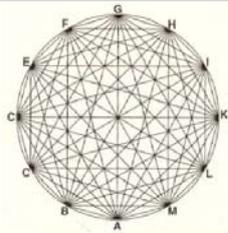


L'Educazione nelle età dello sviluppo e in tutto il corso della vita umana, un diritto della persona.

di Franco Blezza¹



Posizione del problema

Innanzitutto, va precisato che il termine "infanzia" impiegato nell'intitolazione va inteso come sineddoche: ovvero la parte, cioè l'infanzia, per il tutto cioè il complesso di popolazioni di età dello sviluppo, di cui l'infanzia costituisce le prime due fasce, essendo in essa distinguibile una prima da una seconda infanzia (*Early Childhood*, e *Childhood*).

Un tema così impegnativo, e pure doveroso a farsi oggetto di ricerca e riflessione ai massimi livelli, nel venticinquennale della convenzione sui diritti dell'infanzia

e dell'adolescenza approvata dall'assemblea delle Nazioni Unite a New York il 20 novembre del 1989, ma in un contesto storico nel quale nel frattempo è galoppata la globalizzazione come la intenderemmo oggi, si può prestare a delle letture riduttive per quanto doverose e necessitanti una considerazione attenta e critica, ma che finirebbero per rendere malsicura la posizione dei problemi di fondo e alquanto incerta la possibilità di proporre ragionevoli soluzioni. È chiaro che, considerata anche la globalizzazione alla quale abbiamo appena accennato, l'attenzione va direttamente e immediatamente a fatti che giustamente suscitano l'indignazione e l'esecrazione di noi tutti, come lo sfruttamento sessuale dei minori in alcune ben precise zone del mondo, di cui sono colpevoli e complici anche soggetti occidentali che alimentano quell'infamia che viene riduttivamente chiamata "turismo sessuale", oppure lo sfruttamento lavorativo dei minori per il quale giustamente ci interroghiamo circa l'origine di alcune merci in un mercato globalizzato e forse faremmo meglio ad interrogarci in quale misura questo fenomeno sia presente anche vicino a noi, nel nostro paese e magari pochi edifici distanti dalla nostra stessa abitazione; oppure lo sfruttamento dei minori come soldati e l'olocausto cui essi sono soggetti dalle purtroppo numerose guerre, di varia entità ed anche di varia natura, che funestano le parti più disparate del globo.

La considerazione critica, premessa la condanna incondizionata e totale, di qualunque fenomeno di sfruttamento dei minori, non dovrebbe tuttavia impedirci di porre il problema doverosamente in termini più generali. Fatti assolutamente analoghi e del tutto sovrapponibili come gravità e come condanna che esprimeremmo oggi si sono svolti anche in Occidente, esplicitamente e senza alcun ingiungimento, fino a pochi secoli or sono. Qui occorrerà operare una attenta distinzione, da cui l'evidenza della necessaria precisazione in apertura, tra una seconda parte delle età dello sviluppo nella quale i soggetti cominciavano ad essere considerati anche secoli e millenni fa cittadini, educabili, un patrimonio e una ricchezza per la loro famiglia e per la società nel senso più positivo è costruttivo del termine; e una prima parte delle età dello sviluppo nella quale i soggetti semplicemente non esistevano fino a pochi secoli fa né come latori di diritto quale che fosse e nemmeno come persone nel senso nel quale intendiamo tale termine tecnico nelle scienze umane e sociali, come ci è ampiamente testimoniato e documentato dallo storico di Yale John Eastburn Boswell (1947-1994). Proprio l'Italia ne esce come l'entità geografica e culturale che porta i maggiori motivi di vergogna, prima come sede di quel diritto romano che non considerava neppure l'infanzia e per buona parte se non tutta la fanciullezza, poi la sede di fondazione del principio dell'oblazione dei neonati e dei bambini agli ordini religiosi dalla quale essi non potevano recedere non avendo in questo senso di loro stessi alcuna disponibilità, infine nella fondazione di orribili istituti nei quali l'infanzia e la

¹ Dipartimento di Lettere, Arti e Scienze Sociali, Università "d'Annunzio", Chieti

fanciullezza erano duramente oppresse e perseguitate sotto la parvenza di orfanotrofi e collegi nominalmente per il loro bene, e sempre sede nella quale per millenni l'abbandono, la vendita, la violenza sessuale, e perfino la mutilazione e lo storpiamento dei più piccoli per suscitare la carità altrui, erano considerati senza riserve un diritto dei genitori.

In questo senso, i macro-episodi di sfruttamento e violenza d'ogni tipo nei confronti dell'infanzia che giustamente stigmatizziamo in ogni sede ed anche nella sede presente, vanno correttamente letti come una riproposizione oggi di quello che avveniva anche in casa nostra, nel mondo occidentale, fino a tempi relativamente recenti. Come è ben noto, solo con l'Illuminismo avremo una prima "scoperta" dell'infanzia, e il completamento della "scoperta" della fanciullezza; la legislazione a tutela dell'infanzia è andata di conseguenza, sia pure in misura e con tempi diversi a seconda dei territori, ma solo nell'800 avremo i primi rilevanti atti con questa finalità. Le scuole per la seconda infanzia, come è noto, sono un fenomeno ottocentesco e anch'esso di lenta diffusione e di diseguale allocazione anche in Occidente; mentre le istituzioni educative per la prima infanzia sono recentissime, occorre andare al secolo scorso.

Si tratta di un problema culturale e sociale nonché politico nel senso più lato del termine, che va letto storicamente a seconda dei gradi di evoluzione dei territori che si considerano e di conseguenza degli eventi che si condannano ovvero si possono apprezzare. Grave errore sarebbe quello di richiamare ancora una volta, anche a questo proposito e sempre erroneamente, il relativismo tra civiltà magari sottintendendo, anche senza esprimere chiaramente alcunché del genere, una gerarchizzazione ovvero una superiorità dell'una civiltà nei confronti dell'altra. Se avvengono in alcuni territori asiatici od africani od anche dell'America Latina episodi che non avvengono più da secoli in Occidente, ma vi avvenivano esattamente con la medesima gravità alcuni secoli or sono, il problema di fondo è aiutare le popolazioni che vivono in quel territorio a compiere *iuxta propria principia* quel percorso evolutivo che noi abbiamo potuto compiere per delle ragioni che si possono individuare in tanti fattori, e che troppi altri non hanno potuto compiere. Questa mancata evoluzione ha troppo spesso e troppo pesantemente avuto come retroterra gravi speculazioni economiche, uno sfruttamento da parte di poche popolazioni nei confronti di un numero enorme di altre, guerre distruttive e schiavismo di vario tipo, che proprio noi occidentali abbiamo portato in quei territori, una depredazione delle risorse e una diffusione della cultura, dell'istruzione e della formazione a lungo negate o comunque tenute accuratamente ridotte e limitate.

Con queste premesse possiamo, ad avviso dello scrivente, porre rigorosamente il problema di cui alla intitolazione del presente convegno: è un problema fondamentalmente educativo, culturale, evolutivo. Rimane chiaro che ogni discorso generale che faremo sulle varie età dello sviluppo andrà poi accuratamente contestualizzato storicamente, geograficamente, etnicamente, culturalmente come è norma fondamentale di qualunque discorso pedagogico. Ma la condizione di partenza è che il problema sia posto in termini assolutamente generali, e che non presti alcun fianco ad una posizione differenziata relativamente ai "nostri soggetti in età dello sviluppo" in qualche modo alternati o addirittura contrapposti ai "loro", qualunque cosa si intenda con questo pronome.

La declinazione in termini pedagogici della tematica del convegno

Premesso tanto, il sottoscritto sente volentieri il dovere di rendere merito agli organizzatori del convegno e alle due facoltà patrocinatrici per aver richiesto anche il contributo della pedagogia per la trattazione di una tematica come questa che peraltro ha indubbiamente un componente pedagogico essenziale: contributo che non è limitato a quanto modestamente può recare lo scrivente.

D'altra parte, non si può neppure immaginare che il diritto ad essere educati sia un fatto nuovo come invece possono esserlo in parte la consapevolezza, oppure la sensibilità, od anche il riconoscimento ufficiale od ancora, per certi aspetti, la specifica progettualità. La necessità di educazione vi è sempre stata. Ci torneremo più volte, ma un punto merita di essere posto in evidenza fin da ora. Veniamo, almeno in Occidente, da un periodo di circa due secoli che è stato caratterizzato da un paradigma educativo assolutamente particolare: il paradigma dell'educazione come omologazione a modelli prefissati, modelli che erano prefissati anche all'educatore il quale a sua volta era stato educato ad essi. Da qui si potrebbe ricavare una parte della spiegazione per cui per tanto tempo, anche a fronte di problemi chiaramente

pedagogici, non si ritenesse o non si sia ritenuto di avvalersi della competenza dei pedagogisti, rinchiudendoli nella scuola o in alcuni suoi gradi, in riflessioni astratte (più o meno filosofiche) o puramente storiografiche, e al massimo in qualche caso riconducibile alla dizione ampiamente comprensiva di "pedagogia speciale". Il paradigma educativo per omologazione a modelli comportava un pesante investimento ed un gravoso impegno da parte dell'educatore, ma non richiedeva a lui nessuna competenza nello specifico: l'unico requisito che gli era veramente richiesto era quello di essere stato solo a sua volta educato, cioè di aver fatto propri quei modelli e di sentirsi doverosamente impegnato a replicarli nell'educando tali e quali.

Questa idea di educazione ha retto da par suo, sia pure con sacrifici che solo oggi si comprendono appieno, per tutto il periodo, supportando l'enorme evoluzione tecnologica concretizzatasi anche in una serie di rivoluzioni industriali e in tutti i sovvertimenti sociali, economici e culturali che esse si sono portati dietro, e questo va detto con la massima chiarezza senza che ciò suoni come valutativo. Tuttavia va detto anche, e con chiarezza analoga, che questo modo di educare da decenni è andato in profonda crisi, una crisi da ritenersi ormai totalmente irreversibile. Ne vedremo alcune caratteristiche come inattuali, dalla emarginazione del padre nell'educazione in tutte le fasce d'età alla limitatezza dell'educazione ad un lasso di tempo molto limitato, più o meno una dozzina d'anni, rispetto a tutto il corso della vita umana. Qui dobbiamo notare che educare si è fatto enormemente più complesso, in corrispondenza ad una società caratterizzata da opportunità di diffusione dell'informazione, di mobilità, di interscambio umano, di pluralità di fonti (e via elencando) assolutamente impensabili fino a qualche decennio fa e che non possono avere alcun ragionevole precedente proponibile. Il che significa che educare, rimanendo molto impegnativo, diventa sempre più difficile, e può richiedere e di fatto richiede sempre di più competenze pedagogiche in tutte le sedi in cui educazione si dia, a cominciare dalla famiglia, dalle sedi sociali, dall'università, dal territorio, da tutti sodalizi umani, e senza per questo che si trascurino o si subordinino per nulla la scuola e altre istituzioni dichiaratamente e fondatamente educative. Dove, cioè, nessuno si sarebbe neppure sognato di ipotizzarne la richiesta fino a pochi decenni or sono, e ancor oggi resistenze sussistono al riguardo anche ai più alti livelli.

Aggiungiamoci che un tale apporto può e deve essere richiesto anche da parte di soggetti che in quel periodo svolgevano funzioni educative importanti, ma che non venivano considerati per tali: e lo si dice con specifico ed esplicito riguardo per la categoria medica e per le categorie diverse di professionisti sanitari considerato che una delle facoltà patrocinate è la nostra facoltà di medicina e chirurgia, qui adeguatamente rappresentata. Il personale sanitario tutto, come anche ad esempio gli assistenti sociali e gli operatori sociali, sono sempre stati investiti di responsabilità educative, delle quali appare oggi chiaro come esse siano primarie e di fondamentale importanza: questo spiega anche perché gli insegnamenti pedagogici vengano previsti sempre più precisamente e dettagliatamente nella loro formazione iniziale e continua, anche se questa importante innovazione non sembra essere stata sempre raccolta e attivata con la dovuta attenzione da tutte le sedi accademiche e le facoltà interessate.

Per una declinazione in termini pedagogici di questa tematica, oltre al chiarimento premesso che sarà necessario svolgere circa l'articolazione delle età dello sviluppo cui rimanda esemplarmente ed esemplificativamente il termine "infanzia", è necessario ripensare anche alla seconda parte del titolo come *diritto ad evolvere, innanzitutto culturalmente*, a divenire un cittadino della sua entità locale e del mondo, un soggetto attivo, consapevole, responsabile, latore di diritti, dei propri valori, di un proprio senso della vita. Il verbo "crescere" dà più l'idea quantitativa ed insieme organicistica, biologica, e non rende il senso profondo per il quale consideriamo l'uomo, anche in età dello sviluppo, del tutto diversamente da qualunque altro vivente e per questo anche soggetto di studio e di applicazione specificamente pedagogici. Anche tanta insistenza che si è registrata in numerosi interventi circa il diritto alla "istruzione" propriamente detta suona in questo senso molto riduttivo: è un diritto sacrosanto e che non è qui in discussione come non va discusso, ma è solo una parte (ancorché di fondamentale importanza) del diritto ad essere educato. Consideriamo sempre la specie umana come una specie caratterizzata da prole inetta, il che fa risaltare l'educazione per tale prole e in generale per tale specie, l'uomo. L'educazione si configura così come una necessità imprescindibile dell'uomo come propria peculiarità all'interno del mondo vivente: vale il principio *homo animal educandum* di Martinus J. Langeveld (1905-1989) e non solo, non essendo sufficiente e

nemmeno adeguatamente fertile il semplice impiego dell'aggettivo "educabile"; anche a questo concetto si è arrivati abbastanza tardi in Occidente

Possiamo quindi parlare, propriamente, di diritti dei soggetti in età dello sviluppo, con ovvia scansione nelle fasce d'età che comprendono questo lasso di tempo nel corso della vita umana, e di diritto ad essere educati: da cui discendono complessi e plurimi doveri da parte della società e dei vari sodalizi sociali, comprese la famiglia e la scuola o a cominciare da esse.

D'altra parte, un errore che è stato commesso a lungo e che non va più riproposto, specialmente considerate le finalità di questo convegno, riguarda proprio l'educabilità del soggetto umano. Per millenni la non considerazione, e quindi anche la presunta non educabilità, dei soggetti nelle prime età dello sviluppo andava di pari passo con l'idea secondo la quale l'educazione terminava ad un punto abbastanza precoce nel corso della vita umana: certamente le educazioni, poniamo, di un cavaliere medievale oppure di un sacerdote dopo il concilio di Trento o di un professionista che frequentasse le prime università europee già nel medioevo duravano molto di più di quella dozzina da anni o giù di lì che si riteneva indubitabilmente dovesse durare l'educazione nell'evo borghese otto-novecentesco: essa poteva iniziare, od essere piena, verso il sei-sette anni, e a diciott'anni se non prima era considerata terminata e il soggetto così come era "venuto" non si riteneva più suscettibile di alcunché di interesse pedagogico. Il diritto dei soggetti in età dello sviluppo di essere educati si inserisce entro il diritto proprio dell'uomo in quanto tale lungo tutto il corso della sua vita e in tutte le fasi o gli *stati* (e non "stadi") nei quali essa si articola al soddisfacimento della sua necessità esistenziale essenziale ed imprescindibile, cioè all'educazione.

Il diritto all'educazione nella prima infanzia ...

Potremmo discutere a lungo sulle cause, ed anche sui fattori che rimandano all'interesse da parte degli adulti, che hanno portato a scotomizzare quella che oggi ci appare un'evidenza: il carattere inetto della nostra prole porta con sé la necessaria conseguenza che essa ha necessità di essere educata fin dalla nascita, così come ha necessità di essere nutrita, accudita, fatta oggetto di affetto e calore umano.

Invero, ci sono ancora oggi dei pregiudizi e delle resistenze persino a questo specifico riguardo, e anche sulle cause di simili ritardi o inadempienze dovremmo indagare con attenzione. Perfino là dove esista una istituzione educativa per la prima infanzia, spesso ne viene negata l'essenziale caratteristica educativa, sovrapponendole una visione sostanzialmente custodialistica. Come dire che il proprio figlio lo si porta al nido se non esistono alternative, e anche quando si decide di portarlo in questa importante prima occasione di educazione sociale non familiare lo si porta il meno possibile: se un genitore è a casa, il figlio al nido non ci va.

Sempre rimanendo alla prima infanzia, purtroppo si deve lamentare che ancora oggi si tendono a tenere troppi bambini, specie nelle età più tenere, in condizioni di minimizzazione degli stimoli, il che vuol dire di deprivazione educativa sotto una forma importante. Si affida alla produzione accattivante per gli adulti di alcune ditte di forniture per l'infanzia qualche dettaglio di attrezzatura della cameretta del bambino con carillon e animaletti volanti, che stanno funzionanti pochi minuti al giorno, e magari si concedono delle licenze con colori sgargianti; ma per il resto l'ideale sarebbe tenere il bambino nella penombra, nel silenzio più assoluto, e con contatti con i genitori o addirittura con la sola madre accudiente limitati alle poppate e alle necessità igieniche imprescindibili. Anche quando qualche adulto si accosta alla culla o alla carrozzina, preferisce spesso emettere suoni inarticolati e insensati piuttosto che parlare lentamente e per parole bisillabiche con il bambino; e finanche la possibilità di un buon sottofondo musicale che potrebbe caratterizzare ore di permanenza del bambino ancora non deambulante, disteso in culla o in qualche posizione sul suolo imbottito, viene semplicemente ignorata, e anche questo dovrebbe essere oggetto di indagini.

Insomma, dovremmo domandarci: che il bambino fin dalla più tenera età sia educabile e sia educando, l'abbiamo veramente capito? O ci limitiamo ad interagire con lui solo come un organismo biologico, ovvero lasciandolo solo o tempestandolo di improbabili imitazioni dei vagiti, e poi quando impara difficoltosamente ad articolare i primi bisillabi magari sbilenchi e scorretti ci divertiamo a ripetere i medesimi bisillabi anziché contribuire come necessario ad insegnargli a parlare meglio e prima possibile ripetendo e scandendo lentamente la parola intera? Lo trattiamo insomma come una persona umana, o come un giocattolo per noi, un

sofisticatissimo giocattolo per adulti, sempre ammesso che in casi del genere di adultità sia adeguato parlare rigorosamente?

Il bambino che cammina a quattro zampe o "gattona" viene più spesso limitato ad un angolo a lui destinato della casa, piuttosto che non entro i vari locali nei quali vivono, socializzano ed operano gli adulti. Non ci riferiamo alla cucina, è chiaro, a meno che essa non sia provvista di tutta una serie di accorgimenti di sicurezza, e non abbia a terra adeguata protezione; ma potremo riferirci al soggiorno, allo studio, al luogo dove ciascuno di noi guarda la televisione o legge il giornale, un libro od anche svolge aliquote importanti del proprio lavoro. A quell'età non c'è luogo migliore dove il bambino potrebbe muoversi e osservare: in presenza nostra e con la nostra emotiva partecipazione razionalmente ispirata. Il bambino se ne accorge e ne trae un giovamento importante. Per il resto, tutta la sua casa è il suo dominio esperienziale, con qualche eccezione (e non viceversa).

In ogni caso, questo come ogni altro atto educativo o come ogni altro apprestamento di occasione educativa deve vedere una partecipazione tendenzialmente paritaria dell'adulto maschio con l'adulto femmina. Il sottrarre l'adulto maschio di riferimento al bambino significa disattendere in modo evidente un aspetto essenziale del suo diritto ad essere educato.

Una necessità da porsi in evidenza è infatti proprio quella che il bambino, fin da appena nato, ha bisogno di entrambe le figure adulte di riferimento. I tempi nei quali si pensava che questo fosse un compito elettivamente e "naturalmente" materno sono quegli stessi nei quali si consumavano quelle negazioni di educazione cui si è accennato più sopra. L'unico compito che è naturalmente femminile e materno è la gravidanza e poi l'allattamento al seno: in tutti gli altri compiti non solo il padre può svolgere esattamente le stesse mansioni della madre, ma è opportuno e necessario che le svolga e le può svolgere in maniera altrettanto caratterizzata da abilità e perizia. E non si dica che per il bambino è indifferente, in quanto egli riconosce fin da piccolissimo la mano, la voce e il calore dell'uno e dell'altra, e questo è per lui di fondamentale importanza. Vale lo stesso, intuibilmente e canonicamente, per le passeggiate fuori casa con la carrozzina o il passeggino, per i primi passi, ed anche per la frequenza al nido d'infanzia intesa come istituzione educativa e quindi come un fatto che deve essere oggetto di applicazione regolare e non saltuaria, non di surroga da minimizzarsi, secondo esigenze dei bambini e non secondo opportunità o meno dei genitori.

Non basta per il padre aver seguito i corsi di preparazione al parto, essere stato in sala parto e magari aver tagliato il cordone ombelicale: l'impegno è continuo e deve tendere ad una equipartizione dei compiti. Se la madre non ha latte abbastanza dovrebbe essere il padre a provvedere a preparare il biberon e alla poppata. Comunque ci si può organizzare in maniere molto diverse, ma l'importante è che l'educazione e l'accudimento dei bambini fin dalle età più tenere sia in solido compito di entrambi i genitori, e non ci sia il rischio che questo, essendo spostato su uno dei due, in genere la madre, faccia mancare al figlio una necessità per lui imprescindibile.

Si tenga presente, per questa fascia d'età e per le successive, che la femminilizzazione dei ruoli di quanti hanno a che fare con i soggetti nelle età dello sviluppo è galoppata rapidamente del tutto in controtendenza rispetto all'affermazione della parità dei sessi ed anche alla valorizzazione della differenza. In Italia, il ruolo degli educatori del nido è praticamente tutto femminile; quasi tutto femminile è il ruolo dei maestri di scuola dell'infanzia, ma stiamo femminilizzando largamente anche i ruoli docenti della scuola elementare e dei gradi successivi. Il pediatra sempre più spesso è una donna, donne sono per lo più gli assistenti sociali, larga rappresentanza femminile si ha nei centri pomeridiani e festivi nonché estivi, e nelle sezioni più giovanili dei gruppi sportivi; se anche a casa il padre rimane la figura lontana alla quale si chiede solamente di esserci e di procurare i soldi necessari non tanto per il sostentamento della famiglia quanto per il superfluo, non sarà difficile immaginarsi che i risultati educativi non potranno essere brillanti, e non solo per la formazione dei generi, ma prima di tutto per la formazione dei soggetti sociali, sia maschili che femminili. Un'educazione che viene così fortemente femminilizzata sta dimostrando da decenni di non funzionare e di dare risultati catastrofici: bisogna chiudere entrambi gli occhi molto ermeticamente per non rendersene conto.

Se nei ruoli professionali sociali la femminilizzazione galoppa, il padre di famiglia deve essere a maggior ragione ancora più presente.

... e nella seconda infanzia

Parliamo della prima infanzia, ma è chiaro che discorsi come questi si propagano anche alle fasce d'età successive.

Verrebbe da osservare, per contrasto, che nessuno nega il carattere intrinsecamente educativo (e non primariamente custodialistico, come nella dizione *asili d'infanzia*, fortunatamente in desuetudine) per lo meno per le istituzioni scolastiche della seconda infanzia, che in origine si chiamavano proprio *scuole per l'infanzia (Infantry Schools)*, e poi hanno seguito tante denominazioni ciascuna non neutra dal punto di vista della pedagogia influente, da *giardino d'infanzia a scuola materna*, da *scuola del grado preparatorio a casa dei bambini*, e via elencando. Qui il problema è un altro, ed è quello cui si è accennato: che a volte si impiega la terminologia educativa, in particolare di *scuola materna*, proprio per veicolare una visione riduttiva dell'istituzione nel senso di una sua caratteristica di non scuola o comunque di scuola in un senso molto ridotto e volutamente tale rispetto ai gradi scolastici che seguono anche immediatamente.

L'errore di fondo sta nel contrapporre o nell'alternare educazione ad istruzione, anziché considerare giustamente l'istruzione una parte importante dell'educazione, e l'educazione un atto umano fondamentale che ha la necessità di inglobare anche l'istruzione, e questo da quando l'uomo è uomo cioè dalla nascita. Il problema è in che cosa istruire e come, problema notevole per la prima infanzia: ma per questo la pedagogia dell'infanzia ha già molte risposte ed opzioni da offrire ed altre ancora ne arriveranno man mano che la ricerca si evolverà, una ricerca comprensibilmente cominciata molto di recente. Per la seconda infanzia il discorso è opposto: perfino Ferrante Aporti (1791-1858), fondatore delle prime scuole per l'infanzia italiane e tra òle prime in Occidente (Cremona, 1828) era accusato, e lo sarebbe tutt'ora, di "scolasticismo" e "precocismo", termini coniatati allo scopo, in quanto insegnava anche i rudimenti del leggere, del contare, delle nomenclature quotidiane ed altro ancora. Il fatto che ottenesse risultati apprezzabili evidentemente sembrava e sembra non contare. L'idea del bambino come una specie di giocattolo che non deve pensare, che non deve essere latore d'attitudini considerate "adulte" o comunque pertinenti le età successive, è persistente e si riscontra ancora oggi: a questo punto dovrebbe risultarne perlomeno un carattere fondativo e causale, cioè l'egoismo dell'adulto il quale, da un lato, non vuole fare il suo dovere educativo che è impegnativo e, dall'altro, preferisce avere nel bambino un giocattolo per adulti anziché una persona come lui. E questo, purtroppo, va ben al di là della prima e perfino della seconda infanzia: l'idea del fanciullo "*tutto intuizione, fantasia e sentimento*" che ha caratterizzato i programmi elementari del 1955 in Italia ha una sua storia precedente, ed è rimasta in vigore per oltre trent'anni, non dimentichiamocelo.

Ma questo ci porta già alla fascia d'età immediatamente successiva.

Il diritto all'educazione nella fanciullezza

Può essere curioso, ma va constatato con la dovuta attenzione critica come la fanciullezza sia una fascia d'età dello sviluppo riconosciuta e studiata per tale, cui corrisponde in maniera approssimativa un grado di istruzione nell'organizzazione scolastica italiana, ma che si tende a non chiamare con il suo nome. Fosse solo un problema nominalistico questo sarebbe il meno: ma quando si chiama normalmente un fanciullo "bambino" oppure "ragazzo" facilmente si intende attribuire a lui quelle caratteristiche che non sono proprie della sua fascia d'età bensì quelle che lo sono delle fasce d'età immediatamente precedente o seguente, o peggio quelle che l'interlocutore vorrebbe attribuire a lui considerandole più o meno rigorosamente e più o meno correttamente proprie di tali diverse fasce d'età. Il fanciullo chiamato "bambino" spesso viene trattato come vengono trattati i bambini considerati non educabili e in fondo istruibili solo in una maniera un po' particolare come si è accennato, e questo è un problema; il fanciullo chiamato "ragazzo" è facilmente considerato un soggetto sulle cui spalle si possono scaricare responsabilità incompatibili con la fanciullezza, e sempre nell'interesse e nella comodità dell'adulto che così intende agire.

"*Un ometto!*" costituiva un falso complimento nei confronti del fanciullo, e non di rado persino del bambino, del quale dovrebbe risultarci chiara a questo punto la sinergia con altre forme di impiego strumentale del minore, in particolare del figlio, per ragioni di opportunità propria del genitore o dell'adulto, che prendevano il posto delle ineludibili e inviolabili esigenze di

educazione del soggetto. Un fanciullo va considerato per tale, e fine a sé stesso, come qualunque altro soggetto in età dello sviluppo.

Ciò premesso, il discorso si sposta con maggiore attenzione sulla qualità dell'educazione che va fornita a questa fascia d'età, come del resto a tutte le altre. Ma qui abbiamo delle tradizioni remote e recenti che risultano particolarmente ostative. Da un lato, una visione dell'educazione scolastica come nella scuola elementare che pure è stata riformata circa un quarto di secolo fa, ma che non ha recepito se non marginalmente il carattere razionale del fanciullo, come ben si vede dai quadri orari e dalle impostazioni della pluralità dei docenti o comunque dall'articolazione della didattica. Una formazione completa ed equilibrata dal lato scientifico possiamo dire che è ancora lontana, non molto meno lontana di quanto non lo fosse secondo i programmi del 1955; e per essere espliciti occorrerà precisare che era meno lontana nella impostazione di altri programmi elementari precedenti nel nostro paese, con particolare riguardo per i programmi di Gabelli nel 1888 e per quelli di Orestano nel 1904. L'altro componente della cultura e dell'educazione che manca, e questo manca da tempi assai più lunghi, è la tecnica. Non vogliamo qui diffonderci in questioni di pedagogia scolastica che non sarebbero pienamente pertinenti, basterà concludere che ad oltre un secolo dai programmi Baccelli del 1895 e dalle integrazioni del 1899 abbiamo ancora una scuola, e non solo certamente la scuola elementare, che risente di tradizioni tipicamente italiane di gerarchia di saperi, per cui la cultura viene formata esclusivamente da un lato, quello letterario e che qualcuno chiamerebbe ancora "umanistico", con un po' di matematica e una minima partecipazione di altre componenti, ma fondamentalmente in modo non scientifico e non tecnico.

Tuttavia è l'educazione sociale, a cominciare da quella familiare, a destare particolare allarme relativamente a questa fascia d'età, come del resto anche a quelle immediatamente successive. Ai nostri fanciulli abbiamo sottratto la strada, la piazza, i luoghi pubblici come sedi di socializzazione, e questo ormai da decenni. Il vero e proprio malvezzo di non iscrivere i figli nelle scuole dello stradario e di portarli in macchina, rigorosamente da soli, fin sulla soglia dell'edificio scolastico più o meno lontano con il rammarico di non poterceli portare fino al banco integra un'altra evidente sottrazione di occasioni di socializzazione come lo erano i percorsi di andata e il ritorno a casa da scuola in tempi che, a ben vedere, non sono poi molto lontani. Le scuse, chiaramente, non mancano, si accampano in particolare quella degli zainetti eccessivamente pesanti: quello che nessuno fa è indagare sulla pesantezza degli zainetti e su come essa possa essere ricondotta a dimensioni compatibili con l'età degli scolari; e d'altra parte si ignorano le altre avvertenze che vanno date necessariamente circa l'uso di quegli strumenti, come quella di non elevarli in modo brusco, a strappo, di indossarli appieno su entrambe le spalle con il peso bene equilibrato, di non correre mai con questo accessorio comunque sul proprio corpo, e via elencando.

Fra l'altro proprio negli zainetti e negli accessori scolastici si comincia a manifestare una ricerca dell'appariscente, della griffa o del brand pregiato, costoso quanto inutile, che poi non mancherà di tornare in forme sempre crescenti e più ingombranti e predominanti nelle fasce d'età successive. E poi ci stupiamo che i figli richiedano sacrifici sempre più pesanti alle finanze domestiche per apparire nel vestiario e negli accessori, poi nella motocicletta e nella macchina, non in maniera funzionale agli scopi bensì in maniera puramente vanitosa e conformistica, esattamente come prima facevano per lo zainetto, l'astuccio e gli altri accessori scolastici. Ricordiamoci che li abbiamo formati a questo noi stessi.

Anche da questi dettagli, che non sono dettagli trascurabili, si comprende come e quanto il diritto dei fanciulli ad essere educati venga sostanzialmente disatteso. L'educazione della strada gliel'abbiamo tolta, l'educazione attorno alla scuola gliel'abbiamo tolta, nei luoghi pubblici per loro non c'è quasi nulla: solo la macchina del papà o, più spesso, della mamma, che non è un luogo di socializzazione, e non si vorrebbe dover pensare che fosse in pratica l'unico modo da parte del genitore di socializzare con il figlio. Certo è il modo per il genitore più comodo di dare l'impressione di occuparsene: e a volte il genitore stesso si vanta che "è dio strada", e usa un simile argomento proprio per asserire una presunta giustificazione della deroga allo stradario.

Lo stesso sport potrebbe avere, e dovrebbe avere, un ruolo importante nell'educazione sociale e nella socializzazione dei fanciulli: ma certo questo non si può ottenere con un paio di mezze ore alla settimana altamente strutturate, per lo più di sport individuale e non di squadra,

sempre previo il passaggio in macchina del genitore e con un dispendio di tempo attorno a ciascuna di queste mezze ore che triplica o quadruplica la sottrazione ad altre attività sociali per operazioni di apparenza.

È proprio perché non siamo in grado di considerare queste ed altre situazioni sotto il profilo strettamente pedagogico che finiamo per non accorgerci di un disattendimento dei nostri doveri assolutamente evidente, come è evidente la deprivazione che infliggiamo ai nostri fanciulli.

Sarà il caso almeno di accennare al fatto che anche qui la necessità di entrambi i genitori è assoluta, e che anche qui essa è trascurata, forse un po' meno che non per le fasce d'età precedenti o forse in sostanziale analogia, ma comunque che essa è trascurata e non ha un soddisfacimento adeguato alle necessità e ai diritti all'educazione da parte dei fanciulli.

Il diritto all'educazione nella preadolescenza

Se "fanciullo" è un termine che si tende a non usare con il pretesto che è un termine arcaico, mentre le cause reali sono tutt'altre e più gravi, il termine "preadolescente" e derivati è caduto rapidamente in desuetudine in anni recenti anche talvolta presso gli esperti. Finora non ho sentito nessuno degli intervenuti impiegare questo termine: che alla pubertà, questa enorme svolta nella vita, sia necessario preparare i nostri educandi, e che questo (quanto meno) sia un compito educativo necessario ed importante, sembra che ce lo siamo dimenticato.

Qui, più che giocare dei mascheramenti relativi alla datazione del lessico, gioca in modo più diretto e meglio visibile proprio la tendenza a negare l'esistenza di questa fascia d'età. Non sono mancate in anni recenti delle proposte che tendevano sostanzialmente a sminuire perfino l'esistenza di una scuola specifica per questa fascia d'età, compito svolto più o meno adeguatamente per lungo tempo dalla scuola secondaria di primo grado, la quale è una creazione anch'essa illuministica e sviluppatasi in Italia a partire dall'ottocento. La preadolescenza ha le sue specificità rispetto alla fanciullezza, e questo gli psicologi cognitivi ad esempio ce l'hanno documentato in dettaglio come non sarà quindi necessario riepilogare; anche l'emergere della consapevolezza della propria identità personale, cioè uno dei caratteri di fondo di questa fascia d'età, va attentamente considerato, perché a questo punto la denegazione della preadolescenza ci risulta essere direttamente funzionale proprio alla stessa spersonalizzazione che è premessa essenziale per una civiltà consumistica, massificata, nella quale l'ottemperanza a stili di vestiario e di comportamento assolutizzati e ipostatizzati come ideali, con stridente contraddizione con il loro carattere stagionale e transitorio, prende il posto proprio dell'identità personale. Esistere in quanto indistinguibile dagli altri è evidentemente una concezione terribilmente disumana, che però noi adulti spesso assecondiamo in luogo di aiutare i nostri preadolescenti ad attraversare questa importante fascia di età traendone il massimo giovamento per la loro evoluzione personale.

Circa la nostra scuola media, sarà appena il caso di notare che presenta difetti praticamente analoghi alla nostra scuola elementare: una zoppia culturale centrata sul letterario, che comporta se non l'annichilazione certamente la riduzione al di sotto di ogni ragionevole limite della cultura tecnica e della cultura scientifica. Sarà appena il caso di precisare che la cultura scientifica va intesa sia nel senso delle scienze naturali, sia nel senso delle scienze formali, sia anche nel senso delle scienze sociali e della cultura o proprio a cominciare da esse: la riduzione a poche insignificanti componenti dell'insegnamento delle scienze naturali nuoce certamente, ma uno svolgimento della storia o della letteratura in un senso che non sia rigorosamente scientifico nuoce molto ma molto di più.

Rimane, tra gli altri, l'aspetto più importante della preadolescenza e si integra, come del resto il termine designa chiaramente, nella preparazione all'adolescenza. Ciascuno di noi può interrogarsi in proposito: la pubertà costituisce certo uno degli eventi più rilevanti nella vita umana se non il più rilevante in assoluto, comunque uno sconvolgimento profondo che non lascia non interessato alcun organo della biologia umana e alcun aspetto della cultura e della psiche umana, in sostanza un passaggio essenziale per la persona. Quanto e come abbiamo preparato i nostri preadolescenti, i nostri figli, i nostri allievi, ad un atto di simile portata? Abbiamo anche a questo fondamentale e importantissimo riguardo adempiuto ai doveri che ci derivano dai diritti dei soggetti in età di sviluppo ad essere educati?

Ancora su un dato va perlomeno richiamata l'attenzione di tutti: riguarda la grande ignoranza in materia di fisiologia sessuale e igiene riproduttivo che tutte le statistiche ci riportano nei

nostri giovani adolescenti, nonostante che la materia sia oggetto di conversazione comune e che essa abbia larghissima presenza nei media. Occorrerebbe prima di tutto porre queste carenze come problema e cercare di affrontarle positivamente; ma occorrerebbe prima ancora domandarsi fino a che punto queste carenze non derivino proprio dall'aver annichilito, nel senso che abbiamo visto sia pure sommariamente fino a qui, proprio una fascia d'età dello sviluppo così importante come è la preadolescenza e dall'averla sottaciuta.

Il diritto all'educazione dell'adolescenza

Parlando dell'adolescenza, rimane chiaro che è più difficile far riferimento ad un grado di scuola: la pubertà, che segna l'inizio dell'adolescenza, tende ad anticipare statisticamente da lungo tempo e il Trend non sembra accennare ad interrompersi; il che significa che sempre più allievi della scuola media di primo grado, e anche scolari, sono già entrati nell'adolescenza o sono prossimi ad entrarvi.

Qui il discorso avrebbe bisogno di un rigore essenziale che però può avere solo in parte: nel senso che è rigorosissimo il punto di inizio dell'adolescenza, mentre non lo è ed anzi tende a sfumarsi sempre di più il punto di termine cioè il passaggio alla età adulta.

L'adolescenza inizia con la pubertà, si è detto, e termina nel momento in cui è socialmente riconosciuto il diritto del soggetto ai comportamenti adulti: pensiamo all'esercizio della sessualità per capire una concettualità complessa, purché sia chiaro che di un esempio si tratta, per quanto importantissimo, tra gli innumerevoli possibili.

Il termine dell'adolescenza è ovviamente non determinato e non diagnosticabile obiettivamente come lo è l'inizio: ma la situazione sociale e culturale corrente da decenni, considerata sotto la prospettiva pedagogica in primo luogo, rende il divario che già è notevole ancora più profondo e fin abissale.

Anche in questo caso si dovrebbe parlare di diritto all'educazione da parte degli adolescenti: diritto all'educazione che significa essenzialmente, per quanto si è detto, diritto ad essere preparati alla età adulta, con tutte le sue caratteristiche peculiari, i suoi diritti e suoi doveri, le sue responsabilità e le sue prerogative, i suoi costi ed anche i suoi privilegi, intesi nel senso costruttivo del termine.

Si può discutere se ed in quanto vi sia un'educazione esplicita da parte dei genitori nei confronti dell'età adulta. Probabilmente per quel che riguarda la scuola si è lasciato tutto all'inerzia dei tempi, per cui se un tempo si credeva che bastasse il latino o poco di più oggi ci si illude che basti il pezzo di carta, con un riguardo che si estende per lo meno fino alla laurea triennale, se non oltre. Sono evidentemente visioni insostenibili e fondamentalmente prive di senso.

Ma soprattutto, e prima di tutto, l'educazione all'adulità deve essere svolta attraverso l'esempio: sarebbe difficile anche solo immaginare che si possa educare un soggetto ad essere adulto senza che egli abbia tutta una serie di esempi da parte di chi adulto già è. Ovviamente l'esempio è essenziale in tutte le fasce d'età e in tutte le sedi di educazione: ma qui acquista una importanza evidentemente specifica, e lo capiamo proprio quando manca.

Sarà il caso di precisare, en passant, che stiamo parlando di "esempio" e non di "modello". Il modello ha in sé qualcosa di rigido e di fondamentalmente unico, come era per l'educazione del periodo otto-novecentesco; l'esempio è qualche cosa in primo luogo di plurale, e in secondo luogo di flessibile relativamente a quanto l'educando può raccogliercene per sé stesso, per la propria vita e per la propria maturazione. Ed anche qui il disattendimento dei doveri adulti rispetto ai diritti degli educandi in età dello sviluppo diventa evidente, ed è evidente nella sua gravità. Cominciamo con il criticare quanti tra i genitori, gli insegnanti, comunque gli adulti di riferimento si dichiarano non tali ma "fratelli maggiori", ma "amici", ma in qualche modo sodali rispetto agli educandi che avrebbero invece bisogno di avere di fronte un adulto, cioè un altro da sé, un appartenente ad un'altra categoria di vita, che offra loro l'esempio che per loro stessi è indispensabile.

Non si dica che questi atteggiamenti fuori posto sono fatti "per il bene" dei figli o addirittura "per amore" dei figli stessi, perché il carattere fondamentalmente egoistico di un adulto che non vuole assumersi queste come probabilmente anche altre responsabilità è assolutamente evidente e comunque va segnalato dagli esperti del settore a cominciare da noi pedagogisti. L'amore per il figlio impone tutt'altri comportamenti e tutt'altri atteggiamenti. E a questi doveri la pedagogia ha il compito di richiamare tutti quanti hanno comunque funzioni educative.

I nostri adolescenti vorrebbero diventare adulti. Ma in che modo essi possono diventare adulti se tutte quelle persone che debbono offrire loro l'esempio di persone adulte, a cominciare dai genitori, fanno di tutto per non dimostrarsi quegli adulti che sono o che dovrebbero essere e per rincorrere le età precedenti?

Che dire di quegli adulti che, anziché comportarsi da adulti, cercano di imitare o meglio scimmiettano non tanto i giovani ma il modo che hanno loro di figurarsi i giovani, a cominciare dal vestiario, dai passatempi, dal gergo che diventa spesso grottesco nella bocca di un adulto che non lo sa usare e che lo usa fuori del contesto, ma anche nella considerazione dei propri doveri? Adulti che non valorizzano la propria attività lavorativa ma tendono a passarla con parole sminutive e sbrigative di fronte agli adolescenti che avrebbero bisogno di tutt'altro messaggio; adulti che trattano le risorse economiche e materiali della famiglia più come farebbe un bambino od un fanciullo, il quale però non ha più del necessario per comprarsi un gelato o un giornalino, e che si vantano di conduzioni dissennate della spesa familiare; adulti che centrano i loro discorsi e le loro testimonianze su hobby e passatempi in loro stessi legittimi ma marginali nella loro vita e lasciano passare il messaggio secondo il quale il lavoro è solo una indesiderabile e sperabilmente evitabile necessità materiale; adulti per i quali i discorsi sulla vacanza sopravanzano enormemente ed evidentemente quelli rispetto al resto dell'anno, quelli sul week end rispetto a quelli sulla vita domestica quotidiana; e via elencando. Dopo, capita che ci si lamenti di adolescenti che rimangono tali per tempi abnormi: e la colpa la attribuiamo agli adolescenti stessi. Si dice che questi ragazzi non vogliono diventare adulti a differenza di quanto abbiamo fatto noi, e si omette di considerare che noi avevamo degli esempi di adulti riconoscibili e fruibili dal punto di vista pedagogico, magari anche da criticare e dai quali prendere le distanze, che troppo spesso mancano alle generazioni che sono adolescenti oggi. Dai "bamboccioni" a quelli che "non se ne vogliono andare", dai cosiddetti "giovani adulti" od espressioni equivalentemente malintese perché adulti non sono, agli eterni studenti universitari che considerano fisiologico puntare oltre i trent'anni di età per prolungare uno stato considerato evidentemente non di doveri ma di prevalenza dei diritti, gli esempi purtroppo non mancano.

Libertà fino alla licenza, disponibilità materiali abnormi ed ingiustificate sia come denaro contante che come automobile o altri mezzi di trasporto, esercizio della sessualità precoce ma senza rilevanti finalità di promozione umana e sociale, gli effetti nefasti di questa disattenzione per le esigenze educative imprescindibili dell'adolescenza sono ben più gravi di quelli delle mancanze educative nei confronti delle altre fasce d'età dello sviluppo.

Il diritto all'educazione e le necessità educative di tutto il corso della vita umana

D'altra parte, si diceva che i tempi nei quali si disattendevano le necessità educative ed ogni altro diritto dell'infanzia erano gli stessi tempi nei quali l'educazione era considerata limitata ad un lasso di tempo molto breve rispetto tutto il corso della vita umana: una dozzina d'anni, poco più, poco meno. Vediamo ora, in conclusione, di cogliere anche l'altro aspetto del problema, cioè di come al disattendimento dei diritti educativi delle varie fasce dell'età dello sviluppo corrisponda in modo rigoroso e logico anche il disattendimento per la necessità di educazione delle fasce d'età successive, cioè la negazione sostanziale del fatto che l'educazione è per tutta la vita umana.

Cominciamo con il rimarcare che abbiamo impiegato rigorosamente il termine "*corso*" della vita umana, e non il termine "arco": la *teoria dell'arco di vita* era la teoria otto-novecentesca secondo la quale proprio l'educazione copriva solo una parte limitata della vita, uno "stadio" che non era neppure lo stadio iniziale in quanto iniziava parecchi anni dopo la nascita, ed era seguito da un secondo stadio, quello dell'adulthood prolungata quanto più a lungo fosse possibile, l'età della costanza, l'età di una malintesa "affidabilità", l'età che si tiene fino a quando le risorse personali non cominciano a calare con evidenza; a questo secondo stadio segue il terzo e ultimo stadio cioè quello della vecchiaia, dell'anzianità, di quella che ancora oggi qualcuno chiama "terza età", cioè dell'età della perdita di tutto quanto si sia acquisito nel primo stadio e si è mantenuto nel secondo, ma la mente è ipocritamente sostituito da una qualche forma di ossequio fundamentalmente vuoto. L'immagine architettonica rende bene il concetto.



La coerenza tra la visione "ad arco" della vita, a tre stadi, e l'educazione otto-novecentesca, con tutti i suoi caratteri e tutti i suoi limiti e le inadeguatezze odierne, è molto forte come si intuisce, e potrebbe essere trattata con pertinenza in questa sede.

Ma, accennato a questo, ci preme impiegare il minimo tempo che è ancora disponibile sull'enunciazione di un altro fondamentale concetto.

La visione alternativa, della vita in continua evoluzione e "per stadi", assume in sé il concetto fondamentale secondo il quale la persona umana è educabile ed educanda per tutta la vita, ponendo peraltro il problema di come cambi l'approccio educativo secondo le fasce d'età, con riguardo particolare a quelle successive alle età dello sviluppo. Siamo quindi tutti educabili, e tutti educandi. Lo ribadiamo perché questo appare evidentemente l'altra faccia della medaglia del fatto che siamo tutti educatori. Un valido adempimento ai nostri compiti educativi nei confronti di tutte le fasce d'età, anche con riguardo alla parità dei sessi degli educatori, si comprende meglio alla luce di questo concetto: ciascuno di noi è in tanto educatore in quanto è anche educando, comprende ed accetta appieno questo suo stato; e viceversa può ricevere quell'educazione della quale è suscettibile e della quale ha bisogno vitale proprio in quanto si presta ad essere educatore in tutte le situazioni sociali nelle quali questo gli viene richiesto, a cominciare proprio da quelle genitoriali nella famiglia.

Siamo tutti educatori e tutti educandi. Il principio è generale, e come tale va osservato e tenuto presente con il massimo del rigore e della tensione professionalmente assistita: attraverso la necessaria osservanza di principi come questi ci si potrebbe porre in condizioni di soddisfare doverosamente gli irrinunciabili e indisponibili diritti dei soggetti in età dello sviluppo, tra i quali vi è in particolare evidenza proprio quello all'educazione.

AA.VV.: *Globalizzazione e nuove responsabilità educative*, Atti del XLI Convegno di Scholé (Brescia, 10-11 settembre 2002). La Scuola, Brescia 2003.

Agenzia nazionale dell'educazione: *Lifelong Learning and Lifewide Learning*. Stoccolma, gennaio 2000.

F. Antinori, *La lezione pedagogica della scienza - Da una pedagogia per la conservazione a una pedagogia per l'evoluzione*, Angeli, Milano 1988, n.e. 1991.

D. Antiseri: *Teoria unificata del metodo*. Liviana, Padova 1982.

D. Antiseri: *Trattato di metodologia delle scienze sociali*, UTET, Torino 2000.

P. Bertolini: *L'esistere pedagogico*. La Nuova Italia, Firenze 1988.

P. Bertolini: *Educazione e politica*. Cortina, Milano 2003.

P. Bertolini: *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*. UTET, Torino 2005.

F. Blezza, *Pedagogia della vita quotidiana*, Pellegrini, Cosenza 2001.

F. Blezza, *La pedagogia sociale - Che cos'è, di che cosa si occupa, quali strumenti impiega*, Liguori, Napoli 2005.

F. Blezza, *Educazione XXI secolo*, Pellegrini, Cosenza 2007.

G. Bocchi e M. Ceruti Mauro (ed.): *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1985.

G. Bocchi e M. Ceruti: *Educazione e globalizzazione*. Cortina, Milano 2004.

M. Borrelli, L. Corradini, A. Pieretti e G. Serio (ed.): *Popoli Culture Stati*. Pellegrini, Cosenza 1994.

M. Borrelli, J. Ruhloff (ed.): *Deutsche Gegenwartspädagogik*. Schneider Verlag Hohengeren, Baltmannweiler 1993-1996. Edizione italiana *La pedagogia tedesca contemporanea*, Pellegrini, Cosenza, volume I e II (1993) poi ristampati in un nuovo volume I (1995²), e volume II (1996); con alcune variazioni

M. Borrelli (ed.): *La Pedagogia italiana contemporanea* in 3 volumi. Pellegrini, Cosenza 1995-96.

J. E. Boswell: *The Kindness of Strangers: The Abandonment of Children in Western Europe from Late Antiquity to the Renaissance*. Pantheon Books, New York 1988. Edizione italiana: *L'abbandono dei bambini in Europa occidentale*. Rizzoli, Milano 1991.

J. Bowen: *Storia dell'educazione occidentale*. Mondadori, Milano 1983. Edizione originale *History of Western Education*, Methuen, London 1981.

F. Cambi, P. Orefice, G. Ragazzini (ed.): *I saperi dell'educazione*. La Nuova Italia, Scandicci-FI 1995.

- A. De Santis, B. Giardina Lobianco: *Pedagogia e benessere della persona*. Edizioni Lo Scarabeo, Bologna 1994.
- D. Demetrio: *Manuale di educazione degli adulti*, Roma-Bari, Laterza, 1997.
- A. Erbetta (ed.), *Senso del politica e fatica di pensare*. Atti del Convegno "Educazione e politica" (Bologna, 7-8-9 novembre 2002), CLUEB, Bologna 2003.
- R. Evans (ed.): *Jean Piaget - The Man and his Ideas*, 1973. L'edizione italiana (Newton Compton, Roma 1979) reca l'indicazione di Piaget come autore, ed il titolo *Cos'è la psicologia*
- L. Galzigna, P. Campogalliani, G. Federspil, D. Antiseri: *Cultura scientifica*. La Scuola Editrice. Brescia 1980.
- M. Laeng: *L'educazione nella civiltà tecnologica*, poi edizione aggiornata con sottotitolo *Per un bilancio preventivo e consuntivo*. Armando, Roma 1970-1990.
- R. Massa: *Educare o istruire*, Educopli, Milano 1987.
- A. Miller: *Am Anfang war Erziehung*; ed. it. *La persecuzione del bambino - Le radici della violenza*; Bollati Boringhieri editore, Torino 1987.
- P. Orefice: *I domini cognitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens*, Carocci, Roma 2001.
- P. Orefice: *La formazione di specie. Per la liberazione del potenziale di conoscenza del sentire e del pensare*. Guerini & Associati, Milano 2003.
- P. Orefice, V. Sarracino V. (ed.): *Nuove questioni di pedagogia sociale*. Franco Angeli, Milano 2004.
- A. Pieretti (ed.): *L'uomo nomade - Una metafora del nostro tempo*. Pellegrini, Cosenza 1996.
- L. Santelli Beccegato: *Pedagogia sociale e ricerca interdisciplinare*, La Scuola, Brescia 1979.
- L. Santelli Beccegato: *Pedagogia sociale*, La Scuola, Brescia 2001.
- C. Scurati (ed.): *Volti dell'educazione*. La Scuola, Brescia 1995.
- M. Striano: *Introduzione alla pedagogia sociale*, Laterza, Roma-Bari 2004.
- S. Tramma: *Educazione degli adulti*. Guerini & Associati, Milano 1997.
- S. Tramma: *Pedagogia sociale*. Guerini & Associati, Milano 2003.
- S. Ulivieri (ed.): *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*, Franco Angeli, Milano 2004.