una radicale democratizzazione delle stesse forme democratiche che rende insicuro e provvisorio tutto, dove tutto va continuamente riprogettato e dove i giovani rischiano di restare, "senza voce" e spenti nella creatività, in una società per un verso anestetizzata e per un

altro verso convulsa. E in ciò, le aule scolastiche e universitarie non producono né in termini di ricambio generazionale né in termini di nuove professionalità. Prova ne sono i disfacimenti sociali, le crisi nel mondo delle professioni tradizionali cui fa da contraltare l'emergenza di "professioni" nuove, autonome e virtuali, se vogliamo originali e creative.

Così se è vero che la richiesta giovanile oggi si radica esteriormente nel successo, in una riuscita materiale, di immagine, di apparenza, il problema all'origine non sta nella condizione, nello "stato dell'arte", di cui abbiamo accennato, che ci trasmette l'immagine di un giovane già assuefatto dalla conformazione e dalle attese altrui, bensì nel modo in cui ad essi, giovani, si guarda, epurando le scorie delle incidenze esteriori da una vicenda, quella personale e soggettiva, da fotografare come una storia di formazione prima di tutto umana, che si evolve attingendo alla reale sorgente-domanda esistenziale *au fond de soi*, da preservare e rispettare.

Ed è per questa ragione che quello della gioventù è prima di ogni cosa la radice di un problema, che interroga l'intenzionale coscienza pedagogica nella misura in cui sposta il baricentro della riflessione al cuore dell'esperienza umana soggettiva e personale sottraendola alla datità e all'oggettività di soluzioni esclusivamente cognitive e ancorate al cognitivo, affidate a una visione limitativa di un impegno pedagogico razionalizzante. La formazione dei giovani è prima di ogni altra cosa formazione umana. E la pedagogia, come "sistema di saperi", «non è il metodo per educare i bambini, ma uno studio sull'uomo» (Gennari, 2006, p. 14).

### **I giovani e la ricerca educativa**

È indubbio che persistano mistificazioni nel modo di osservare e studiare il variegato universo giovanile; è indubbio che l'inganno sia intrinseco all'occhio e al modo in cui la lente scientifica pensa e guarda i processi educativi e le storie di vita. Soprattutto la cultura scientifica occidentale è caduta nell'errore di razionalizzare i fenomeni in generale, nello specifico il fenomeno educativo e, con esso, l'intera esperienza esistenziale dell'uomo. Se, al contrario, si vuol far cadere questo velo e si inizia a guardare al mondo giovanile senza lasciarsi tentare da facili ragionamenti mistificatori, facendosi guidare in questo anche dalla propria esperienza esistenziale, accade che essa, la giovinezza, «diventa l'argomento più difficile, se non il più scabroso, che ci tocchi di prendere in considerazione, se non altro perché anche la giovinezza è prima di tutto un'esperienza vissuta che, come insegna la fenomenologia, non può diventare autenticamente oggetto d'interpretazione se non portandosi dietro tutta la corposità esistenziale di chi la interpreta, pena la sterile saccenteria di un sapere anonimo, tanto più

inutile quanto più pedagogicamente edulcorato e disciolto nella segreta tentazione edificante che da sempre insidia la vita dell'educatore non abituato a sorvegliare, in primo luogo, la sua stessa vita» (Erbetta, 2001, p. 4).

Solo partendo da questa posizione epistemica, così ricca di imprescindibili implicazioni morali, il ragionamento sui giovani e sulla loro formazione umana nelle odierne democrazie può essere avviato senza scivolare sui luoghi comuni, senza atavici stereotipi ermeneutici, senza la frustrante ossessione di perimetrare la crisi giovanile dentro una mitica età di passaggio di cui si attende il rapido superamento.

I giovani diventano gli appartenenti ad un tempo e ad un mondo straordinariamente ricchi di potenzialità e la giovinezza si riafferma a tutti gli effetti come esperienza esistenziale preziosa, faticosa e necessaria *chance* di decisioni su e di se stesso, di ripensarsi, di sperimentare, di errare, di perdere il senso, di esperire la frustrazione, di assunzione di responsabilità, di convinzioni più profonde e personali, di dinamismo formativo. Un tempo, la giovinezza, che, lungi dall'essere anatema, è sì tormento, lacerante pure, ma tempo di trasformazione, di distacco da convenzioni imposte (inconsciamente accolte e accettate come legge) (Pourtois, Desmet, 2005) e movimento per essere, pronto a vivere e sentirsi vivo attraverso le sperimentazioni della propria irriducibilità, di scegliere, anche di "peccare" alla maniera degli intellettuali francesi degli anni '50, di "personalizzarsi" sartrianamente nell'esperienza vissuta resistendo con responsabilità all'assimilazione e all'adesione ad anonimi formalismi (Madrusan, 2016). È sull'esperienza di ogni giovane, che voglia vivere realmente, a ricadere la decisione da prendere sempre in responsabilità, in libertà, in piena coscienza morale (Borgna, 1997).

Nell'ambito della ricerca educativa negli ultimi decenni, grazie a originali aperture scientifiche e ad un rinnovamento di percorsi di studio, alcuni studiosi hanno avviato una revisione di zone d'ombra, di negazioni e limiti, legati ai significati e all'esercizio delle categorie portanti del discorso educativo. Si è aperta una stagione di rielaborazione epistemologica e tematica interna alla pedagogia, dettata dalla presa d'atto dell'impossibilità di riuscire a comprendere la complessità educativa confidando nei paradigmi e nell'architettura razionalistica della tradizione pedagogica e di una pedagogia che, ignorando la cultura, ha estraniato l'educazione e la formazione dal resto.

Torna, dunque, indispensabile al nostro tema il progresso che si sta generando intorno alla epistemologia pedagogica da parte di ricerche che hanno mirato a superare proprio i segni della parcellizzazione razionalistica presentata come idea e azione volte a costruire la tipologia umana più consona (lo studente più efficiente, nello specifico), attraverso un programma indirizzato all'utile-vantaggioso per un verso e al cognitivo-logico per un altro verso, compromettendo così la tramatura complessa e pluriarticolata di una formazione umana e

umanistica (Derrida, Rovatti, 2002; Blandino, 2008). Prova di ciò è la lunga storia dell'educazione in Europa che riferisce di costruzioni di percorsi ispirati ad una ben precisa logica fatta di regole e dogmi, di valori e di finalità, miranti a mantenere invariata una architettura sociale e politica determinata, un tipo umano ritenuto valido, un ordine invariante degli Stati (Garin, 1960; Bowen, 1979-1983; Bonetta, 1989, 1995; Cambi, 1995; Ravaglioli, 1995).

Nella memoria di questa storia la crisi formativa, come ogni altra *krisis*, non può che essere vista come condizione negativa necessariamente sinonimo di eccesso da contenere, di insistenza nel dis-ordine da correggere, una sorta di emergenzialità a cui porre rimedio attraverso un programma, appunto l'educazione, un'educazione a ragione compensativa e per forza di cose razionalmente impostata. Una rincorsa senza sosta, senza una visione organica e senza effetti, ad accomodamenti e ripari!

*In nuce* il meccanismo si riaffaccia di fronte al quadro che emerge dalle indagini, ad esempio alla rilevazione costante dello scarso rendimento scolastico, degli abbandoni degli studi universitari, e alle conseguenti azioni messe in campo che continuano a tradursi in azioni inconsistenti quanto a politiche educative, a pratiche attuate, a teorie pedagogiche con periodicità ammodernate alla luce degli imperativi socio-culturali e perfino economici, di mode culturali, delle teorie più affascinanti e delle tendenze ideologiche che via via si alternano o si ripropongono. I risultati sono scarsi, deludenti!

Ed anche quando la crisi è vista come condizione momentanea, l'approccio alla oggettivazione o, meglio, alla giustificazione di evidenze insoddisfacenti, focalizza l'attenzione sul superficiale e sul visibile, affidandosi a rappresentazioni stereotipate e distorte dell'essere e del comportarsi dei giovani. Per presupposti diversi, anche in questa seconda modalità di analisi, sfumano le considerazioni sul vissuto soggettivo, non viene colto «l'ordine del cuore» ben esplorato da Roberta De Monticelli (2012) e si cristallizzano nell'immediatezza come elementi socialmente consistenti i soli fenomeni visibili che diventano dati statici, quali la disaffezione educativa, il disinteresse, gli eccessi, le opposizioni che connotano molto spesso le modalità comportamentali, morali, esperienziali dei giovani.

Si seleziona un modo, che diventa *il* modo, di sottoporre ad esame il soggetto/oggetto epistemico, neutralizzando la ricchezza e l'opportunità di un'analisi della realtà umana non selettiva, e quindi parziale, ma alimentata da tensioni tra razionale e irrazionale, tra cosciente e non cosciente, che pretende per risultare progettuale di optare per una scelta pedagogica alternativa rispetto agli assetti logico-normativi, contenitivi, non fecondi nella conoscenza del reale e nella prospettazione di alternative formative possibili. È la considerazione anche quantitativa di ciò che emerge dai rapporti analitici, a patto di leggere i dati dalla parte di quella che è la realtà umana vera, vissuta, che i giovani

trasmettono anche con quei risultati statistici. Ed è la prospettiva resa possibile da approcci scientifici nuovi all'interno dei quali il connaturato nesso *theorein/praxis* inverte la passiva adesione ad orientamenti predeterminati e si finalizza a considerare l'intreccio fra educazione, cultura, agenzie educative e società per cogliere la pluridimensionalità dell'esperienza giovanile dalla quale possono generarsi concrete e migliorative trasformazioni umane e sociali.

È una questione pedagogica che chiama in causa la pedagogia nelle varie accezioni che è andata assumendo nel corso dell'ultimo secolo, quello durante il quale è stata riconosciuta come scienza della formazione umana e definita come scienza polimorfa, dallo statuto "plurale" dentro e fuori le scienze dell'educazione, eletta a favorire il cambiamento di sé, della realtà educativa e umana. Risuonano ancora forti le parole di Piero Bertolini (1958; 1999), di Raffaele Laporta (1996), sempre più attuali gli studi di Antonio Erbetta (1992, 1999, 2001), illuminanti le riflessioni di Franco Cambi (1986, 2000) e preziose le denunce/aperture più recenti di Gaetano Bonetta (2017a): tutti tasselli dello sforzo comune di percorrere un'indagine decostruttiva dell'attuale epistemologia, ancora complice di una razionalità impersonale, monodirezionale, astratta. Decostruire "con" e "in prospettiva di" riuscire a dare spazio e corpo all'inintenzionalità, al pensiero non cosciente, all'immaginazione, alle dimensioni inconscie, alla vita affettiva, alla comprensione dell'umano finora celato, se non almeno nei proclami, sicuramente nella reale operatività, pratica e praticata.

Si apre la via alla considerazione pedagogica del ruolo giovato dalle dimensioni altre, non coscienti che formano l'aspetto più caratteristico della vita di tutti noi. E l'inconscio, che non ha forma e natura di un dato osservabile e quantificabile, che affiora come esperienza, come «evento che sorprende», come «scompaginamento delle abitudini» (Magatti, Petrosino, Recalcati, 2013), dissolve le certezze del calcolo di una pedagogia normativa come di ogni altro presuntuoso scientismo. E allo stesso tempo viene in soccorso per dare ragione e per poter interpretare le tante domande, celate dietro comportamenti e abitudini, che i giovani esprimono con linguaggi non ordinati. La pedagogia, nei suoi paradigmi e nella sua epistemologia, che si apre alla considerazione dell'inconscio compie un duplice atto di responsabilità: verso il soggetto-persona che si sente così riconosciuto nella sua realizzazione esistenziale, potendo sperimentare infinite possibilità oltre quelle oggettivamente presenti e date, che si sente accompagnato nel cammino di autenticazione, rispettato nella costruzione e ricostruzione quotidiana e identitaria in una storia di mutamenti durante la quale assume forme umane sempre diverse, rimanendo sempre la stessa persona ma con caratteristiche diverse nel tempo (Orefice, 2003; Cambi, 2007). E parimenti questa pedagogia riossigenata compie un atto di responsabilità verso se stessa, poiché si riconosce come scienza per l'uomo reale e assume la sfida di accogliere la complessità della condizione umana.

A soccorrere dunque lo studioso che si interroga su ciò che ritiene un problema intimamente e radicalmente pedagogico, è una ipotesi di metodo, sorta ovviamente nella posteriorità dell'oggi e dalla presa d'atto delle inequivocabili storture di sperimentazioni storico-educative (senza andare troppo in là, nella storia della scuola del Novecento) che dei giovani e della giovinezza ci dicono di tutto tranne di quel *proprium* ricavabile solo in filigrana dall'esperienza vissuta, in una sorta di fenomenologia dell'esperienza giovanile. Ci parlano di una eredità educativa, che invece di sostanziare, questo *proprium*, in una attenzione (quasi compito) pedagogica, ha costruito una narrazione paideutica in teoria e in azione nella fedeltà alla più disciplinata normalizzazione sociale (Ravaglioli, 1978). È chiara la matrice del pensiero di Durkheim, così come è intuibile il peso della tradizione sociologica americana che in tale direzione ha letto il fatto e il fenomeno educativo!

Accade, di conseguenza, che le indagini, ancora intrise di certi sociologismi e psicologismi, non possono che consegnare il ritratto di una giovinezza depotenziata secondo il più classico dei metodi scientifici positivistici, in cui giovinezza e giovani escono dalla raffigurazione come oggetti, manichini da addestrare, presi poco o niente sul serio, parafrasando di nuovo Goodman (1964, pp. 46-59), o da emarginare se non corrispondono al modello.

Così facendo, le due facce della stessa medaglia *negazione/giustificazione* affidano la crisi giovanile ad attività contenitive e correttive o la attribuiscono a ragioni esterne di contesto, di ambiente, di incapacità di conformazione e adesione alle regole. Una dinamica, questa, che torna ciclicamente *in auge* nei dibattiti culturali e scientifici, anche in quelli politici, che fanno della giovinezza l'età della ribellione che fa eco allo stereotipo della giovinezza come età della leggerezza per eccellenza, come mitica (e non reale) età della felicità. Letture che non approfondiscono quel che davvero connota e comporta il vivere profondo, spesso nascosto, dei giovani in conflitto tra istanze divergenti e sempre in continua tensione. Tensione, questa, tragica molto spesso, alla ricerca del volto che più si avvicina alla autenticazione di se stessi, sempre comunque in dissidio nei sentieri interiori con le ingerenze del mondo e con qualsiasi avvertito tentativo che li vuol distrarre dal lavoro soggettivo e personale di formarsi da sé. *Negazione/giustificazione* che tratteggiano la storia dei giovani e la storia della scuola, se è vero, come è vero, che in fondo parlare dei giovani equivale a parlare di scuola e di università: è proprio questa storia di formazione e di tradimenti formativi a parlarci di un errore che si annida dalle origini e alle origini sull'idea di formazione, frutto di un ben riuscito *labor improbus* di incarnare la formazione nel *logos* come apparato sistematico, come rassicurante garanzia di controllo scientifico (e sociale e politico), come metodo di contenimento, come disciplina contro i presunti eccessi dei giovani *educandi*, come

limite necessario dell'*eros* tanto mirabilmente ricordato nella pedagogia di Piero Bertolini (1999, 2003) e di Franco Cambi (1996, 2015).

Quell'idea di formazione, filiatrice da un controllato fondazionismo razionalistico, si è radicata nei secoli fino a noi come modello educativo (Bruni, 2016a, 2018, 2019a, 2019b). È divenuta in altri termini *la* pratica indiscussa per educare le giovani generazioni, tanto difficile da scardinare anche di fronte alle regolari preoccupazioni maturate in fondo già quando fu estesa la legge Casati su tutto il territorio nazionale, già dalle inchieste e dai ritocchi del pre e post Gentile, di fronte persino a tentativi di alto respiro del secondo Novecento che tuttavia non hanno avuto la giusta forza interna per attivare concretamente un processo riformistico del sistema formativo tutto. E negli ultimi anni quella dicotomia, interna al discorso educativo, fra il grado di maturità delle teorie educative (della coscienza pedagogica) e il livello di traduzione delle stesse in pratiche formative è emersa in tutta la sua portata negativa, come a ricordare a gran voce l'imperativo di attivare o provare a interrogare fonti altre pedagogicamente significative (Laporta, 1996; Frauenfelder, 1997; Frauenfelder, Santoianni, 1997; Bonetta, 2017b). Così, anche i dati statistici di cui avanti faremo menzione diventano per taluni coraggiosi studiosi, un po' fuori dal coro, fonti per sottoporre ad analisi la scuola, l'offerta formativa, le pratiche didattiche, l'idea di formazione che ad esse soggiace come possibili ragioni, cause o concause, generatrici di demotivazione e disaffezione dei giovani per i loro percorsi educativi. Altre parole per dire che non può escludersi che le agenzie formative così come le conosciamo, intese come luoghi che interpretano una certa idea di educazione, non siano poi quei reali supporti nella costruzione esistenziale, prima ancora che educativa, cui ciascuno è chiamato. Resta il problema radicalmente pedagogico che innerva *naturaliter* la vita di ciascuno: quale è l'uomo a cui si guarda? A cui guardano la pedagogia, la scuola, l'università, la politica? Problema che riporta alla questione del significato e della direzione che oggi si attribuisce alla formazione nello stadio più maturo della sua evoluzione, di formazione della persona e di formazione alla vita.

Se a ben guardare, forti di memoria e consapevolezza storica, negli ultimi decenni si è imposta come pista di ricerca condivisa la voce di chi teorizza la criticità del pensare e la formatività umana (il filone che da Dewey arriva a Morin anche in ambito educativo) (Bruni, 2016b), risulta difficile oltrepassare, e nella teoresi e nella progettualità pratica, quella visione ordinata del soggetto, della società, dell'educazione che determina nel contempo il fine o i fini delle pratiche educative. Se, infatti, si predica la "morte" dell'uomo e si rintracciano paradigmi più complessi per interpretare e reinterpretare il soggetto nella post-modernità, la vocazione a modellizzare è ancora forte e limitante. Una tendenza dominante, ricostruita e contestata in tempi recenti nel lavoro di Gaetano Bonetta (2017a), che mina alle radici i discorsi educativi, come emerge dal filo

tematico ed analitico che qui stiamo affrontando, disvelando i limiti, peraltro scontati da appurare, di approcci convenzionali, spesso retorici, sul mondo giovanile, sulla crisi giovanile e sul ruolo dell'educazione formale.

Alla denuncia segue, come *pars construens*, il suggerimento di un metodo: si pensino l'educazione e la formazione tenendo conto anche e soprattutto dell'invisibile educativo, del non razionale riconoscibile a fatica, inteso come sorgente delle vere motivazioni generatrice di vitalità, delle motivazioni reali che guidano il riconoscimento e l'affermazione di ciascuno di noi. Scavare nell'inconscio per conoscere i giovani e allo stesso tempo per potere ripensare i processi educativi.

### **Logos ed Eros...il calcolo e il desiderio di esistere**

La riflessione ha mirato finora a mettere in luce la persistenza di distorsioni che, anche a causa di stereotipi e di giudizi/pregiudizi nelle modalità di analisi, hanno ridotto la portata positiva delle virtù insite nella giovinezza e nell'esperienza umana tutta. Muovendo da disambiguazioni semantiche e metodologiche, la giovinezza si presenta alla pedagogia come questione e, prima ancora, come "situazione" significativa, carica cioè di importanti potenziali formativi e non solo di elementi negativi, oggi più che mai considerati come mali da ridurre, senza interrogarsi fra l'altro sull'origine della loro natura.

Come si è visto, infatti, il tempo e il tema della giovinezza sono terreni così scivolosi per l'occhio che li indaga e li vuol comprendere, anche per via di quel *vulnus* intrinseco ai paradigmi analitici. In altri termini, la crisi giovanile è presentata, e studiata, ricorrendo e formulando giudizi che ne riducono la virtualità, che la mistificano, che ne limitano le possibilità, che la incasellano in forme anche nuove ma che, come avvenuto in passato, restituiscono immagini del giovane ora mitiche e surreali ora faziose. I giovani finiscono per essere, così, solo quelli delle statistiche! Il criterio di lettura è il dato messo in luce dai calcoli numerici ed essi, i giovani, diventano l'espressione esclusiva di un effetto, del sintomo rappresentato più o meno da due milioni di persone tra i 19 e i 34 anni, esclusi da qualsiasi circuito lavorativo e formativo, senza occupazione, con percorsi formativi incompleti o con titoli di studio non spendibili, "bamboccioni", che faticano a conquistare autonomia, che prolungano i tempi di permanenza nella famiglia di origine (Cuzzocrea, 2014).

E sulla base di questi numeri si costruiscono "farmaci" *ad hoc*: ora si modificano le offerte formative, ora si tentano riforme dell'organizzazione dei sistemi educativi, ora si razionalizzano i corsi di studio, ora si interviene sui metodi per facilitare gli apprendimenti, ora si incentiva la mobilità internazionale,

ora si insiste su una valutazione formativa come meccanismo virtuoso (Bruni, 2014).

Partendo da queste considerazioni, gli stessi grafici e diagrammi possono e devono parlare in modo diverso, integrati da quello che Ernst Jünger ebbe a definire, nella sua riflessione sulla figura del *Waldgänger* (del *Ribelle*), criterio di valore (Jünger, 1951). Di fatto le analisi tecniche tracciano statistiche, formulano teorie e pensano pratiche legate a principi generali sia dei soggetti sia della società che non sempre riescono ad abbracciare la medesima realtà umana e sociale, riducendo, per semplificare ed esplicitare, la complessità dell'una e dell'altra. La ricerca educativa, da parte sua, ha a lungo escluso di intravedere virtù in quei vissuti giovanili così variegati, dove a dominare sono le combinazioni dei contrari, tra razionale e irrazionale, tra slanci vitalistici e assenza di desideri. Ad essi ha dovuto guardare, ma ad essi ha optato di rapportarsi sempre con il metro della convenzionalità razionale. Troppo complicato sarebbe stato decostruire la teoria ordinata e addentrarsi nella "mente inquieta" che allo studioso avrebbe posto il problema di dover accantonare i paradigmi logico-sperimentali controllabili e di iniziare una nuova avventura (Madrussan, 2017; Cacciari, 2019). Se è vero che forse l'immagine più vicina e più vera, tragicamente reale, del mondo giovanile ci viene dalla letteratura (si pensi solo a quella francese fra '800 e '900), non può la scienza dell'educazione continuare a "trascurare", ostinarsi a rinunciare ad afferrare la fenomenologia costitutiva del suo soggetto/oggetto, del suo farsi e trasformarsi nella vita quotidiana, della sua centralità che esorta a dare contezza di tutto e non di una parte del suo essere. Nella realtà dobbiamo ammettere che i ragazzi e i giovani «sono letteralmente carcerati in un contesto che è pervasivamente normativo, senza interstizi, sottoposto a costante disciplinamento, in casa, a scuola, nelle varie esperienze di un fuori fittizio – palestre, laboratori, corsi di musica –, sempre regolato da una figura o più figure adulte di cosiddetto riferimento. Non hanno via di scampo, se non ancora una volta in spazi implosivi e claustrofobici come le discoteche o i pub (anch'essi al chiuso), con l'aiuto di sostanze psicotrope, dove certo esperiscono momenti di sfogo e di rottura ma spesso in forme frammentate e frustranti, con il rischio di feroci cortocircuiti psicofisici piuttosto che attraverso un'autentica esperienza di apertura e di emancipazione» (Mottana, 2011, p. 94).

Partiamo allora da alcuni punti certi. In primo luogo, si sa che i giovani rappresentano la concreta forza del mondo, coloro che conferiscono indirizzo a una società, che tracciano la linea di sviluppo dell'economia, che sono in altro modo la speranza e l'assicurazione del futuro, una sorta di promessa e di missione. Per la Generazione Z, ossia per i giovani fra i 15 e i 24 anni, e in generale per i *Millennials*, che per convenzione raggruppano i nati a partire dal 1985, l'incidenza della recessione economica delle ultime tre o quattro decadi in

Italia, in tutta Europa e a livello globale ha senza dubbio inasprito la precarietà in ambito lavorativo e in quello personale. E, d'altro canto, quanto evidenziato ha suscitato interrogativi sulla effettiva bontà degli attuali percorsi formativi che, stando alle ricerche condotte, non generano crescita né professionalizzano come dovrebbero né hanno effetti qualitativi in termini di benessere esistenziale e realizzazione personale per le giovani generazioni. In altri termini, si deve prendere atto che una nuova povertà educativa, più complessa e intricata rispetto a stagioni passate della nostra storia e rispetto a precedenti passaggi epocali, stia caratterizzando il presente scenario socio-culturale ed educativo rischiando parimenti di minare quelli prossimi a venire.

Con il medesimo realismo va preso atto che gli interventi settoriali, le stesse politiche educative, le riforme dei sistemi di istruzione, non hanno inciso in modo significativo sui destini delle persone e delle società. E, volgendo lo sguardo al mondo della ricerca, non può tacersi il naufragio della coscienza pedagogica che, al di là dei propositi, ha finito di fatto per riprodurre immutate nel tempo, financo ad oggi, teorie inadeguate per potersi tradurre in promozione di percorsi realmente significativi in termini di complessiva formazione umana. Se la denuncia ritorna con costanza nelle ultime decadi ad esprimersi quasi con gli stessi verbi ad esempio di una Simone Weil, di un Romano Guardini, di un Lorenzo Milani, di un Antonio Banfi e di un Piero Bertolini, fino a Laporta e Bonetta, ciò che qui interessa rilevare è il comune denominatore di leggere la persona e di costruire teorie e prassi corrispondenti pienamente al profilo, all'immagine e ai bisogni della realtà umana. Con l'imperativo di andare oltre l'ancoraggio dello statuto, sorto e riprodottosi per una immagine idealizzata e ipostatizzata di uomo, di giovane, di studente.

La scienza che nasce per orientare l'educazione e per supportare l'affermazione-realizzazione umana, sociale, culturale, professionale delle persone ha finito per appellarsi a categorie e paradigmi di analisi incongruenti con l'architettura umana e sociale attuale. Ha optato per teorizzazioni e interventi in linea con la chiara e potente idea educativa e politica tradizionalmente connaturata al pensiero forte, in linea cioè con gli ideali e i fini della giustificazione e del mantenimento di una identità definita (dell'*educere*, dell'uomo, della ragione), nella quale non trova e non può trovare collocazione alcuna delle "alterità" e in senso più generale la complessità umana e sociale, a maggior ragione le crescenti fragilità esistenti, il dis-ordine vigente nelle composizioni culturali e socio-economiche contemporanee. Come i giovani di Boine, tanto studiati da Erbetta (2001), che in una sorta di lacerazione idealistica «badano alle leggi (vogliono realizzare le leggi) non alla vita» (p. 48).

Questi stessi studiosi illuminati, ciascuno da angolature proprie, sollevano la preoccupante critica alla distanza fra l'offerta educativa delle agenzie formali e la domanda formativa dei giovani (Postman, 2004). Allo stesso modo, ad

accomunare il punto di vista di alcuni studiosi e intellettuali è il fiducioso tentativo di compiere la rivoluzionaria apertura a paradigmi interpretativi dei fenomeni umani ed educativi inediti, emancipati rispetto a logiche razionalistiche frustranti della creatività esistenziale e umana (si pensi fra l'altro all'invocazione, tutta pedagogica, della Zambrano). Uno stacco e una discontinuità dalla prospettiva paideutica nomotetica diventano il primo passo verso la costruzione di epistemologie e metodologie rispondenti ai bisogni veri delle persone, che nascono su terreni e da constatazioni che problematizzano il canone pedagogico della Tradizione incentrato ancora oggi sull'eredità platonica, sul *cogito* cartesiano e sulla *ratio* idealistica.

Il discorso interessa a questo punto due livelli, quello sociale, politico ed economico, e quello della ricerca scientifica di ambito educativo. Dal primo punto di vista, la disoccupazione dei giovani e i valori percentuali relativi ai *Neet* costituiscono segnali allarmanti in relazione allo stato generale in cui verte il Paese, rappresentano elementi di riflessione in termini di politiche sociali e di valutazione della portata dell'istruzione considerata la forza motrice della *Knowledge Society*. I giovani e i cittadini, in collaborazione e in relazione attiva, sono chiamati ad espandere continuamente e consapevolmente le proprie conoscenze e le proprie competenze, incidendo in prospettiva migliorativa sul contesto sociale complessivo in cui quelle conoscenze vengono acquisite, rielaborate a livello personale e collettivo e a cui quelle competenze devono essere restituite trasformate e per cambiare in meglio le condizioni dei singoli e dell'assetto sociale globale. Si ricordi, ad esempio, il Rapporto sullo sviluppo mondiale *Workers in an Integrating World* del 1995 quando si ribadiva a chiare lettere che «accrescere le abilità e le capacità dei lavoratori è la chiave dello sviluppo economico in un'economia globale sempre più integrata e globale» (World Bank, 1995, p. 36); si pensi ancora ai Rapporti sullo sviluppo della Banca Mondiale, che riferiscono come un anno in più di scolarizzazione abbia fatto crescere negli ultimi decenni in Corea la produzione industriale quasi del 2%. Nel nostro Paese e, se vogliamo, nel resto dei Paesi europei, le aspettative riservate ad apertura del nuovo millennio al ruolo della formazione fanno registrare oggi delle evidenti delusioni, in particolare se si pensa al ridimensionamento di investimenti sull'educazione e sulla formazione (Derrida, Rovatti, 2002).

Nell'ottica delle ragioni anche economiche non può dirsi concretizzato il binomio *più formazione/più produttività* scaturito a seguito delle recenti grandi trasformazioni sociali, politiche ed economiche (Moro, 1998): da questa prospettiva la formazione, o la scarsa attenzione alla formazione, non ha costituito il fattore strategico di competitività e l'elemento decisivo dello sviluppo economico, del benessere e della crescita del Paese.

Sul piano della ricerca educativa, i dati sulla condizione giovanile in Italia interrogano, prima ancora che il valore dei percorsi educativi, direttamente lo statuto della scienza pedagogica. In termini specialistici, cioè, il problema si sposta sul grande tema della pedagogia occidentale, per tradizione incorporato nella filosofia, radicato essenzialmente nel rapporto fra *theorein* e *praxis*, pensare e agire, che almeno da Socrate, lungo un complesso percorso storico è arrivato fino al pieno Novecento e ha dato luogo a ricchi itinerari di riflessione. In altro modo la crisi formativa dei giovani coinvolge nel cuore la struttura e il funzionamento della scienza che è chiamata a pensare/fare educazione, anche a suggerire linee strategiche di attuazione di itinerari educativi, direzioni pragmatiche di realizzazione dei percorsi che accompagnano, magari anticipano ma mai seguono, i processi di maturazione personale. La pedagogia, si potrebbe dedurre, sembrerebbe la grande assente nel panorama decisionale attuale. Parrebbe che di fronte ad un oggetto come l'educazione, restio per natura a regolamentazioni e a procedure di tipo assoluto e universalistico, non riesca a svolgere il suo compito o, meglio, a rinnovarsi per rispondere in maniera penetrante e convincente agli interrogativi dei giovani, e degli uomini in generale, impegnati nella vita quotidiana a costruire la propria formazione, la propria identità, la propria vita morale.

Eppure, una attenta lettura dei dati evidenzia come soprattutto i giovani in Italia, ancor più del resto d'Europa, esprimano una pressione sul diritto alla realizzazione esistenziale.

Se tradizionalmente ha prevalso il profilo di un'azione educativa sinonimica di condizionamento sociale, come ha rilevato Brezinka (1992), in una sorta di partita tra la necessità normativa e la forza coercitiva dell'educazione come socializzazione metodica e l'esercizio libero dell'individuo in auto-esplorazione del mondo e del proprio destino, è importante recuperare nel discorso e nella pratica pedagogica quel tratto specifico dell'individuo che aspira e sente di volersi emancipare dalla datità scontata. Quel *proprium*, come slancio vitalistico che muove l'uomo ad esercitare la libertà di esperienze direttamente e problematicamente esperite nella dialetticità con la cultura e con il mondo esterno (Banfi, 1931).

È importante pensare a una pedagogia non ridotta a "scienza naturale", intenta a scomporre la vita delle persone e la loro formazione in porzioni isolate di un mosaico evolutivo "statico" per le quali pensare a cure più o meno specialistiche, ma valorizzata come reale "scienza dell'uomo", interessata a condurre l'umanità, ricordando Bertolini (1958). E così a prestare attenzione per forza di cose alla vita emozionale, affettiva, interiore, morale, spirituale, tesa a cogliere il senso valoriale delle trasformazioni profonde innestate anche nel potere delle sofferenze, delle immaturità generatrici di progetti e responsabilità sempre nuovi, di inquietudini che accendono la voglia di conoscere e di capire

(Demetrio, 1998). È questa la prospettiva di una pedagogia viva e vitale che accolga di andare a trattare quei territori dell'essere umano troppo facilmente affidati all'ossessione di correggere e che si faccia al contrario interprete di quella necessità primaria, che è di ogni essere umano, di pensare e di immaginare per libera adesione come esercizio e piacere di una volontà gratuita, non affannata dal riconoscimento di meriti esteriori (Mottana, 2011, pp. 111-114).

### Riferimenti bibliografici

- Alfassio-Grimaldi U., Bertoni I. (1964). *I giovani degli anni sessanta*. Bari: Editori Laterza.
- Ambrosi E., Rosina A. (2009). *Non è un paese per giovani. L'anomalia italiana: una generazione senza voce*. Venezia: Marsilio.
- Banfi A. (1931). *Sommario di storia della pedagogia*. Milano: Mondadori.
- Beck U. (2000a). Figli della libertà: contro il lamento sulla caduta dei valori. *Rassegna Italiana di Sociologia*, XLI(1): 3-28.
- Beck U. (2000b). *I rischi della libertà. L'individuo nell'epoca della globalizzazione*. Bologna: il Mulino.
- Bertin G.M. (1981). *Disordine esistenziale e istanze della ragione*. Bologna: Cappelli.
- Bertin G.M., Contini M. (1983). *Costruire l'esistenza*. Roma: Armando.
- Bertolini P. (1958). *Fenomenologia e pedagogia*. Bologna: Malipiero.
- Bertolini P. (1999). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bertoni I., Alfassio Grimaldi U. (1964). *I giovani degli anni sessanta*. Roma-Bari: Laterza.
- Blandino G. (2008). *Quando insegnare non è più un piacere. La scuola difficile, proposte per insegnanti e formatori*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Boeri T., Salasso V. (2007). *Contro i giovani. Come l'Italia sta tradendo le nuove generazioni*. Milano: Mondadori.
- Bonetta G. (1989). *Scuola e socializzazione fra '800 e '900*. Milano: FrancoAngeli.
- Bonetta G. (1995). *Storia della scuola e delle istituzioni educative. Scuola e processi formativi in Italia dal XVIII al XX secolo*. Firenze: Giunti.
- Bonetta G. (2017a). *L'invisibile educativo. Pedagogia, inconscio e fisica quantistica*. Roma: Armando.
- Bonetta G. (2017b). Limiti e potenzialità della pedagogia. *Nuova Secondaria*, 9: 125-128.
- Bowen J. (1979-1983). *Storia dell'educazione occidentale*. 3 voll. Milano: Mondadori.
- Borgna G. (1997). *Il mito della giovinezza*. Roma-Bari: Laterza.
- Brezinka W. (1992). *Glaube, Moral und Erziehung*. München/Basel: E. Reinhardt.
- Bruni E.M. (2014). La nuova stagione dell'Università italiana e della sua valutazione. *Nuova Secondaria Ricerca*, 6: 50-60.

- Bruni E.M. (2016a). Alle origini del paradigma formativo occidentale: il mito di Omero nella lezione di Adorno. In: Bruno M., Lombardinilo A. (a cura di). *Narrazioni dell'incertezza. Società, media, letteratura*. Milano: FrancoAngeli, pp. 107-120.
- Bruni E.M. (2016b). The time for thought...the meaning of education. *Paideutika*, XII(23): 200-215.
- Bruni E.M. (2016c). Interculture as a cognitive style. *Educational Reflective Practices*, VI(1): 7-20.
- Bruni E.M. (2018). Dalla logofilia educativa alla riscoperta della sorgente formativa. In: Ulivieri S., Binanti L., Colazzo S., Piccinno M. (a cura di). *Scuola Democrazia Educazione. Formazione ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 559-564.
- Bruni E.M. (2019a). La paideia di Odisseo. *Studi sulla formazione*, XXI(1): 77-93.
- Bruni E.M. (2019b). Note sull'identikit della pedagogia. In: Nuzzaci A. (a cura di). *Pedagogia, Didattica e Ricerca educative: approcci, problemi e strumenti*. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 13-28
- Buzzi C., Cavalli A., de Lillo A. (a cura di) (1997). *Giovani verso il 2000. Quarto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Buzzi C., Cavalli A., de Lillo A. (a cura di) (2002). *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Buzzi C., Cavalli A., de Lillo A. (a cura di) (2007). *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Cacciari M. (2019). *La mente inquieta. Saggio sull'Umanesimo*. Torino: Einaudi.
- Calabrese O. (1988). Appunti per una storia dei giovani in Italia. In: Ariès Ph., Duby G. *La vita privata. Il Novecento*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Cambi F. (1986). *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria, ermeneutica e modernità*. Bologna: CLUEB.
- Cambi F. (1995). *Storia della pedagogia*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi F. (1996). *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*. Roma: Armando.
- Cambi F. (a cura di) (2000). *La tensione profetica della pedagogia. Itinerari, modelli, problemi*. Bologna: CLUEB.
- Cambi F. (2007). *Soggetto come persona. Statuto formativo e modelli attuali*. Roma: Carocci.
- Cambi F. (2015). *La forza delle emozioni: per la cura di sé*. Pisa: Pacini Editore.
- Contini M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Crispolti E., Spigola C., Stroppa S. (2012). *Le dinamiche della dispersione formativa: dall'analisi dei percorsi di rischio alla riattivazione delle reti di supporto*. Roma: ISFOL.
- Cuzzocrea V. (2014). Projecting the category of Neet into the future. *Perspectives on Youth*, 1: 69-82.
- De Monticelli R. (2012<sup>2</sup>). *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*. Milano: Garzanti.
- Demetrio D. (1998). *Elogio dell'immaturità. Poetica dell'età irraggiungibile*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Derrida J., Rovatti P.A. (2002). *L'università senza condizione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

- Erbetta A. (1983). *La pedagogia come teoria della cultura*. Milano: Marzorati Editore.
- Erbetta A. (1992). *Il paradigma della forma. Studi pedagogici*. Roma: Anicia.
- Erbetta A. (1999). *Per crescere uomo. Ragguagli storico-pedagogici*. Torino: Thélème.
- Erbetta A. (2001). *Il tempo della giovinezza. Situazione pedagogica e autenticità esistenziale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Eurofound (2016). *Exploring the diversity of Neets*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Federighi P. (2018). L'aumento della povertà educativa relativa. Una sfida per la ricerca pedagogica. In: Ulivieri S. (a cura di). *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*. Lecce: Pensa Multimedia, pp. XXVII-XXXI.
- Frauenfelder E. (1997). *Pedagogia e biologia. Una possibile «alleanza»*. Napoli: Liguori.
- Frauenfelder E., Santoianni F. (1997). *Nuove frontiere della ricerca pedagogica. Tra bioscienze e cibernetica*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Garin E. (1960). *La cultura e la scuola nella società italiana*. Torino: Einaudi.
- Gennari M. (2006). *Trattato di pedagogia generale*. Milano: Bompiani.
- Goodman P. (1956) (1964). *La gioventù assurda. Problemi dei giovani nel sistema organizzato*. Torino: Einaudi.
- Istituto Giuseppe Toniolo (2019). *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2019*. Bologna: il Mulino.
- Jünger E. (1951). *Der Waldgang*. Stuttgart: J.G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH.
- Laporta R. (1996). *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Madrussan E. (2016). *Sartre, intellettuale educatore*. In: Bruni E.M. (a cura di). *Modi dell'educare*. Lanciano: Carabba, pp. 144-173.
- Madrussan E. (2017). *Educazione e inquietudine. La «manoeuvre» formativa*. Como: Ibis.
- Magatti M., Petrosino S., Recalcati M. (2013). *Pensare il presente*. Piacenza: Nuova Editrice Berti.
- Moro G. (1998). *La formazione nelle società postindustriali. Modelli e criteri di valutazione*. Roma: Carocci.
- Mottana P. (2011). *Piccolo manuale di controeducazione*. Milano-Udine: Mimesis Edizioni.
- Orefice P. (2003). *La formazione di specie. Per la liberazione del potenziale di conoscenza del sentire e del pensare*. Milano: Guerini e Associati.
- Postman N. (2004). *La fine dell'educazione. Ridefinire il valore della scuola*. Roma: Armando.
- Pourtois J.-P., Desmet . (2005). *L'educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell'identità*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Ravaglioli F. (1978). *Pedagogia e scienze della cultura*. Roma: La Goliardica.
- Ravaglioli F. (1995). *L'esperienza educativa dell'Occidente moderno*. Roma: SEAM.
- World Bank (1995). *Priorities and Strategie for Education – A World Bank Review*. New York: Oxford University Press.
- Zambrano M. (1991) (1996). *Verso un sapere dell'anima*. Milano: Raffaello Cortina.