Ivo Lizzola *

La scuola, le famiglie e i soggetti sociali

Con quale infanzia, con quale famiglia, con quale mondo ha a che fare la scuola di oggi? Con tante e diverse infanzie (adolescenze e giovinezze), e differenti famiglie e molteplici e contraddittori mondi. Il compito della scuola è allora quello di farsi luogo di ricomposizione e perciò di narrazioni e impegni che si fanno progetto partecipato, sfida comune, articolata ma condivisa responsabilità. L'obiettivo che ci consegna Ivo Lizzola è quello di una scuola "porosa ma rigorosa"; le annotazioni e le suggestioni del testo sono comunque tante che non è possibile riassumerle o condensarle in uno slogan, anche per questo invitiamo i lettori ad un dibattito che, insieme all'autore, potremmo continuare nel nostro sito.

Scuola, infanzie e frammentazione sociale

La funzione sociale della scuola, la sua funzione culturale – ma sarebbe meglio dire il senso dell'esperienza dell'incontro tra le generazioni che si dà nelle scuole – sono andate modificandosi e continuano a ridisegnarsi in profondità da almeno dieci-quindici anni.

In primo luogo si sono modificate, articolate, fortemente differenziate le storie delle famiglie con le quali l'esperienza scolastica viene a contatto[1]. E quindi la storia dei figli e delle figlie, portatori di identità differenziate e composite, di riferimenti culturali e di patrimoni strumentali e di abilità diversi, di riferimenti simbolici, appartenenze e radicamenti non solo diversi ma a volte estranei tra loro.

Rapida e rilevante è stata la proliferazione di stimoli, opportunità, di legami cognitivi, esperienziali a cui sono stati e sono esposti le nostre piccole e i nostri piccoli, e gli adolescenti, i giovani: tutto questo "salta le mediazioni tra locale e globale" ed espone l'individuo direttamente a flussi provenienti da contesti spaziali assai eterogenei e distanti, in un ordine che non è sequenziale né predefinito. Le persone, i minori in particolare, alternano e mettono contemporaneamente in relazione innumerevoli spazi, tempi, identità[2].

Le appartenenze culturali e sociali, le tradizionali agenzie di mediazione, da sole non bastano a orientare, a dare orizzonte e vincoli a questa simultanea appartenenza a molti mondi. In un contesto sempre più segnato da pluralismo e frammentazione. Per registrare tutto questo non è neppure necessario vivere in aree che da tempo vedono entrare nelle scuole molti figli di famiglie di migranti, con radici in terre, culture e religioni diverse. Tutti i bambini, figli di "nativi" o di "migranti", già nei primi anni della loro vita tracciano infatti cammini cognitivi ed affettivi differenziati, via via aprono delle distanze anche radicali tra le infanzie. In questi cammini si compongono diversamente: le presenze e le assenze delle figure adulte; le continuità e le discontinuità degli scambi e dei giochi; il disegno degli spazi abitabili e delle esperienza; le ospitalità, il movimento, i viaggi (della necessità e della volontà). Le famiglie si fanno spazi nei quali si raccolgono le diverse narrazioni e gli incontri dei componenti; l'attenzione alla cura dei bambini e al loro coinvolgi-

mento nei compiti di cura, l'ascolto al domandare delle piccole e dei piccoli, il rapporto attivo o solo passivo con i media e con le tecnologie.

Nei luoghi educativi della prima infanzia, nelle scuole dell'infanzia si incontrano figlie e figli che anche quando sono nati o residenti nello stesso territorio, vengono da "territori di vita" lontani e diversi. In parte (o chiaramente) *stranieri tra loro*[3]. Portatori di diversi strumenti e diverse disposizioni nell'entrare in rapporto con gli altri, con i contesti di vita, con i patrimoni culturali ed i linguaggi, con le tecniche e le formalizzazioni.

Ogni azione realizzata a scuola di sostegno alle competenze, di sviluppo delle esperienze, di costruzione delle conoscenze e delle abilità – nell'infanzia e nell'adolescenza – va disegnata dentro questa cornice. Con un coinvolgimento diretto delle famiglie, dei mondi delle relazioni e dei soggetti sociali.

L'esperienza scolastica va resa accogliente, anzitutto, e capace di provocare reinterpretazione e ricomposizione delle differenze. Usando degli "oggetti culturali" attorno ai quali propone di "lavorare", come di terreni di incontro e confronto, come di occasioni di elaborazione di patrimoni condivisi e di riconoscimento. L'esperienza scolastica può divenire "esperienza di vita comune" e la scuola uno "spazio comune" d'appartenenza condivisa per differenze non negate, non ridotte, bensì sollecitate all'evoluzione.

l'esperienza scolastica va resa accogliente e capace di provocare reinterpretazione e ricomposizione delle differenze

Due fattori possono impedire che questo avvenga, lasciando spazio a separazioni ed esclusioni, oltre che a forme di svantaggio e a lacune sul piano cognitivo (ma anche affettivo e relazionale). Anzitutto un'esposizione forte a sollecitazioni educative, culturali ed esperienziali omologanti e standardizzate, indifferenti o estranee alle esperienze, ai linguaggi, al sentire e alle narrazioni vissute nelle famiglie. Oppure una troppo prolungata chiusura nel mondo delle relazioni, dei significati, degli incontri del contesto familiare o comunitario d'appartenenza.

* Ivo Lizzola, preside della Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Bergamo

Lo spazio scolastico può contenere le derive offrendosi come luogo di una esperienza personale, nella quale si incontrano la passività dell'essere abitato e l'attività dell'essere abitante, tratti fondamentali del venire all'essere. É qui che inizia la ricerca sviluppata dal bisogno di conoscere: "se è vero che (…) l'esperienza [del soggetto] è sempre un'esperienza d'alterità, è anche vero che egli non si limita mai a subire semplicemente ciò che lo eccede e a cui si trova esposto (…) egli dunque vive sempre andando alla ricerca di un appoggio, di un punto di sutura, di una qualche forma di coincidenza e di raccoglimento che gli permetta di abbracciare l'aperto e di governare (approfondire/ordinare) l'innumerabile a cui si trova esposto"[4].

Lo spazio scolastico può evitare le due derive istituendosi come luogo di incontro, riconoscimento e confronto tra famiglie e soggetti sociali. Un intervento esperienziale-trasformativo, che intende modificare un contesto e l'interazione tra bambini e contesto (al fine, tra l'altro, di favorire lo sviluppo di ulteriori competenze cognitive, relazionali, affettive) chiede di sviluppare una "conversazione euristica" tanto più ricca quanto più numerosi sono i soggetti che si chiamano in gioco (i genitori, gli educatori, gli insegnanti, gli amministratori locali, e, certo, i bambini).

Le famiglie da ben più di un decennio si misurano con forte intensità con i "depositi" locali e quotidiani dello sviluppo globale (tempi stretti, legami sociali indeboliti, pressione del mito delle opportunità e del "tutto è possibile") ed è loro richiesto un livello di attivazione di risorse per l'interpretazione e l'interazione con l'ambiente esterno (circostante e globale) impensabile negli anni precedenti.

Le famiglie sono storie diverse e distanti, da sole non ce la fanno. Educare al pensare e al sentire chiede di

"ri-allestire" una vita sociale (nuova e complessa) accanto ai servizi educativi e sociali. Partendo dalle scuole dell'infanzia e primaria. Va costruita e rinforzata "la capacità del sistema-territorio di venire incontro alle esigenze degli ultimi, dei penultimi e dei terzultimi"[5] nella vita quotidiana, va favorita la costituzione di luoghi di coabitazione intergenerazionale e promosso l'incontro tra semplici aggregazioni ed occasioni di confronto più strutturato. In dialoghi promessi dal primo luogo d'incontro, attorno al crescere delle nuove generazioni; la scuola è l'area della vita quotidiana[6] che può essere così interessata da una tensione progettuale consapevole.

Scuola, crisi e soggetti sociali nella transizione

Certamente la scuola è uno dei luoghi più "sensibili", più recettivi della complessa – e anche confusa e drammatica – transizione che viviamo. Assorbe e rende visibili le sofferenze, le incertezze, le resistenze e i disorientamenti: delle generazioni nuove che crescono e cercano; delle generazioni adulte, incerte sul futuro e incerte anche circa il valore da dare al passato che consegnano. In esse si fa difficile il gioco tra affidamento e affidabilità, la tensione positiva tra trasmissione, apprendimento e rielaborazione critica: la scuola assorbe e rende visibili le tendenze alla separazione diffidente e al conflitto tra le generazioni.

Ma può essere anche il luogo di un ripensamento dei patrimoni accumulati e di un loro riorientamento circa le sfide di futuro colte con più consapevolezza[7].

Nella scuola di questi anni si intrecciano tre delle grandi crisi della nostra convivenza – la crisi della relazione tra le generazioni; la crisi dei saperi e della loro destinazione, del loro potere; la crisi del legame sociale, che è la crisi di una comunicazione sociale e interpersonale che non trasmette un ethos condiviso. Questo intreccio fa dell'esperienza scolastica un luogo sociale ed antropologico prezioso.

Prezioso perché ognuna di queste crisi può specchiarsi nelle altre e trovare vie di elaborazione e di orientamento. Pare a volte di cogliere nella convivenza, nelle istituzioni educative, nei luoghi dell'incontro tra le generazioni – quelli più formali (le scuole, l'apprendistato, le società sportive) e quelli informali (i locali del tempo libero, i luoghi di ritrovo e di consumo) – una tentazione anti-educativa, quasi un mollare la presa di una intenzionalità pedagogica. Molti adulti rinunciano a fare una proposta sensata, a evocare o trasferire passione, a mostrare oggetti di apprendimento, esercizi di abilità e responsabilità sociali: sottraggono così agli adolescenti e ai giovani quell'alterità rappresentata da adulti portatori di storie, di valori e di intenzioni. Alterità adulta necessaria per favorire un attraversamento, o una nuova nascita, cui servirà poi l'esperienza del distacco e del superamento delle consegne e dei modelli[8].

La relazione con l'altro da sé è necessaria per crescere e per determinarsi: servono adulti con narrazioni, competenze, regole da contrattare e limiti da segnare, responsabilità cui richiamare. Adulti che, insegnando, sappiano consegnare i patrimoni culturali, e le abilità tecniche, i saperi scientifici, i linguaggi ed i metodi, consegnando l'avventura umana che in essi è raccolta. Avventura del pensiero, della ricerca, dell'immaginazione, del sentire sé e gli altri.

L'incontro che si dà nel processo di insegnamento-apprendimento è un incontro importante, ed una responsabilità. E studiare si può allora legare alla storia di donne e uomini

servono adulti con narrazioni, competenze, regole da contrattare e limiti da segnare, responsabilità cui richiamare

che nel lavoro, nei servizi, nelle istituzioni, nella ricerca, nella espressività vivono la loro esperienza. Studiare a scuola è potere approssimarsi alle cose, ereditare, entrare in tradizioni, attrezzarsi ad incontrare oltre, a capire usando codici e linguaggi, e poter fare nuove le cose, usando tecniche e calcolo. È ascoltare il possibile ma, insieme (forse soprattutto) è anche apprendere a discernere il buono, il conoscere è desiderabile e il giusto tra possibile e possibile. Non si studia mai da soli, anche passando ore con i libri o gli strumenti d'un laboratorio: anche allora si incontrano pensieri e tensioni e significati e conoscenze acquisite, e domande sospese e dubbi di donne e uomini. I loro simboli e i loro racconti, le loro scelte e le loro disperazioni diventano tracce e consegne per reinterpretare l'avventura dell'abitare il tempo, dell'osare l'incontro con l'altro, la profondità dei significati del cercare e provare senso e gusto della vita, del sentire bellezza e tragedia.

Studiare è una delle attività per avvicinarci al mondo con capacità trasformativa e profondità con rispetto e attenzione, per farci contemporanei a tanti uomini e donne, di tanti tempi diversi e lontani.

Può essere anche stordimento e narcisismo, certo; o attività abitata dai nostri fantasmi di onnipotenza. Può essere un raffinato sforzo di costruire dominio e destino (magari nelle loro varianti più banali: ricchezza e carriera), e potenti schermi di indifferenza per l'altro, per le cose, per il valore. Studiare, conoscere, potere può farci perdere nell'ottusità, nella prepotenza, incapaci di vedere. Potrebbe essere potere sterile, fine a se stesso quel che viene dallo studiare, ma può anche essere un cammino prezioso di costruzione di fraternità, di legame, di libertà responsabile, di riconoscimento, di dedizione. Molto dipende da "racconti" d'umanità che a scuola sono consegnati e incontrati, anche grazie ai racconti che a scuola vengono ospitati e richiamati dal contesto sociale e istituzionale, economico e culturale – ormai planetario – nel quale la scuola vive.

si presenta inedita e ancora da sperimentare la riscoperta delle potenzialità educative e formative rappresentata delle realtà sociali

Scuola, senso del tempo e ricomposizioni sociali

Quale è il tempo che la scuola riesce a "istituire" mentre prova *a dare tempo* all'esperienza della conoscenza nell'incontro tra i saperi, tra le generazioni?

È un tempo particolare quello che si deve offrire alla tessitura del rapporto tra il tempo biografico di chi cresce, e va delineando cammini di identità e appartenenza al mondo, e il

tempo storico, il tempo sociale, il tempo noologico portati dalle esperienze culturali, dalle tradizioni, dai soggetti sociali e dai loro movimenti, dall'impiego dai saperi consolidati e delle tecnologie, dalle narrazioni che prendono forma nella convivenza. Decisivo è il modo di costruire la relazione tra esperienza scolastica e soggetti e realtà sociali. Per molti versi si presenta inedita e ancora da sperimentare la riscoperta delle potenzialità educative e formative rappresentata delle realtà sociali (e culturali, economiche, di servizio, di ricerca) per i percorsi scolastici. Incontri, esperienze di ricerca, visite, osservazioni possono portare studenti e insegnanti non saltuariamente e non solo nella prospettiva del tirocinio e dell'alternanza scuola lavoro, dentro queste realtà. Una scuola come luogo della responsabilità e della consegna, dell'indirizzo e dell'orientamento verso il futuro non può non richiamare, insieme alle famiglie e dei suoi allievi, le realtà sociali (e culturali, economiche, di servizio, di ricerca) a dichiarare il senso, l'orientamento, i criteri di valore e le assunzioni di vincoli e responsabilità della loro azione.

Saperi e conoscenze incontrati a scuola e nei luoghi sociali della loro "spesa", della loro elaborazione (visitati e "convocati" a scuola da insegnanti e famiglie), possono essere un luogo del contatto col passato e col futuro, una esperienza di ricomposizione e di riflessione. Motivo per lo sviluppo di uno studio utile a trovare la propria "posizione" e la giusta "postura" nel tempo e nella realtà. Perché questo nelle classi avvenga (ma sempre un poco avviene) occorre che la scuola, luogo voluto dal mondo adulto, sia un luogo nel quale gli adulti agiscono, parlano, progettano, organizzano *setting* pedagogici "in verità". Sentendo di dover dichiarare, gli adulti, ogni volta di nuovo e da capo il senso, l'intenzione, l'attenzione e il piacere della loro ricerca. Perché nella convivenza, e tra gli studenti, si crei tempo per una esigente prova di sé.

La conoscenza è cosa diversa da un insieme di "beni disponibili", accessibili e consumabili: la conoscenza è un'esperienza, una costruzione, una relazione profonda e impegnativa con altri, vicini e lontani, in presenza e in assenza.

Spinti a "consumare" qualsiasi cosa (le cose, le conoscenze, i linguaggi particolari, gli strumenti della comunicazione, informazioni e le emozioni) offriamo anche a scuola, a volte, il disegno illusorio di un modo "*libero*" di costruire sé, di strutturarsi "vincenti", o autori unici del proprio capolavoro espressivo. Prima pratica del bastare a se stessi, del protagonismo di un presunto merito, e del non rispondere a nessuno[9].

Certamente la scuola si è fatta più "debole", meno centrale ma forse è proprio questa "debolezza", che la può rendere capace, a certe condizioni, di ospitare un conoscere che cerca il valore delle cose e che, ad esempio, delle tecniche e delle scienze, da conoscere bene, vuol percorrere i confini, i limitari, i doveri. Ciò la

una scuola porosa e insieme rigorosa per ciò che chiede a chi entra nel gioco

può rendere capace anche di proporre un'indagine tra patrimoni culturali e simbolici diversi con attenti momenti di scambio, di confronto e dialogo. E di far vivere prove ed esercizi di cittadinanza attiva e attenta, esaminando le documentazioni sulle ferite delle memorie e del presente, e dando valore ai gesti giusti e alle tracce simboliche.

Quando la scuola, lontana dalle semplificazioni dei richiami efficientisti alla sola istruzione, all'addestramento, alla "corrispondenza alle attese del mercato del lavoro", é scuola del "tempo dato"? Quando lavora sulle sue possibili *porosità* e sulla ricchezza dei vissuti, delle conoscenze e dei desideri che sono portati dalle donne e dagli uomini, che sono di ognuna delle persone – piccole, giovani e adulte – che lì si incontrano e che "lì attorno" – in quelle famiglie, in quelle comunità, in quel territorio con le sue esperienze economiche e sociali, istituzionali e di legame col mondo – discutono e operano per tenere aperto e vivo un luogo vitale e prezioso per la convivenza.

Una scuola *porosa* è capace di accogliere, sentire, assorbire e orientare nel rapporto attivo con il contesto e il mondo. Porosa nei tempi, nei costrutti, nei dispositivi, nell'identità, nelle proposte, negli esercizi di ruolo; e insieme *rigorosa* per ciò che chiede a chi entra nel gioco, per la valutazione dei percorsi e dei processi, per la sua attenzione a ciò che accade, si crea e si trasforma.

Una scuola *porosa* è capace, (ne accetta l'obbligo) di "agire di rimessa", di ricomporre e di riconoscere, sa che il senso di quel che vive al suo interno e nel rapporto vitale con la convivenza e il territorio va "conquistato" e detto in modo nuovo; va reistitutito. Altrimenti il tempo vissuto nella relazione scolastica risulta vuoto, il tempo si fa nemico perché logora, limita, tradisce, seleziona, e consuma: come avviene quando la scuola "lascia il tempo che trova", o quando nella scuola "si lascia il tempo che si trova".

Richiamare la scuola anche al compito della formazione per l'inserimento nel mercato del lavoro è certo importante, ma indicare questo compito come quello assolutamente prioritario (o unico) deforma l'esperienza scolastica ed è, insieme, frutto di una certa malafede. Come chiedere alla scuola di preparare giovani vincenti per un mercato del lavoro come quello di questi decenni? Per quale miracolo di iperadattamento funzionale questo risultato potrà mai essere prodotto? In un mercato che per il suo funzionamento non può che essere produttore continuo anche di marginalità ed "esuberi", di selettività crescenti.[10] Non è piuttosto la consapevolezza dell'orizzonte di futuro ben sintetizzato nell'Enciclica "*Cari-*

tas in veritate" ciò che va consegnato come compito e sfida?

La vita della scuola non si può ridurre solo ad una prospettiva immediata e parziale come quella del rapporto tra giovani e mercato del lavoro. Pur se i suoi caratteri van fatti conoscere bene.

Gli adolescenti e i giovani non possono essere ridotti a un comparto fluido di competenze tecniche. Una scuola aziendalizzata "funzionalizza" le discipline e i saperi, riduce a trasmissione modulare e addestramento (pure raffinati) la didattica, mitizza misurazione e valutazione "oggettiva" fuori da una prospettiva di personalizzazione, accelerando e uniformando i tempi dell'istruzione, seleziona gli "adatti", i competenti e i flessibili, fa interiorizzazione il fallimento e il demerito in chi non ha "successo".

Nella società frammentata e disorientata, ricca di autoreferenzialità, il rapporto con la scuola e con una prospettiva intergenerazionale può forse stimolare i soggetti sociali – intermedi tra le persone, le loro relazioni di prossimità, e le istituzioni – ad assumere di nuovo le tre funzioni che Achille Ardigò indicava come loro specifiche nel gioco di una dinamica democratica e sana nella convivenza[11].

Anzitutto la funzione di aggregazione e raccolta, a partire da elementi comuni. Un riconoscimento attorno a valori, interessi, orientamenti condivisi per mette una rappresentazione di sé con altri, è premessa per ogni confronto e dialogo, per lo scambio e per il rispetto.

In secondo luogo la funzione di ricomposizione, di legame e di patto tra diversità, convergenti nell'impegno di produrre direttamente e in ottica sussidiaria beni comuni e forme di convivenza.

Infine la funzione di "commutazione in alto" di istanze e di esperienze perché istituzioni e definizione di politiche e quadri normativi si facciano cornice capace di promuovere e portare a sintesi tensioni generative e responsabili, e contengano le tensioni particolaristiche e irresponsabili.

La distanza tra i contesti di vita, l'azione di soggetti sociali, il funzionamento istituzionale e l'azione della politica è dovuta anche all'indebolirsi e allo scomparire di queste funzioni dei soggetti sociali e dei corpi intermedi. Che interessa e provoca anche la scuola e l'esperienza che dentro e attorno ad essa si può sviluppare.

Per dialogare con l'autore sui temi trattati nel suo articolo potete scrivere in redazione o utilizzando l'indirizzo e-mail forum.scuola@cisl.it

1) V. Melchiorre (a cura), *La famiglia italiana, vecchi e nuovi percorsi*, Ed. San Paolo, Milano, 2000; P.P. Donati (a cura), *Famiglie e bisogni sociali: la frontiera delle buone prassi*, Osservatorio Nazionale della Famiglia, Franco Angeli, Milano, 2007; E. Besozzi, *Società, cultura, educazione*, Carocci, Roma, 2006. **2**) La mediazione culturale operata dai media in molte storie familiari, in molti contesti di vita "mette in ombra il valore dei mediatori tradizionali: famiglia, scuola, chiesa, partiti, associazioni". M. Callari Galli, *Antropologia per insegnare*, Bruno Mondadori, Milano, 2000, p. 5; J. Baudrillard, *Il delitto perfetto*, Cortina, Milano, 1996; L. Caronia, "Connecting Parents and Children: Internet as a Relationship building activity", in: *Encyclopedeia*, n. 9, 2001, pp. 117-132. **3**) E. Scabini, G. Rossi (a cura), *La ricchezza delle famiglie*, Vita e Pensiero, Milano, 2010; E. Sánchez García, "La famiglia nella società interculturale" in *Pedagogia e vita*, n. 1 2008, pp. 70-83; I. Lizzola, *Di generazione in generazione - l'esperienza educativa tra consegna e nuovo inizio*, Franco Angeli, Milano 2009. **4**) S. Petrosino, *Capovolgimenti. La casa non è una tana, l'economia non è il business*, Jaca Book, Milano, 2008, p. 47. **5**) G. Mazzoli, N. Spadari, *Piccole imprese locali. Una comunità locale costruisce servizi con le famiglie*, F. Angeli, Milano, 2009, p. 42. **6**) G. Mazzoli, N. Spadari (a cura), *Piccole imprese locali. Una comunità locale costruisce servizi con le famiglie*, op. cit.; P.P. Donati (a cura), Famiglie e bisogni sociali: la frontiera delle buone prassi. Osservatorio Nazionale della Famiglia, op. cit.; G. Rossi, D. Bramanti, "Famiglie al confine tra familiare e comunitario", in: P.P. Donati (a cura), *Ri-conoscere la famiglia: quale valore aggiunto per la persona e la società?*, Ed. San Paolo, Milano, 2007, pp. 132-177; L. Bruni, L. Stanca, "Famiglia e felicità: un'analisi del rapporto tra condivisione, valori, relazioni familiari e benessere individuale", in: P.P. Donati (a cura), *Ri-conoscere la famiglia: quale valore aggiunto per la persona e la società? Decimo Rapporto Cisf sulla Famiglia in Italia*, San Paolo, Torino, 2007, pp. 261-291. **7**) I. Lizzola, A scuola per ascoltare ciò che nasce, in P. Mottana (a cura), *L'immaginario nella scuola*, Mimesis, Milano, 2009, pp. 147-158; I. Lizzola, *Educazione e laicità*, Cittadella, Assisi, 2009. **8**) R. Mancini, *La buona reciprocità*, Cittadella, Assisi 2008; AAVV, *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza* – XLVI Convegno di Scholé, La scuola, Brescia 2008; AAVV, *Educare nella modernità*, Communitas, Milano 2008; M. Dallari, "Riflessione fenomenologica sul problema della ricerca e sul complesso dell'identità personale", in M. Tarozzi (a cura), *Direzioni di senso, Studi in onore di Piero Bertolini*, Clueb, Bologna, 2006; G. Angelini, *Educare si deve, ma si può?*, Vita e Pensiero, Milano, 2002. **9**) M. Magatti, "Le persone nel tempo del capitalismo tecno-nichilista", in AAVV, *Personalismo oggi*, Effatà, Torino 2009; id., *Libertà immaginaria, Le illusioni del capitalismo tecno-nichilista*, Feltrinelli, Milano 2009. **10**) R. Mancini, *La buona reciprocità*, Cittadella, Assisi, 2008; P. Triani (a cura), *Educare, impegno di tutti per rileggere insieme gli Orientamenti Pastorali*, Ave, Bologna, 2010. **11**) A. Ardigò, *Famiglia, solidarietà e nuovo welfare*, Franco Angeli, Milano, 2006; id., *Per una sociologia oltre il post-moderno*, Laterza, Bari-Roma, 1989.