



**CENTRO INTERNAZIONALE
DI STUDI ROSMINIANI**
- Stresa (VB) -



CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA
Servizio Nazionale
per il Progetto Culturale



- Roma -

Undicesimo Corso dei “Simposi Rosminiani”:
Antonio Rosmini e il problema storico dell’unità d’Italia
Stresa, Colle Rosmini, 25-28 agosto 2010

Quale pedagogia per l’emergenza educativa? Teorie e pratiche per l’educazione fra i due secoli

di Giorgio Chiosso

1.



Nel 1986 comparve un piccolo ma prezioso libretto dall’intrigante titolo *L’ultima frontiera dell’educazione*. Si era ancora ben lontani dall’immaginare l’emergenza educativa di cui tanto si parla ora, ma l’autore - il pedagogista Giuseppe Acone - delineava lucidamente questo rischio nel presentare l’incosciliabile antinomia tra due irriducibili modi di concepire l’educazione.

Da una parte, scriveva l’autore, una paideia anti-metafisica, anti-etica, anti-religiosa e quindi radicalmente anti-umanistica «figlia del totale disincantamento del mondo» e dello sgretolarsi della stessa radicalizzazione progressiva, laica e moderna. Non più “l’educazione”, ma la semplice constatazione di “uno stare nel mondo”. Dall’altra una paideia impregnata di umanesimo, capace di compiersi attraverso la riconduzione ad unità della ragione nei suoi aspetti strumentali e finalistici, l’assunzione di valori oltre che di abilità e conoscenze e il riconoscimento di una costellazione di significati senza dei quali la razionalità scientifica non è in grado di legittimare alcuna normatività etica. L’ultima frontiera consisteva nella scelta decisiva tra l’uno o altro modello.

Il saggio di Acone circolò per qualche tempo tra i pedagogisti, ma ben presto se ne persero le tracce e restò consegnato negli scaffali delle biblioteche. La pedagogia italiana, ormai ampiamente dipendente dalle pratiche comportamentiste di marca statunitense, si stava allontanando più o meno consapevolmente da questi grandi temi e riducendosi entro l’orizzonte delle tecniche e delle metodologie di apprendimento. I pedagogisti non seppero cogliere la grande opportunità di rappresentare una voce significativa nella temperie di fine secolo - ormai molecularmente pervasa dalle culture della cosiddetta “liquidità” - con un deciso sostegno alla vocazione umanizzante dell’educazione. Poche voci si alzarono infatti in tal senso.

La responsabilità della sottovalutazione dell’insorgere e del rapido affermarsi del nuovo paradigma paidetico non può, ad onore del vero, essere interamente addebitata ai pedagogisti, ma va distribuita in modo diffuso. Sfuggirono, in specie, le gravi conseguenze che derivavano all’educazione dalla

metafora del gioco con cui la cultura postmoderna ama rappresentare l'esistenza: gioco inteso come gratuità dell'accadere sgravato da responsabilità e da scopi, perché senza fondamento e senza direzione, gioco del tutto casuale e, dunque, rispetto al quale è improprio preoccuparsi di insegnare dove andare.

Nella antinomia prospettata da Acone c'era anche più di un'eco di un altro celebre bivio di cui merita rendere conto per cogliere nella sua complessità l'emergenza educativa del nostro tempo. Nel 1943 Jacques Maritain aveva pubblicato un celebre saggio sull'educazione contemporanea dal titolo *L'educazione al bivio*. Esso era il frutto di un accurato esame sulla cultura educativa nord americana di quegli anni ispirata alle teorie del comportamentismo psicologico e a impostazioni naturaliste e pragmatiste sul piano pedagogico.

Secondo Maritain l'educazione contemporanea si trovava ad un bivio epocale: di qui il titolo del suo fortunato libro. Con la metafora del bivio Maritain ne indicava due possibili svolgimenti. Il primo era quello di pensare l'uomo come individuo emergente dalla evoluzione naturale e dallo sviluppo sociale. Lo scopo dell'educazione era perciò quello di adattare l'individuo nella vita sociale e produttiva, con il primario scopo di fornirgli le competenze necessarie per rendersi utile e l'avvertenza di procedere nel rispetto dei ritmi e dei tempi evolutivi.

La seconda via era quello di pensare all'individuo umano come a una «persona che si possiede per mezzo dell'intelligenza e della libertà». In questo secondo caso la prospettiva educativa era alquanto diversa: si trattava di oltrepassare il semplice funzionalismo adattivo per considerare l'uomo nella sua integralità in quanto corpo e anima, natura e sovrannatura, conoscenza e azione, libertà e grazia. Si trattava, detto in altre parole, di educare innanzi tutto l'uomo. Educando l'uomo si sarebbe formato anche il cittadino e il lavoratore. Così Maritain concludeva il suo ragionamento: «Prima di essere un uomo civile e un francese educato nei circoli intellettuali di Parigi, io sono un uomo».

Il limite dell'educazione contemporanea stava dunque, secondo il filosofo francese, nel primato assegnato «ai mezzi sui fini e il conseguente crollo di ogni finalità certa. I suoi mezzi non sono cattivi; al contrario sono generalmente migliori di quelli della vecchia pedagogia. Il guaio è che essi sono così buoni da farci perdere di vista il fine».

Il bivio di Maritain si può descrivere anche in un altro modo. Se lo scopo dell'educazione è funzionalistico il cuore dell'azione educativa è occupato soprattutto dalla dimensione dell'istruzione e dell'addestramento con tutto l'apparato metodologico che queste forme di trasmissione delle conoscenze comportano. Il problema del metodo assorbe perciò tutta la scena con l'ossessività delle procedure e con l'illusione sempre vana di trovare il metodo perfetto e infallibile. Insomma le tecnologie dell'istruzione finiscono per porsi quasi come una nuova ontologia orientata in senso tecno-efficientistico.

Se invece lo scopo dell'educazione è umanistico e umanizzante e cioè volto prima di tutto a far scoprire il senso di sé come persona, l'azione educativa si svolge lungo altre vie che, per dirla con Romano Guardini, puntano soprattutto all'«incontro» tra persone e all'apertura a ciò che non è ancora, ma può essere. Scrive Guardini che l'uomo è creato come «una forma di inizio»: se resta chiuso in se stesso senza mai correre il rischio di aprirsi alla realtà, allora diverrà sempre più misero e povero. Se invece si apre all'incontro «allora scoprirà un essere creativo pronto all'accoglienza dell'altro».

Per cogliere il senso dell'umanizzazione il linguaggio biblico ricorre all'espressione «cuore» (riproposta poi in tutta la tradizione educativa cristiana) per indicare il principio dinamico che guida l'uomo nella ricerca della sua più originale e mai adeguatamente raggiungibile autocomprensione e, nello stesso tempo, il luogo in cui solamente egli la può trovare.

2.

Sono trascorsi molti decenni e molta acqua è passata sotto i ponti culturali e pedagogici. Ho richiamato la riflessione di Acone e la suggestione del bivio maritainiano perché entrambi questi passaggi - tra loro distanziati da una quarantina di anni - rappresentano ancora un'utile bussola per orientarsi nei molteplici percorsi dell'educazione del nostro tempo.

Il bivio che ci sta di fronte si presenta in forme - se possibile - ancor più radicali di quelle fin qui descritte e s'inserisce in quella crisi dell'umanesimo occidentale, che si è venuta configurando lungo il travaglio del XX secolo e che appare oggi caratterizzata, da una parte, da un'inedita potenza tecnoscientifica, che sembra aver inaugurato - riprendo una citazione del card. Camillo Ruini - una «nuova fase dell'esistenza del mondo», che mette «in gioco il tutto di noi stessi»; dall'altra, da una curvatura economico-pratica ordinata secondo le leggi del mercato, indifferente al bene comune e dunque nella sua intima sostanza nichilista.

All'occhio di una concezione umanista personalista questa combinazione è allarmante per la profonda divergenza che si viene a stabilire tra potere e saggezza, tra progresso tecnologico e esperienza spirituale. Si dà infatti una convergenza oggettiva tra una ragione che rinuncia a ogni fondamento certo e una tecnologia sempre più potente e sempre più autogiustificantesi; tra una onnipresente rete infotelematica che avvolge il mondo e una visione dell'essere come molteplicità senza centro e senza unità. A questo universo in cui manca un ordine fondamentale di riferimento corrisponde di necessità un pathos libertario che sollecita la libertà a gestirsi senza vincoli, sino ai confini della vita e della morte.

È all'interno di questa realtà che si sta manifestando l'erosione della nozione di educazione sostituita dalla nozione di formazione.

Per molto tempo il concetto di formazione si è sovrapposto a quello di educazione, a partire da *paideia* greca fino alla tradizione della *Bildung* e dell'umanesimo romantico. Da poco più di mezzo secolo la parola formazione ha tuttavia subito uno netto slittamento semantico. Dietro la spinta del mondo del lavoro e della cultura professionale essa ha ormai assunto una nuova fisionomia di segno funzionalistico/utilitaristico nel senso della parola inglese *training*. Quasi più nessuno in campo pedagogico oggi l'impiega nel significato tradizionale.

La nuova accezione di formazione si affida a due nuclei concettuali principali. Da un lato con l'espressione formazione s'intende l'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze coerenti con le esigenze del mondo produttivo, dall'altro essa ha assunto una valenza decostruttiva, in esplicita alternativa alla nozione di educazione.

Alla nozione classica di educazione si rimprovera un'eccessiva centratura sul fine e sul "dover essere" dell'uomo con la conseguenza di risultare impotente rispetto al suo continuo farsi e rifarsi dell'individuo nel senso che a questo processo dinamico viene solitamente dato nella temperie della post modernità. La categoria della formazione centrata sul "poter essere" permetterebbe, invece, di percorrere stadi di auto-realizzazione progressivamente più complessi, sottraendo la trasformazione umana a rischi dirigitici e svolgendosi al tempo stesso in modo coerente e flessibile con i cambiamenti in corso nel mondo della produzione e della vita economica.

Mentre la nozione di educazione non saprebbe liberarsi, in altre parole, da una precisa intenzionalità teleologica (qualunque siano le mete ideali che l'innervano) - in fondo un concetto residuale di eredità ottocentesca, secondo le critiche dei sostenitori del primato della formazione -, l'espressione «formazione» sarebbe perfettamente in linea con la liquidità del nostro tempo e l'esigenza di efficienza produttiva godendo del duplice vantaggio di una maggiore «neutralità» e di una più marcata «utilità».

3.

Ci possiamo chiedere attraverso quali itinerari pedagogici - e occorre subito precisarlo: non solo pedagogici - si sta compiendo l'eclissi dell'educazione.

Un primo passaggio è rappresentato dall'inefeudamento di larga parte della pedagogia europea dell'ultimo terzo di secolo alla cultura pedagogica americana nelle forme post deweyane, infeudamento che si è manifestato con particolare evidenza sul piano della cultura scolastica.

Dagli anni '70 in poi sono prevalse anche in Italia le prassi didattiche cosiddette della "programmazione", ispirate a principi a matrice comportamentista gestiti secondo i criteri della sociologia dell'organizzazione. Autori come Skinner, Nicholls, Stenhouse (e i loro imitatori italiani) e tematiche

come le tassonomie di Bloom hanno per anni rappresentati punti di riferimento collaudati della professionalità docente. Le prassi della programmazione, anche nella versione più morbida delle teorie del curriculum, si sono molto affidate, d'un lato, alla razionalizzazione degli obiettivi d'apprendimento e all'efficienza dell'organizzazione didattica e scolastica e, dall'altro, alla enfaticizzazione della dimensione cognitiva dell'essere umano, visto principalmente come un soggetto che apprende e in quanto apprende compie un'attività sperimentalmente quantificabile.

Alla radice di queste impostazioni sta l'ipotesi che quanto più la scuola razionalizza se stessa, dandosi rigorosi protocolli di programmazione in termini di tempi e prassi cognitive e pratiche di misurazione quantitativa, tanto più innalza la qualità della prestazione scolastica.

Questa linea di intervento si è combinata, a sua volta, con le cosiddette "strategie del rinforzo" che si sono tradotte nella realtà quotidiana con un generalizzato incremento di scuola, con l'ampliarsi delle occasioni di apprendimento e con l'infittimento delle esercitazioni e l'accumulo delle nozioni. Il limite delle "strategie del rinforzo" è stato quello di puntare più sulla quantità uniforme degli interventi anziché sulla differenziazione dei bisogni nella convinzione che per garantire l'equità occorre assicurare a tutti le medesime prestazioni. Questa concezione dell'equità delle opportunità risale agli studi e alle ricerche riconducibili alle teorie anticapitalistiche condotte soprattutto negli anni '70.

Sia nel caso dell'affermazione del principio della scuola unica - in quanto strategia da privilegiare per garantire l'uguaglianza - sia nell'ampio ricorso alle pratiche programmatiche e della valutazione oggettiva siamo di fronte alla convinzione che il miglioramento dell'educazione scolastica passi attraverso interventi di tipo strutturale.

Negli ultimi decenni in molti Paesi europei (non solo in Italia) è prevalso perciò il principio della forza modificatrice della razionalità tecnologico-organizzativa anziché puntare a situazioni centrate sulla qualità umana (prima ancora che professionale) degli insegnanti, sulla priorità di assicurare ambienti educativi culturalmente stimolanti e non solo assistenziali, alla valorizzazione della passione educativa (spesso vilipesa come se rappresentasse qualcosa di cui vergognarsi), al riconoscimento del merito che oggi si riscopre dopo che per alcuni decenni è stato sistematicamente dimenticato se non addirittura contrastato.

Un secondo snodo è rappresentato dalla cultura educativa elaborata nei grandi centri della vita economica e politica internazionale come la Banca Mondiale, la Comunità Europea, l'Unesco, l'Ocse. In questo caso il baricentro della discussione si è incentrato sui rapporti tra economia, istruzione, formazione del cittadino. È proprio in queste sedi che si è consolidata l'idea della superiorità della formazione rispetto all'educazione.

Il crescente spazio riservato alla formazione corrisponde alla ricerca delle prassi cognitive più efficaci sul piano dell'apprendimento ed economicamente più redditizie. In linea con la "teoria del capitale umano" elaborata negli anni '50 nell'Università di Chicago, l'uomo è considerato principalmente una "risorsa" su cui investire per raggiungere la cosiddetta "società della piena conoscenza" condizione prima e irrinunciabile perché l'Occidente sia attrezzato ad affrontare la competizione globale.

Non mancano alcuni documenti anche significativi con riferimenti alla dimensione esistenziale dell'uomo e all'educazione etica del cittadino, generalmente proiettata in un'ottica neoilluministica fondata sui diritti umani. Nel Rapporto Delors del 1996 si parla, per esempio, della necessità per costruire il mondo futuro di "un'educazione a essere"; Morin propone, a sua volta, negli scritti stesi per incarico dell'Unesco un cosmopolitismo costruito sulla tesi della cittadinanza terrestre dell'uomo.

Ma il senso nettamente prevalente di questi documenti resta comunque quello tracciato agli inizi degli anni '90 dal cosiddetto "libro bianco" (o Rapporto Cresson) sulla società cognitiva: moltiplicare la formazione, distribuirla sull'intero arco della vita, accrescere le capacità competitive dell'economia attraverso l'innalzamento delle competenze. Di qui alcune conseguenze che sono oggigiorno fronteggiate agli occhi di tutti e riempiono le pagine anche dei quotidiani: per esempio la centralità quasi ossessiva che nel dibattito politico-scolastico hanno assunto le misurazioni degli apprendimenti degli allievi.

Nessuno intende ovviamente sottovalutare le esigenze e le pressanti e legittime istanze del mondo produttivo e la necessità di una scuola efficace, ma il punto debole sta nel confonderle con un modello formativo incentrato sulle dinamiche e necessità economiche, da monitorare secondo i modelli propri

della cultura professionale e aziendalistica.

Un terzo elemento del quadro educativo e pedagogico odierno riguarda l'insistito richiamo alla interpretazione individualistica e soggettivistica dell'esperienza umana. L'essere umano è spesso inteso come un semplice frammento smarrito nel mondo, avviluppato nel gioco delle interpretazioni e bisognoso più di cura che di educazione. Questa lettura della condizione umana ha effetti assai profondi in campo educativo perché sposta il baricentro dell'esperienza dell'uomo dall'esercizio oggettivo-razionale (mi comporto in un certo modo perché mi confronto con la realtà e attribuisco ad essa un significato) a favore della dimensione soggettiva-estetica-utilitaristica (compio ciò che mi pare bello, gratificante e utile in un determinato momento).

All'ipertrofia dell'io - non esiste altra certezza dell'io che si fa da sé - corrisponde l'idea che ci si deve prendere cura prima di ogni cosa di se stessi in vista della propria autorealizzazione. La cura di sé associata alla comprensione degli altri per me diventa perciò il centro dell'attività educativa. Emblematica l'immagine del maestro che non è più concepito come colui che indica un fine, un obiettivo, una meta, ma diventa semplicemente un compagno di viaggio che condivide un certo numero di esperienze all'insegna di un nomadismo permanente. Per non dire di quanti, ancor più radicalmente, hanno teorizzato un mondo senza maestri perché i maestri, come ha scritto Pierre Bourdieu, non sarebbero che potenzialmente dei prevaricatori che «partecipano alla lotta dei dominatori contro i dominati».

A questa radicale decostruzione della nozione classica di educazione hanno concorso molti fattori: le tesi di studiosi che, non specificamente pedagogisti, hanno tuttavia in vario modo influenzato la mentalità educativa, come, ad esempio, Jacques Derrida, Michel Foucault, Gianni Vattimo; le provocazioni libertarie di una parte della psicoanalisi post freudiana sia sul versante della cosiddetta «pedagogia nera» (Miller, 1987) sia su quello dell'analisi ispirata alle tesi di Jacques Lacan (ad esempio i lavori e le esperienze di Françoise Dolto e Maud Mannoni); le prassi correnti di un antiautoritarismo ingenuo - quello, tanto per intenderci, veicolato dai libri del dott. Spock - che si è congiunto a modelli familiari sempre più improntati alla categoria della comprensione più che a quella della responsabilità, con una penosa confusione tra i concetti di autorità, autorevolezza e autoritarismo.

In conclusione si può dire questo. Dal punto di vista dei fini e del senso da attribuire alla crescita umana il clima educativo del nostro tempo sembra segnato da una realtà nella quale i modelli educativi tendenti alla sublimazione, al differimento dell'esercizio del piacere, alla limitazione delle spinte pulsionali si presentano come alienanti, mentre i sistemi educativi centrati sulla riscoperta del corpo, su una felicità connessa al possesso di beni e sul primato dell'io sono progressivi e vincenti. Per quanto riguarda i metodi siano in presenza di una vera e propria esasperazione delle procedure e delle misurazioni per verificare i risultati, in una parola dall'ossessione di migliorare le tecniche operative.

È come se dopo una lunga tradizione di educazione nutrita di concezioni vitali si stesse silenziosamente, ma sostanziosamente, passando a un modello educativo che potremmo definire "fai da te" sul piano delle concezioni del bene e delle idealità in generale e invece rigidamente programmato in termini di apprendimenti e organizzazione. I mezzi tendono a occupare tutta la scena, relegando sullo sfondo le questioni che ho appena definito vitali e mettendo in parentesi quell'insopprimibile bisogno di adulto non soltanto esperto e professionalmente ineccepibile, ma anche capace di relazioni umane significative e di proporsi come un testimone credibile di un'idea, di una fede, di un'utopia e dunque capace di una proposta autentica.

4.

Da questi tre paradigmi che ho sommariamente tracciato si possono facilmente far discendere alcune caratteristiche della temperie educativa del nostro tempo e di quella scolastica in particolare:

- Il prevalere delle impostazioni quantitative su quelle qualitative e di quelle organizzative su quelle personalizzanti. Per esempio è veramente singolare che si punti, di fatto, all'incremento di diplomati e di laureati senza tuttavia la garanzia che al possesso del titolo corrisponda un'effettiva padronanza del sapere equivalente.
- L'ossessione di ciò che è utile e serve subito e, dunque, la preferenza accordata alla dimensione adattiva rispetto a quella della concezione essenziale dell'uomo (educare l'uomo tutto intero implica

- anche formarne le capacità operative).
- L'appannarsi della figura magisteriale e la confusione tra la nozione di autorità e quella di autoritarismo. Se si privilegia la categoria dell'autoformazione dell'io ogni iniziativa esterna al soggetto viene percepita come un'indebita intrusione nella vita personale. La categoria pedagogica della possibilità (e cioè della libertà creatrice) viene enfatizzata a danno della categoria della necessità e cioè dei vincoli posti dalla realtà che regolano la vita degli uomini.
 - La mitizzazione della tecnologia, assolutizzata come una forma creatrice a disposizione dell'uomo e non soltanto come uno strumento da ricondurre entro criteri di valutazione critica e, in molti casi, anche etica. La moltiplicazione dell'uso della rete info-telematica anche a fini scolastici, per esempio, si manifesta spesso acriticamente e ingenuamente segnata dalla illusione che sia possibile assorbire le conoscenze in modo più facile ed efficace.
 - La radicata convinzione che i processi educativi per essere equi debbano puntare soltanto sulla scuola e svolgersi con modalità d'intervento sostanzialmente uniformi. Questa tesi sconta due principali limiti: in primo luogo il rischio della modifica della natura stessa della scuola, da luogo di apprendimento e di elaborazione culturale in sede di accoglienza e di socializzazione orizzontale; l'illusione che la permanenza nella scuola per un certo numero di anni sia garanzia che tutte le persone sono più uguali.

5.

Vorrei ora passare alla parte propositiva del mio intervento. Non basta cogliere i punti deboli della realtà educativa del nostro tempo, occorre anche mettere a punto strategie per arginare e contrastare le derive funzionalistiche e soggettivistiche del nostro tempo. Lo farò affidandomi ad alcuni autori che in questi anni hanno svolto riflessioni in controtendenza con gli orientamenti prevalenti su cui abbiamo fin qui concentrato la nostra attenzione.

Un noto e apprezzato studioso francese, Philippe Mérieux, ha pubblicato una decina di anni fa un libretto nel quale mette a confronto due modelli educativi: quello che egli definisce il “modello Frankenstein” e quello di Pinocchio. Se il mostro di Frankenstein rappresenta l'esito dell'assemblaggio di parti tra loro certamente organiche, ma programmate e organizzate meccanicamente, Pinocchio è l'icona di chi conquista la fisionomia di essere umano esperienza dopo esperienza, anche compiendo errori e talora avviandosi su strade sbagliate, ma anche nobilitandosi con il proposito di diventare migliore. La costruzione del dr. Frankenstein è il sogno di chi pensa ad un mondo segnato dall'efficienza funzionalistica. Pinocchio rappresenta il processo di umanizzazione dell'umano che si compie nel continuo confronto con la realtà e gli altri.

Cosa vuol dirci Mérieux con la metafora di Frankenstein e di Pinocchio? Che per intraprendere l'avventura educativa non basta attrezzarci con metodi, procedure, prassi valutative rigorosamente sperimentali finalizzate alla padronanza dei “prodotti”, ma occorre incontrare la persona anche nella sua realtà e immediatezza esistenziale, tenendo sotto controllo i “processi” che essa attraversa nel suo itinerario di acquisizione del sapere.

Preoccuparsi dei metodi non è certamente sbagliato e anzi dobbiamo moltiplicare gli sforzi per renderli sempre più efficaci, ma non è sufficiente.

Tutte le ricerche sugli adolescenti e i giovani del nostro tempo ce li presentano come ansiosi di trovare un “senso” e in cerca di adulti (in primo luogo i genitori) capaci di parlare al loro “cuore” in quell'accezione che abbiamo sopra ricordato.

Nella lettera enciclica *Fides et ratio* si trova un'affermazione tanto semplice quanto fondamentale anche per chi si occupa di questioni educative: “Non è pensabile che la ricerca della verità, così profondamente radicata nella natura umana, possa essere del tutto inutile e vana. La stessa capacità di cercare la verità e di porre domande implica già una prima risposta. L'uomo non inizierebbe a cercare ciò che ignorasse del tutto o stimasse assolutamente irraggiungibile. La sete di verità è talmente radicata nel cuore dell'uomo che il doverne prescindere comprometterebbe l'esistenza. Soltanto la prospettiva di poter arrivare a una risposta può indurlo a muovere il primo passo”.

Mi chiedo spesso se il problema dell'educazione del nostro tempo non sia un problema soltanto di efficienza e di organizzazione, ma anche e soprattutto di persone adulte che rinunciano a rispondere

al bisogno di verità oppure abdicano al loro compito educativo per un malinteso senso del rispetto della libertà dell'altro o estendono oltre ogni ragionevole limite il senso della cura per l'altro.

Giussani ha scritto alcune pagine molto significative sulla funzione magisteriale. In *Avvenimento di libertà* così scrive: "Il maestro vero è colui che sente nel proprio cuore lo struggimento, la passione per la tua felicità (che implica verità e amore), per la tua capacità di connessione con l'essere, per la tua creatività, di ripresa: per te. È un amore senza ritorno, è quello che in termini cristiani si chiama *caritas*, carità: amore senza ritorno e senza calcolo, senza condizioni, senza attese per sé". E poco più avanti: "Quello che posso comunicarti è quello che vivo e te lo comunico facendoti vedere qualcosa che io stesso seguo. Io cerco di indicarti quello che io stesso seguo, perché tu abbia la possibilità di verificare quello che ti dico, in modo che il rapporto tra chi educa e chi è educato sia anche insieme un processo di verifica comune, cioè sia qualcosa in cui sia chi educa sia chi è educato in qualche modo imparano".

Per crescere, cioè, l'uomo ha soprattutto "bisogno di essere provocato o aiutato da qualcosa di diverso da lui, di *oggettivo*, da qualcosa che *incontra*" e che rende percepibile la coscienza della corrispondenza "del Fatto in cui ci si imbatte e il significato della propria esistenza". Ha bisogno di incontrare, per dirla con un'espressione di Ernest Bloch una "coscienza anticipante" e cioè qualcosa/qualcuno che gli testimonino in modo attivo fatti ed esperienze importanti.

Scatta precisamente a questo punto la sfida educativa che coinvolge ciascuno, anche i più refrattari e gli scettici sistematici: è quello che Giussani con un'efficace espressione definisce il "rischio educativo" e cioè la disponibilità a "mettersi in gioco" e cioè lasciarsi pervadere da quegli interrogativi e da quelle esperienze che potrebbero anche sconvolgere la vita ordinaria.

Mi sembra si possano benissimo adattare anche a Giussani le riflessioni che sull'incontro svolge Guardini. Chi non sperimenta l'avventura di "aprirsi all'altro", credendo di "salvare la propria anima l'avrà per sempre perduta". Chi, invece, si apre diventa "un orizzonte spalancato": in ciò "egli è davvero e autenticamente se stesso e lo diventa sempre più quanto più osa affermarsi non come individualità chiusa, ma aperto e proteso verso qualcosa", non nella forma d'una sconsiderata spensieratezza "ma aderendo a ciò che è degno, per conquistarlo, di perdere se stessi".

La coesistenza della persona non si compie "se non a partire dall'interiorità di un essere che possiede se stesso grazie alla sua libertà e per questo può aprire sé agli altri" al punto da poter dire che "l'apertura della propria intimità fa essere ciascuno quello che è".

6.

C'è infine un ultimo punto sul quale vorrei richiamare la vostra attenzione. Raccoglio la suggestione da quello che considero uno dei più bei libri di pedagogia usciti negli ultimi anni. Ne sono autori due studiosi spagnoli, Francisco Altarejos e Concepcion Naval che propongono una lettura dell'educazione e dell'agire pedagogico secondo l'insegnamento aristotelico-tomista. Essi traggono gli scopi dell'educazione al conseguimento della perfezione umana. Alla rimozione in tanta parte della cultura educativa contemporanea di qualsiasi principio teleologico, Altarejos e Naval rispondono, prospettando la nozione di perfezione come l'architrave stessa dell'educazione.

L'espressione "perfezione" è impiegata nel significato classico. È "perfetto" ciò che è pienamente compiuto in quanto intrinseco nel destino di un qualsiasi essere e, in modo del tutto speciale, nell'uomo. Il concetto di perfezione ha perciò un significato dinamico ed indica la tensione verso il conseguimento della pienezza della identità umana.

L'individuazione della perfezione come fine intrinseco dell'uomo rinvia, sul piano dell'azione educativa, alla gestione della perfettibilità dell'essere umano. Considerato da questa angolatura il fine dell'azione educativa non può essere individuato nella semplice funzione dell'adattamento/integrazione dell'uomo nella vita sociale e produttiva e neppure nel semplice arricchimento delle sue competenze operative. Esso è invece posto in un processo che - unendo intelligenze e volontà - mira ad assicurare alla persona umana il massimo sviluppo delle sue potenzialità intellettive, sociali, morali e religiose.

È questo, in buona sostanza, l'insegnamento della tradizione educativa cristiana che prospetta la salvezza come fine ultimo dell'esperienza umana e ci pone a modello pedagogico la vita dei santi.

La dimensione della perfettibilità si sviluppa sul piano pedagogico non tanto in termini di metodi e procedure, pratiche organizzative e valutative, quando di comportamenti e di processi tipicamente umani e interpersonali che tento sommariamente di esemplificare nel modo seguente:

- Sostenere e valorizzare le buone disposizioni degli allievi predisponendo itinerari educativi differenziati e puntando sulla intensità umana delle relazioni intersoggettive (principio della personalizzazione);
- Mettere a confronto gli allievi con compiti impegnativi, attivando le loro risorse intellettive, etiche, il loro amor proprio e il loro desiderio di riuscita (principio della formazione del carattere);
- Puntare sul lavoro ben fatto (principio della buona economia);
- Insistere sulla interiorizzazione degli apprendimenti (principio della conoscenza attiva);
- Rispettare il senso della tradizione in quanto svolgimento di una storia a cui è chiesto anche a noi di scrivere una pagina (principio della condivisione solidale).

Non dispongo ovviamente del tempo per poter giustificare, come pur sarebbe necessario, il senso pedagogico di ciascuno di questi obiettivi educativi. Ma è soltanto attraverso passaggi umanizzanti di questo tipo affidati alla cura di adulti educatori (e non solo "amici" o occasionali compagni di viaggio) che è possibile contenere non solo la diffusa difficoltà a ogni livello (familiare, scolastico, civico) di impostare e sostenere felicemente *processi di educazione*, bensì l'*idea stessa di educazione*, a ritrovare la *chiave elementare ed essenziale dell'educare*, che faccia comprendere la cosa dall'interno e quindi il coinvolgimento personale che essa richiede. All'educazione è ancora riconosciuta una funzione sociale importante, come dispositivo che serve a un certo mantenimento dell'ordine sociale; ma di essa sono considerati la doverosità e la difficoltà, piuttosto che il gusto e la praticabilità concreta. Se ne vede ancora, più o meno in astratto, il valore sociale, ma se ne ha sempre meno l'esperienza come di una relazione personale, primaria e concreta, indispensabile e praticabile. Troppi adulti hanno già abdicato o stanno abdicando alla loro responsabilità di educatori.

Benedetto XVI ha detto, nella sua *Lettera alla Diocesi di Roma*, che «alla radice della crisi dell'educazione c'è una crisi di fiducia nella vita» (21 gennaio 2008). Intorno a questa tesi il recente lavoro sulla sfida educativa a cura del Comitato per il Progetto culturale della CEI svolge alcune riflessioni di notevole interesse. Il tema della generatività - nei suoi vari aspetti: simbolica, psicologica, culturale, spirituale - è posto alla base della ragion stessa educativa. In una realtà nella quale l'attrattiva dei valori e il richiamo del bene comune è inevitabilmente fragile, la dimensione generativa si manifesta nella forma «dell'esperienza che se ne può fare».

La capacità di fare esperienza è certamente originaria nel soggetto umano, ma «deve essere attivata. Non è pensabile che l'uomo faccia esperienza della vita da solo, ma deve essere generato all'esperienza. Solo l'esperienza suscita esperienza e quindi mette l'uomo nella capacità di compierla». È forse proprio l'oblio di questa struttura dinamica dell'umano l'eredità più pesante e negativa della recente storia occidentale. Per recuperare questo oblio non è sufficiente il puro e semplice adattamento sia esso di tipo evolutivo o sociale come potrebbe accadere se si pensasse ad una realtà semplicemente fenomenologia o statistica.

7.

Vorrei chiudere, conclusivamente, con una breve considerazione che riassume le riflessioni fin qui svolte.

L'evento educativo, quando è realmente tale, si configura sempre come incontro di persone che hanno qualcosa di importante da dirsi secondo una distribuzione delle parti che richiede al maestro il compito di orientare e proporre e ai discepoli di ascoltare non passivamente, ma capaci di farsi una ragione di ciò che viene loro detto in modo da decidere in piena libertà come assumersi le loro responsabilità personali.

In tutto ciò non c'è nulla di meccanico né di automatico, né di preventivamente organizzato: l'e-

ducazione si configura come un gesto di assoluta gratuità perché l'altro che è in cammino verso la propria perfezione, la possa realmente conseguire così da assicurare la pienezza del suo essere. Quando questo accade - e per fortuna accade più di frequente di quanto non si pensa - allora possiamo dire che nessuna formazione, neppure quella tecnicamente più raffinata, è in grado di sostituire il gesto educativo, anche quello più semplice.

Tracce bibliografiche

- G. ACONE, *L'ultima frontiera dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1986.
- F. ALTAREJOS-C. NAVAL DURÁN, *Filosofia dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 2003.
- G. ANGELINI, *Educare si deve ma si può?*, Milano, Vita e Pensiero, 2002.
- M. BORGHESI, *Il soggetto assente. Educazione e scuola tra memoria e nichilismo*, Castel Bolognese, Itacalibri, 2005.
- C. CAFFARRA, *L'educazione sfida urgente*, Bologna, Edb, 2004.
- G. CHIOSSO, *I significati dell'educazione*, Milano, Mondadori Università, 2009.
- COMITATO PER IL PROGETTO CULTURALE, *La sfida educativa*, Roma-Bari, Laterza, 2009.
- GIOVANNI PAOLO II, *Fides et Ratio. Lettera enciclica circa i rapporti tra fede e ragione*, 1998.
- L. GIUSSANI, *Il rischio educativo*, Milano, Rizzoli, 2005.
- R. GUARDINI, *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, a cura di C. FEDELI, Brescia, La Scuola, 1987.
- J. MARITAIN, *L'educazione al bivio*, Brescia, La Scuola, 1950 (e successive edizioni).
- Ph. MERIEUX, *Frankenstein pédagogue*, Paris, Esf, 1998.
- C. RUINI, *Rieducarsi al cristianesimo. Il tempo che stiamo vivendo*, Milano, Mondadori, 2008.
- A. SCOLA, *Un pensiero sorgivo*, Genova, Marietti 1820, 2004.