

Padri: mission impossible?

Educare il desiderio nell'epoca del declino dell'autorità

Domenico Simeone*

I profondi mutamenti che hanno investito la famiglia pongono nuovi interrogativi e aprono nuove prospettive educative. Il passaggio dalla famiglia normativa alla famiglia affettiva ha favorito un rapido mutamento delle strategie di educazione dei figli. Si sono modificate le relazioni e i vissuti all'interno della famiglia, è cambiato il ruolo materno e paterno, si sono trasformati i rapporti tra le generazioni, è cambiato il modo di concepire l'infanzia¹.

In particolare si è modificata la funzione paterna, divenuta sempre più evanescente, poco incisiva. Riprendendo, in prospettiva diacronica, i titoli di alcuni volumi dedicati alla figura del padre possiamo cogliere come sia cambiata la sua percezione negli ultimi 50 anni. I termini utilizzati nella titolazione dei volumi mettono in luce un percorso che va dal riconoscimento del ruolo paterno e della sua rilevanza prima della contestazione della fine degli anni '60, ad una fase di contestazione del ruolo paterno descritto attraverso la sua crisi fino a metterne in discussione la presenza, e un'ultima fase, che coincide con l'inizio del nuovo millennio, in cui sembra emergere una sorta di nostalgia del ruolo paterno e la ricerca di una sua rinnovata presenza educativa.

* Docente alla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica di Milano e presidente della Confederazione Italiana Consultori Familiari di Ispirazione Cristiana.

¹ D. Simeone, *Educare in famiglia. Indicazioni pedagogiche per lo sviluppo dell'empowerment familiare*, La Scuola, Brescia 2008, p. 5.

Il padre prima del '68	La contestazione	Il padre del nuovo millennio
<input type="checkbox"/> L'arte di essere padri (1964) <input type="checkbox"/> Il ruolo paterno nell'educazione (1966) <input type="checkbox"/> Il ruolo del padre in famiglia (1967) <input type="checkbox"/> Il mestiere di padre (1968)	<input type="checkbox"/> La rivolta contro il padre (1968) <input type="checkbox"/> Il difficile mestiere di padre (1968) <input type="checkbox"/> La morte del padre (1969) <input type="checkbox"/> Verso una società senza padre (1970) <input type="checkbox"/> Il padre dimenticato (1978)	<input type="checkbox"/> Il gesto di Ettore. Preistoria, storia, attualità e scomparsa del padre (2000) <input type="checkbox"/> Il padre materno: da San Giuseppe ai nuovi mammi (2005) <input type="checkbox"/> In cerca del padre (2010) <input type="checkbox"/> In attesa del padre (2010) <input type="checkbox"/> Eclisse del padre (2011) <input type="checkbox"/> Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna (2011) <input type="checkbox"/> Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre (2013)

Da un lato la famiglia nucleare, modellata sulle esigenze del mondo produttivo, lascia pochi spazi atti ad esaltare la funzione educativa del padre, tanto da rendere sempre più difficile la comunicazione della propria esperienza ai giovani. Dall'altro lato, sotto l'aspetto educativo bisogna riconoscere che le giovani generazioni hanno bisogno di adulti che trasmettano loro modelli di riferimento, integrando ed arricchendo le relazioni affettive ed educative.

Il padre è depositario di un bagaglio di esperienza e di un sapere sulle questioni fondamentali della vita quali l'amore, la fede, la sofferenza, la speranza, che aspetta di essere donato alle giovani generazioni.

La genealogia del dono

Il senso della paternità non sta nello stabilire dei legami di dipendenza, ma nel «mettere al mondo», cioè offrire lo spazio necessario perché il figlio diventi se stesso nella libertà. E il senso della figliolanza è la libera accoglienza di sé come essere in relazione: il figlio che riconosce di essere stato destinatario di un dono si apre alla capacità di donare; nelle relazioni intergenerazionali vi è una sorta di genealogia del dono: doniamo qualcosa che abbiamo ricevuto da altri.

Secondo J. T. Godbout² il dono è costitutivo del legame familiare. L'incapacità di donare e la perversione del dono costituiscono forme di patologia relazionale. Il dono convive con l'altra faccia della medaglia, cioè il debito e l'obbligo. A volte il debito e l'obbligo possono soffocare il dono.

Lo psichiatra Vincent Laupies mette in luce tre perversioni del dono:

- a) L'indifferenziazione: in un legame di fusione reciproca, ciò che ci si consegna a vicenda è questione di diritto o pretesa in una posizione di onnipotenza, sia da parte di chi dona sia da parte di chi riceve.
- b) Donare all'altro senza prestare attenzione ai suoi bisogni e ai suoi desideri, cioè senza considerarlo veramente un soggetto.
- c) Il dono a senso unico che provoca nel destinatario – incapace di donare qualcosa in cambio – una dipendenza o anche il sentimento di un debito insolubile.

Perciò le tre condizioni del dono autentico, cioè fonte di vita e non di morte sono:

- a) la differenziazione,
- b) il riconoscimento dell'altro come soggetto,
- c) l'apertura al dono di ritorno³.

Nella relazione di figliolanza, il padre è consapevole di non essere padrone dell'avvenire del suo dono; donare è rinunciare a ogni progetto sugli effetti del dono; il dono è sempre un rischio. Il figlio, mentre riconosce di aver ricevuto un dono che non vincola ma che

² J.T. Godbout, *Il linguaggio del dono*, Bollati-Boringhieri, Torino 1998.

³ V. Laupies, *Le père, la loi, le don*, in «Esprits libres», 4 (2001), pp. 57-73.

crea un legame liberante, si predispone ad una relazione generativa, nella quale il dono ricevuto può essere rimesso in circolo e offerto alle generazioni successive.

Nel sistema del dono lo scambio si snoda tra il dare, il ricevere e il ricambiare, ma la molla del ricambiare non è mossa solo dalla necessità di sdebitarsi, quanto piuttosto dal desiderio di restituire identificandosi con la fonte del dono, cioè donando a propria volta. Nella prospettiva intergenerazionale il ricambiare non è tanto restituire quanto ricevuto, quanto piuttosto donare alle generazioni che seguono.

La gratitudine di chi offre il proprio dono in segno di riconoscenza per quanto ricevuto consente di inserire una componente di libertà nell'obbligo-debito. Quando il sistema del dono è operante, le persone si trovano in una condizione di «debito rovesciato» o di «debito positivo». Lo scambio simbolico, tipico delle relazioni familiari, consiste dunque nel dare all'altro ciò di cui si pensa e si auspica abbia bisogno. Esso è sostenuto dalla fiducia che l'altro ricambierà al momento opportuno con un equivalente simbolico e con una restituzione che avverrà nell'arco delle generazioni e non necessariamente nell'arco della vita del singolo.

La generatività paterna

La dimensione simbolica del dono la possiamo individuare anche nella generatività (che non può essere ridotta alla sola dimensione biologica) intesa come capacità di prendersi cura dell'altro⁴.

Con il termine generatività si indica il processo che comporta l'atto del generare: rimanda quindi alla creazione di qualcosa, al su-

⁴ Già Erikson aveva individuato la generatività e la capacità di cura come caratteristiche fondamentali dell'essere adulto. La cura, che per Erikson scaturisce dall'antitesi tra generatività e stagnazione, rappresenta «una forma di impegno in costante espansione che si esprime nel prendersi a cuore delle persone, dei prodotti e delle idee che ci siamo impegnati di curare (E.H. Erikson, *I cicli della vita: continuità e mutamenti*, Armando, Roma 1993, p. 53)». Nella prospettiva dell'autore l'adulto si qualifica per la possibilità di realizzare il compito generativo non soltanto attraverso la generazione biologica, ma anche attraverso la creatività. «Secondo Erikson, vi è nell'uomo un aspetto procreativo della psicosessualità, che spesso, nel mondo contemporaneo, viene negato e represso. (...) Ma la spinta verso la pro-creazione, intesa come atto progettuale, proiettato in avanti, non può essere annullata. La disponibilità ad avere cura – propria dell'adulto – ne è una testimonianza, proprio perché accrescere la forza delle nuove generazioni, innovare, pro-creare costituisce "il negozio della vita" (C. Sità, *Il sostegno alla genitorialità. Analisi dei modelli di intervento e prospettive educative*, La Scuola, Brescia 2005, p. 123)».

peramento del narcisismo individuale a favore di un qualcosa d'altro, cui l'individuo può anche sacrificarsi. L'atto del generare e il desiderio ad esso sotteso si colloca in una doppia temporalità, quella lineare dell'ordine delle generazioni e quella circolare del ciclo nascita-vita-morte. La generatività porta con sé la possibilità di un nuovo «ethos generativo», che si traduce in una cura universale, nella disposizione delle generazioni adulte verso il miglioramento della vita delle nuove generazioni nel loro complesso.

La genitorialità si esprime attraverso la «cura responsabile», dove, nella prospettiva di E. Scabini e V. Cigoli, la cura rimanda al polo affettivo della relazione mentre la responsabilità esprime il polo etico. Quando la giustizia e la speranza intergenerazionale sono gravemente disattese nascono relazioni patologiche che possono essere superate attraverso un lungo e faticoso percorso che può portare alla compassione e al perdono. «Il perdono è un atto di dono fiducioso, attinge al serbatoio della speranza e fa leva sugli aspetti incondizionati della relazione. È in grado di interrompere la catena dell'ingiustizia e di ristabilire l'ordine dello scambio tra le generazioni»⁵.

I genitori, rileva H. Arendt, «non si limitano a chiamare i figli alla vita, facendoli nascere, ma nello stesso tempo li introducono in un mondo. Con l'educazione si assumono la responsabilità nei due ambiti, a livello dell'esistenza e della crescita del bambino e a livello della continuazione del mondo»⁶.

Il coraggio di rispondere

Per far questo è necessario che il padre recuperi la propria responsabilità educativa, si faccia garante di una promessa e di un debito nei confronti dei figli, così come suggerisce la radice etimologica del termine responsabilità. La responsabilità educativa corrisponde ad un atteggiamento di disponibilità che muove dal padre, il quale si sente interpellato dai bisogni del figlio e convocato nello spazio della relazione educativa. «Ad un tale appello corrisponde una decisione ed una "responsabilità" qualificabile appunto come "educativa", nel senso che ci si decide di "rispondere", di venire incontro alla domanda di

⁵ E. Scabini - V. Cigoli, *Il familiare. Legami, simboli e transizioni*, Cortina, Milano 2000, p. 55.

⁶ H. Arendt, *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 1991, pp. 242-243.

educazione»⁷. La capacità di farsi carico della situazione dell'altro scaturisce dall'assunzione di responsabilità come risposta all'appello costituito dalla presenza di un volto, in questo caso il volto di un essere per il quale questa risposta è l'unica condizione di sopravvivenza. «L'essere che si esprime si impone, ma appunto facendo appello a me con la sua miseria e con la sua nudità – con la sua fame – senza che io possa restare sordo al suo appello. Così, nell'espressione, l'essere che si impone non limita ma promuove la mia libertà, facendo nascere la mia bontà»⁸. Il figlio, nel pensiero di Lévinas, rappresenta emblematicamente l'altro, la presenza di fronte alla quale il potere e il possesso perdono terreno per fare posto alla cura e all'amore.

Recentemente M. Recalcati, riprendendo il pensiero di Lacan, ha individuato nella trasmissione del desiderio il compito principale del padre: il padre dovrebbe insegnare a desiderare una vita, un lavoro, un amore. Il de-siderio richiama l'attività di scrutare il cielo, il guardare le stelle, alla ricerca di un proprio itinerario. «La parola desiderio porta già nel suo etimo la dimensione della veglia e dell'attesa, dell'orizzonte aperto e stellare, dell'avvertimento positivo di una mancanza che spinge alla ricerca [...]. Il desiderio porta sempre con sé una povertà – una lontananza – che è un tesoro»⁹.

Si tratta di passare, nella relazione educativa, dalla logica del bisogno alla metalogica del desiderio, superando quegli interventi educativi centrati sulla necessità per mettere l'accento sulle possibilità.

Perché questo passaggio possa realizzarsi è necessario ristabilire il rapporto tra desiderio e legge. La legge, la regola, il limite..., a differenza di quanto sembrerebbe, non è un ostacolo per il desiderio, ma la sua condizione. Senza legge e senza limite il desiderio non può trovare dimora. «Affinché vi sia facoltà di desiderare, è necessario che vi sia legge [...] un padre è colui che sa unire e non opporre il desiderio e la legge»¹⁰.

⁷ C. Nanni, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso. Un approccio filosofico*, LAS, Roma 1990².

⁸ E. Lévinas, *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, Jaca Book, Milano 1983, p. 205.

⁹ M. Recalcati, *Ritratti del desiderio*, Cortina, Milano 2012, pp. 17-18.

¹⁰ M. Recalcati, *Cosa resta del padre?*, Cortina, Milano 2011, p. 51.

Autonomia e relazione

«Non si dona la vita che donando la propria vita»¹¹. Qui abbiamo il movimento profondo di ogni forma di amore, che acquista una centralità tutta particolare nell'amore genitoriale: lasciare il posto all'altro. «Qui troviamo il paradosso di ogni educazione, che consiste nell'aiutare una libertà a realizzarsi, poi a crescere. In ultima analisi, l'educazione dà alla persona che viene educata i mezzi per fare a meno dell'educatore. Più esattamente, l'educatore dà alla persona l'aiuto ad acquisire i mezzi per la propria autonomia, il che significa che egli non mira ad essere indispensabile»¹².

L'esperienza di questa accoglienza illimitata diviene stimolo ad una risposta altrettanto incondizionata e rigeneratrice. Solo l'esperienza dell'amore, che usa misericordia, può restituire oggi all'uomo il senso del suo valore, non disgiunto dall'accettazione della sua miseria, e fornirgli la capacità di aprirsi con fiducia al mistero dell'altro e degli altri. Il fine dell'educazione è lo sviluppo di una persona autonoma, libera e consapevole, capace di fronteggiare situazioni problematiche e di conferire significato alle proprie azioni.

Accettare l'altro, ascoltarlo autenticamente, comprendere la sua realtà, favorire il dialogo, significa consentire al tu di percepire l'esperienza intima del rapporto e di sentirsi riconosciuto nella propria unicità. «L'uomo che si rivolge autenticamente all'altro uomo, l'educatore che si rapporta positivamente con l'educando, lo "individua", lo fa emergere dall'anonimato, lo separa dalla molteplicità indifferente per concentrarsi sul rapporto con lui»¹³.

Alla luce del principio dialogico, la relazione educativa ha il compito di favorire in ciascun uomo il compiersi della totalità della dimensione umana che lo definisce nella sua unicità e irripetibilità. Per M. Buber questo significa operare affinché l'uomo possa raggiungere una «esistenza autentica», rispondendo a ciò a cui è chiamato e che gli permette di avverarsi come uomo: l'apertura all'altro che gli sta di fronte.

¹¹ H. Caffarel, *Vocation du père*, in «L'anneau d'or», giugno 1946, p. 11.

¹² X. Lacroix, *Passatori di vita. Saggio sulla paternità*, EDB, Bologna 2005, p. 200.

¹³ G. Milan, *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Città Nuova, Roma 1994, p. 51.

Lasciare il posto all'altro

La persona porta a compimento il proprio progetto esistenziale attraverso l'apertura al tu e al dialogo autentico. La vera realizzazione personale può aver luogo soltanto nella sfera della relazione, nello spazio dell'interumano, nell'incontro con il tu. «La proposta pedagogica di Martin Buber ci pone pertanto di fronte all'assioma – per certi versi paradossale – secondo cui il massimo di "autonomia personale" corrisponde al massimo di "relazione interpersonale": autonomia e relazione vanno di pari passo e, nella prospettiva teleologica dell'educazione, non è ammesso scinderle»¹⁴.

Nel pensiero buberiano la relazione è vista come proprietà primaria della persona: «all'inizio è la relazione»¹⁵, afferma Buber, l'uomo è definitivamente contrassegnato dalla dimensione dialogica. L'uomo è relazione e può esistere soltanto nella relazione. L'uomo diviene autentico se stesso attraverso l'apertura all'altro, quindi l'elemento qualificante l'esistenza umana è il dialogo. «È in tale relazionarsi che si attua l'autentica libertà, quando l'uomo prende coscienza di se stesso nel rapporto con l'altro e, interpellato e chiamato all'impegno nella relazione, mette in gioco la totalità dell'essere»¹⁶. L'uomo, quindi, può essere compreso nella sua essenza come essere-in-relazione. Il dialogo si basa sul riconoscimento dell'alterità, sull'accettazione autentica dell'interlocutore, sul desiderio di farsi suo prossimo.

La comunicazione chiede all'io di abbandonare ogni tentazione egocentrica per sviluppare un atteggiamento di ascolto e di comprensione dell'altro. Ogni dialogo vero porta con sé una esigenza etica che spinge la persona a condividere la situazione dell'altro senza sfruttamenti e strumentalizzazioni; «ciò implica il pieno riconoscimento dell'altro, il rispetto delle sue convinzioni, anche nel momento in cui esse non sembrano condivisibili, e la disponibilità a costruire, laddove si renda possibile, una genuina cooperazione»¹⁷.

¹⁴ *Ibid.*, p. 54.

¹⁵ M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 1993, p. 72.

¹⁶ G. Milan, *Educare all'incontro*, cit., p. 33.

¹⁷ B. Rossi, *Intersoggettività ed educazione*, La Scuola, Brescia 1992, p. 31.

La tensione umana alla relazione ha in sé una intrinseca esigenza etica che spinge l'uomo all'assunzione di un preciso compito morale: *l'umanizzazione dell'altro*. La parola diviene lo strumento attraverso il quale scopro me stesso mentre scopro l'altro, l'essere relazione dell'uomo si pone come luogo dell'intersoggettività, o meglio – come afferma J. Lacroix – «è esso stesso intersoggettività»¹⁸.

Il dialogo, in quanto presuppone il riconoscimento dell'alterità, favorisce il superamento dell'egocentrismo e l'instaurarsi della relazione con l'altro. La solidarietà fra gli uomini indica il legame che li unisce in modo tale che i problemi di uno diventano anche i problemi dell'altro. «È perché il soggetto porta l'alterità in se stesso che può comunicare con l'altro. È perché è il prodotto unitario di una dualità [...] che porta in sé l'attrazione per un altro ego. La comprensione permette di considerare l'altro non solo come *ego alter*, un altro individuo soggetto, ma come *alter ego*, un altro me stesso con cui comunico, simpatizzo, sono in comunione»¹⁹.

Lo spazio interpersonale è il luogo in cui può avvenire l'autentico viaggio educativo, che si configura come spazio non già di proprietà di un soggetto bensì alimentato dalla relazione tra soggetti; vero e proprio luogo di incontro, di comunicazione, di manifestazione di sé, di comprensione, di accoglienza, di progettualità. In questa prospettiva il viaggio spinge ad uscire da sé per incontrare l'altro. La relazione educativa supera la tentazione di possedere, di trattenere l'altro, per lasciare spazio al desiderio di liberarlo e di promuoverlo affinché possa essere un uomo/una donna capace di amare.

«L'incontro autentico è sempre davanti a noi. Questo cammino può essere chiamato esodo, che vien dal greco *ex-odos*, «cammino fuori da», un decentramento. Amare significa trovare la propria vita nell'altro o, almeno, nel legame che mi unisce all'altro. [...] Accogliendo la persona dell'altro, e specialmente quella dei figli, accolgo l'avvenire. A loro volta i figli partiranno. Abbiamo aperto loro le porte del futuro e loro le apriranno a noi; ce le aprono già ora. E i pronipoti ricominceranno. Affronteranno le bufere dell'esistenza, le sue tempeste probabilmente, ma lo faranno con tanta maggior sicurezza se sa-

¹⁸ J. Lacroix, *Il personalismo come anti-ideologia*, Vita e Pensiero, Milano 1974, p. 60.

¹⁹ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano 2000, p. 132.

ranno cresciuti in una casa dalle mura e dal tetto solidi, dove avranno provato il gusto e il desiderio di edificare a loro volta»²⁰.

Autorità e libertà

Tale responsabilità si declina nella relazione educativa asimmetrica che si stabilisce tra genitore e figlio. Il riconoscimento di tale asimmetria relazionale e l'assunzione della responsabilità educativa che ne deriva chiede al padre di farsi promotore dell'autorità come regola orientativa²¹ in grado di fornire ai figli i criteri per gestire il proprio progetto di vita con libertà e responsabilità, nella consapevolezza che l'incertezza esistenziale che qualifica la società contemporanea aumenta le difficoltà dei giovani a compiere scelte rilevanti e percepite dai soggetti come irreversibili. È la dimensione del rischio, connotata ad ogni scelta, a mettere in crisi giovani fragili ed insicuri; la ricerca di una libertà senza vincoli ha come effetto paradossale quello di ridurre la possibilità di compiere scelte autentiche.

Sono giovani per certi aspetti determinati e autonomi, ma tale determinazione e autonomia, che si manifesta quando si muovono sull'asse del presente, segna il passo allorché sono chiamati a sintonizzarsi sulla linea della continuità temporale, a progettare itinerari che non si esauriscono nell'immediato. Di fronte alla necessità di compiere scelte, l'autonomia cede il passo all'insicurezza²². Per far fronte alle esigenze di una prospettiva progettuale, i giovani hanno bisogno di orientamento, di qualcuno che insegni loro a mediare il desiderio.

I figli hanno bisogno di incontrare padri autorevoli che sappiano favorire l'acquisizione di un equilibrio ottimale tra fermezza e autonomia. «In tal modo lo stile autorevole promuove lo sviluppo di competenze e rafforza la capacità di contrastare una varietà di influenze negative, inclusi lo stress e l'esposizione alle influenze dei coetanei»²³.

²⁰ X. Lacroix, *Di carne e di parola. Dare un fondamento alla famiglia*, Vita e Pensiero, Milano 2008, pp. 151-153.

²¹ L. Pati, *La funzione educativa del padre*, Vita e Pensiero, Milano 1981, pp. 146-154.

²² P.C. Rivoltella, *Giovani e percezione del tempo: il punto di vista dell'educazione*, in G. Ardrizzo (a cura di), *L'esilio del tempo*, Meltemi, Roma 2003, pp. 51-73.

²³ E. Cicognani - B. Zani, *Genitori e adolescenti*, Carocci, Roma 2003, p. 67.

L'uovo e la mano

Lo stile autorevole è ben rappresentato nella tradizione popolare Ashanti (Ghana) da un oggetto che solitamente viene donato al capo villaggio nel momento del suo insediamento. Si tratta di una piccola scultura in legno che rappresenta una mano che sorregge un uovo. L'uovo, simbolo di fecondità, contiene potenzialmente il germe della vita, è un oggetto fragile e prezioso allo stesso tempo. Perché la vita possa trovare compimento l'uovo deve essere tenuto con cura, conciliando due diversi atteggiamenti, entrambi importanti e soltanto apparentemente contrapposti. Da un lato la mano deve essere ferma e sicura, perché l'uovo non cada e nello stesso tempo deve stringerlo con delicatezza per non romperlo. Fermezza e tenerezza sono due atteggiamenti che uniti in un unico gesto permettono alla vita di fiorire. Così il genitore autorevole deve trovare equilibri sempre nuovi tra fermezza e tenerezza, in funzione dei mutevoli bisogni dei figli, al fine di promuoverne il processo di crescita.

La sfida non è tanto preparare le giovani generazioni a vivere in una determinata società, quanto piuttosto fornire ad esse i punti di riferimento indispensabili per interpretare il tempo in cui vivono e per comportarsi in maniera responsabile e giusta. Il ruolo fondamentale dell'educazione è quello di coltivare nei singoli soggetti la libertà di pensiero e di giudizio, di modo che essi possano compiere scelte libere e responsabili.

Libertà e responsabilità procedono così di pari passo. «Non c'è veramente scelta se di diritto o di fatto non è possibile scegliere diversamente. Una scelta spontanea, inevitabile, in qualche modo pre-determinata non è una vera scelta. Ma la possibilità di una scelta autentica viene meno anche quando manchi la norma, perché senza di essa non c'è criterio di discriminazione fra le diverse scelte possibili (che diventano allora indifferenti): è la norma che pone l'alternativa. La composizione delle due istanze è probabilmente il punto più difficile dell'educazione: è il cuore dell'educazione dell'uomo come educazione alla libertà»²⁴. Il soggetto, se opportunamente sostenuto

²⁴ C. Ciancio, *Libertà e scelta*, in Aa.Vv., *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza*, La Scuola, Brescia 2008, pp. 11-24.

da appropriate azioni educative, diventa il protagonista delle proprie scelte e l'artefice del proprio progetto esistenziale.

Compito dei genitori è, quindi, favorire nei figli una responsabile progettazione dell'esistenza, che, evitando i rischi della progettazione inautentica connotata da acriticità, incoerenza, unilateralità, asseconi la capacità di effettuare scelte orientate al futuro, aperte al cambiamento e volte alla piena realizzazione della persona nella sua globalità. Spetta al padre la responsabilità di stabilire una relazione autentica, che sappia motivare e coinvolgere i figli, in un clima di reciproca fiducia e di piena realizzazione. È il padre che può aiutare il figlio a vivere nella prospettiva dell'esistenza autentica e contribuire così all'avvento di una comunità di uomini aperti al dialogo, in grado di attivare relazioni nuove.

La relazione asimmetrica tra padre e figli chiede al primo di mettere a disposizione dei secondi la propria autorità perché si possa innescare quel processo di crescita che, mentre rafforza l'identità personale, getta le basi per la costruzione di progetti di vita aperti alla relazione con l'altro.

I figli hanno bisogno di un padre credibile che sappia porsi al loro fianco, disposto a camminare con loro. Compagno di viaggio discreto e affidabile, che sappia fuggire le tentazioni dell'autoritarismo e della seduzione per porre la propria autorevolezza al servizio di chi sta compiendo lo sforzo di crescere.

«Non c'è altra strada per condurre i propri figli sulla via di una vita ricca e piena di desiderio, di bellezza, che offrire la propria testimonianza di adulti che hanno saputo tentare la vita trovando una propria strada. Non si tratta però di una testimonianza morale: non si tratta di dare il "buon esempio" soltanto. Si tratta invece di mostrare come potrebbe essere una vita buona, ricca di desideri e pure reale e realizzata nella realtà concreta e sempre limitata»²⁵.

²⁵ M. Recalcati, *Cosa resta del padre?*, cit., p. 51.