

Sommario

Atti del Seminario
Dare un senso all'educare (nella scuola cattolica)
Roma, 8 novembre 2007

Presentazione

Prof. Don GUGLIELMO MALIZIA (Università Pontifica Salesiana, Roma; Direttore del CSSC)

Relazione

L'educazione nelle linee pastorali della CEI

S.E. Mons. GIUSEPPE BETORI (Segretario Generale della CEI)

Comunicazioni

Educare nel terzo millennio: quale antropologia e quale pedagogia?

Prof.ssa CARMELA DI AGRESTI (Libera Università Maria SS. Assunta, Roma)

Risposte pedagogiche all'emergenza educativa

Prof. Don CARLO NANNI (Università Pontifica Salesiana, Roma)

Interventi

Ricollocare al centro la finalità educativa delle nostre scuole

On. Prof. LINO ARMELLIN (Presidente Fism Treviso)

Primato della «persona» e interventi educativi. Tra uso e abuso dei significati delle parole

Prof. GIUSEPPE BERTAGNA (Università di Bergamo)

Che cosa è l'uomo. Lo stupore di una scoperta

Mons. DANTE CAROLLA (Delegato arcivescovile per la Scuola Cattolica della diocesi di Firenze)

La passione educativa della comunità cristiana. Quale relazione tra pastorale ed educazione?

Prof. Don EDMONDO LANCIAROTTA (Responsabile Ufficio per l'educazione la scuola e l'università – Conferenza Episcopale Triveneto)

L'educazione nell'orizzonte contemporaneo e la scuola cattolica

Prof.ssa MARIA TERESA MOSCATO (Università di Bologna)

Educatori per la scuola cattolica

MARIA GRAZIA COLOMBO, ROBERTO GONTERO, ERNESTO MAINARDI, GIANCARLO TETTAMANTI (Associazione Genitori Scuola Cattolica – AGeSC)

Tavola Rotonda

Proposte per un lessico dell'educazione futura

Introduzione del moderatore: Riscoprire le parole dell'educazione

Prof.ssa SIRA SERENELLA MACCHIETTI (Università di Siena, sede di Arezzo)

Persona

Prof. GIUSEPPE MARI (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)

Maestro

Prof.ssa ALESSANDRA LA MARCA (Università di Palermo)

Comunità

Prof.ssa MARIA MICHELA ROMAGNOLI (Istituto S. Anna - Roma)

Famiglia

Prof. MICHELE CORSI (Università degli Studi di Macerata)

Cultura

Prof. DARIO NICOLI (Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia)

Sintesi conclusiva: Il "circolo virtuoso" dell'educazione della persona

Prof.ssa SIRA SERENELLA MACCHIETTI (Università di Siena, Sede di Arezzo)

Presentazione

Prof. Don GUGLIELMO MALIZIA (Università Pontificia Salesiana, Roma; Direttore del CSSC)

1. Un Centro Studi per la Scuola Cattolica

Il Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC), costituito dalla Conferenza Episcopale Italiana, è espressione della responsabilità che i Vescovi assumono nei confronti di tutta la scuola cattolica in Italia – compresi la scuola materna autonoma di ispirazione cristiana e i centri di formazione professionale di ispirazione cristiana.

Scopo fondamentale del CSSC è quello di offrire alla comunità ecclesiale, a livello scientifico e operativo, un approfondimento dei problemi relativi alla presenza e all'azione della scuola cattolica in Italia. Questo intento si articola in rapporto alla sua identità e al progetto educativo, alla consapevolezza ecclesiale, alle strutture, ai servizi e al suo cammino verso le garanzie civili, giuridiche e politiche.

2. Gli obiettivi del seminario

Nella attuale fase di transizione culturale sembra di scorgere segni di smarrimento anche in sede educativa sulle finalità e modalità che dovrebbero/potrebbero caratterizzare la scuola in generale (bloccata nella sua evoluzione da diversi e incompiuti disegni riformatori) e la scuola cattolica in particolare (divisa tra l'ideale enunciato dai suoi progetti educativi e il reale delle difficoltà contingenti in cui si dibatte la sua vita quotidiana). Da più parti giunge perciò un invito a ripensare e ricollocare al centro *la finalità educativa delle nostre scuole*, proprio per dare risposta alla domanda di educazione che proviene dalle famiglie, dalla società e dai valori di cui la comunità cristiana è da sempre portatrice.

Punto di partenza può essere la perdita di senso dell'azione educativa, dispersa tra interventi settoriali, specialistici o funzionali, e incertezze sulla natura del soggetto da educare (persona, individuo, membro di un gruppo o di una società...). Si può quindi cercare di restituire un senso all'educare per dare un senso (cioè motivazioni personali, punti di riferimento e criteri d'azione) a tutti coloro che di questo educare sono attori: insegnanti e alunni, genitori e gestori o dirigenti.

La prospettiva è quella della comunità educante in contesto di scuola cattolica, che per sua natura si assume il compito e la responsabilità di testimoniare la praticabilità di un'educazione integrale della persona in contesto comunitario. Le coordinate possono essere costituite dal magistero di Benedetto XVI, che, mentre richiama le emergenze educative, sottolinea l'importanza dell'educazione come sollecitazione rivolta a tutto l'uomo, sulla base di un'antropologia completa e complessa (intelligenza, amore, libertà, grazia).

Questo seminario è il secondo che vede un confronto tra studiosi delle scienze dell'educazione di ispirazione cristiana e operatori della scuola cattolica su di una tema riguardante la scuola cattolica. Mentre il precedente del febbraio 2006 era focalizzato su un argomento particolare, il contributo delle università alla formazione degli insegnanti di scuola cattolica, dettato da specifiche contingenze di politica scolastica, l'attuale si concentra su una problematica generale quale può essere il senso dell'educare.

3. Svolgimento del seminario

I lavori di questa giornata di studio prevedono:

- al mattino, dopo questa mia introduzione, la relazione di base su *L'educazione nel programma pastorale della CEI* presentata da S.E. Mons. Giuseppe Betori, Segretario Generale della CEI; seguiranno due comunicazioni di approfondimento, la prima su *Educare nel terzo millennio*:

quale antropologia e quale pedagogia della prof.ssa Carmela Di Agresti, la seconda sulle *Risposte pedagogiche all'emergenza educativa* del prof. Carlo Nanni; seguirà un dibattito, che vedrà la partecipazione libera di tutti i presenti;

- al pomeriggio, una tavola rotonda sul tema *Proposte per un lessico dell'educazione futura*, moderata dalla prof.ssa Sira Serenella Macchietti, che vedrà cinque interventi, ciascuno dedicato a una parola chiave: *Maestro*, a cura della prof.ssa Alessandra La Marca; *Persona*, a cura del prof. Giuseppe Mari; *Comunità*, a cura della prof.ssa Michela Romagnoli; *Cultura*, a cura del prof. Dario Vicoli; *Famiglia*, a cura del prof. Michele Corsi; anche alla tavola rotonda seguirà un dibattito che sarà chiuso dal moderatore.

Il genere seminariale comporta una discussione aperta e da questo punto di vista mi auguro che il confronto possa essere ampio e approfondito.

3. Scuola Cattolica, senso dell'educare ed emergenza educativa

Nel merito del tema che oggi ci intrattiene posso solo accennare ad alcune delle problematiche che hanno suggerito di promuovere la discussione sull'argomento, delineando una sorta di scenario su cui si andranno a collocare le relazioni e gli interventi odierni.

Nel suo discorso al convegno della diocesi di Roma su *Gesù è il Signore. Educare alla fede, alla sequela, alla testimonianza*, Benedetto XVI ha correttamente parlato di "emergenza educativa". Una prima emergenza riguarda l'educazione ai *valori* e ciò si può comprendere facilmente se si tiene conto del relativismo imperante nella cultura e nella società. In questo quadro si capiscono le problematiche che si riscontrano nella educazione alla fede: diventa difficile formare i fanciulli, gli adolescenti e i giovani a un rapporto di amicizia con Gesù che sia stabile e profondo.

Parte dell'emergenza educativa e suo fattore scatenante è certamente anche l'impreparazione dei *genitori*, che tendono a rinunciare al loro compito formativo e, anzi, neppure sanno più in che cosa consista. Nella difficile transizione in atto nel nostro Paese, si presenta sempre più problematico il ruolo del genitore, per il quale il figlio (sempre meno *i* figli) tende a costituire, al pari di altre circostanze di vita, un'occasione di autorealizzazione personale e non un impegno per provvedere alla realizzazione del figlio.

Data la problematicità che si riscontra a formare i giovani ai valori fondamentali della vita, si può capire la tendenza della *scuola* a ripiegare dall'educazione all'istruzione. E anche in questo ambito essa incontra gravi difficoltà: è sufficiente prendere in considerazione i tassi di insuccesso scolastico e le disparità formative secondo la classe sociale.

All'emergenza educativa contribuiscono anche i *media*. Infatti, l'avvento delle nuove tecnologie dell'informazione origina spinte contrastanti: moltiplicazione delle opportunità di informazione e di formazione e creazione di nuove forme di analfabetismo; elevazione dei livelli di cultura e di competenza per l'accesso al mondo del lavoro e parcellizzazione che ostacola ogni tentativo di sintesi; diffusione di occasioni formative potenzialmente personalizzanti e al tempo stesso generatrici di consumo passivo; informazione come fattore di pluralismo, ma anche all'origine del relativismo etico.

Di fronte all'emergenza educativa, la Chiesa contribuisce al superamento della crisi educativa anche attraverso la *scuola cattolica* che, a partire da un progetto ispirato ai valori cristiani e facendo perno sulla corresponsabilità delle famiglie e sulla collaborazione della comunità cristiana, rende gli studenti capaci di vivere in pienezza, promuovendo l'unità tra fede, cultura e vita. È quanto vogliamo riaffermare oggi, approfondendo il senso dell'educare nella scuola cattolica.

Relazione

L'educazione nelle linee pastorali della CEI

S.E. Mons. GIUSEPPE BETORI (Segretario Generale della CEI)

Il Convegno ecclesiale di Verona, collocato all'interno del cammino decennale scandito dagli Orientamenti Pastoralis *Comunicare il vangelo in un mondo che cambia*, ne ha voluto verificare e rilanciare l'istanza centrale e cioè l'impulso missionario costitutivo della Chiesa inviata ad annunciare il Vangelo a tutte le nazioni, capace di diventare annuncio liberante di vita nuova per gli uomini: *una missione capace di diventare autentica evangelizzazione dell'uomo*, capace cioè di svelare l'uomo a se stesso, la sua intelligenza, la sua libertà, la sua vocazione trascendente.

Missione, evangelizzazione, educazione della persona

È in questa prospettiva che va consapevolmente assunto il riferimento all'educazione della persona, in quanto strettamente connesso all'annuncio e alla testimonianza del Vangelo. Benedetto XVI nel suo discorso rivolto alla Chiesa italiana nell'occasione del Convegno di Verona ha voluto richiamarlo con queste parole: «Perché l'esperienza della fede e dell'amore cristiano sia accolta e vissuta e si trasmetta da una generazione all'altra, una questione fondamentale e decisiva è quella dell'educazione della persona». (Discorso ai partecipanti al IV Convegno Ecclesiale Nazionale, 19.10.2006; *Una speranza per l'Italia. Diario di Verona*, p. 17).

È nell'intima correlazione tra missione e evangelizzazione della coscienza personale e comunitaria che si colloca l'istanza cruciale dell'educazione. Evangelizzare non è solo aggiornare il Vangelo all'attualità, ma ritrovarne il senso come lievito delle forme della vita umana personale e collettiva. Occorre che l'annuncio del Vangelo appaia effettivamente alla coscienza del singolo e delle comunità come una parola che interpella, incoraggia e apre alla speranza. Oggi siamo chiamati non solo a comprendere, ma anche a incidere sulle simboliche culturali e sui processi relazionali, socio-economici e politici dentro i quali si svolgono le condizioni stesse della vita della persona (e della comunità di appartenenza e riferimento, *in primis* la famiglia), le sue forme espressive e realizzative. Non si tratta semplicemente di una rincorsa o di dar vita a qualche aggiustamento posticcio, quanto piuttosto di elaborare forme di speranza (plausibili e anche "alternative" se occorre) che sappiano confermare la speranza di vita buona che è nel cuore di ogni persona e testimoniare fattivamente il valore imprescindibile e fondante del primato di Dio e della sua grazia. Di fronte a tutto questo non basta "resistere", ma occorre assumere come proprio e costitutivo il dinamismo della missione.

Crescente consapevolezza ecclesiale della questione educativa

L'incontro odierno si svolge in una cornice ecclesiale più consapevole di dover approfondire le parole del Santo Padre. La *Nota pastorale dell'episcopato italiano dopo il Convegno ecclesiale* (29 giugno 2007) auspica un rinnovamento pastorale basato su una decisione di fondo: porre al centro l'unità della persona. Al n. 17 dedicato specificamente alla sfida educativa afferma: «L'appello risuonato in tutti gli ambiti ci spinge a un rinnovato protagonismo in questo campo: ci è chiesto un investimento educativo capace di rinnovare gli itinerari formativi, per renderli più adatti al tempo presente e significativi per la vita delle persone, con una nuova attenzione per gli adulti».

Nell'ultima riunione del Consiglio Episcopale Permanente (17-19 settembre 2007), S.E. Mons. Angelo Bagnasco ha richiamato il discorso di Benedetto XVI fatto in apertura del convegno pastorale della Diocesi di Roma l'11 giugno scorso sul tema dell'educazione. «Su questo tema ur-

gente dell'educazione possibile anche in una cultura che produce facilmente banalità e omologazione – ha aggiunto – immagino che come Conferenza episcopale dovremo tornare, alla luce delle piste lanciate dal Papa, con una riflessione articolata che coinvolga magari i diversi soggetti pastorali, e che si stagli all'orizzonte con propositi di un impegno all'altezza delle sfide».

Il comunicato finale del Consiglio Episcopale Permanente illumina molto bene il risvolto ecclesiale di questo incontro promosso dal Centro Studi per la Scuola Cattolica e offre un preciso punto di riferimento per impostare la nostra riflessione, quando afferma: «Solo un'educazione che aiuti davvero a penetrare la realtà, senza censurarne alcuna dimensione, compresa quella trascendente, consente di superare una temperie culturale minata dal ripiegamento su di sé, dalla frammentazione e, in ultima analisi, dalla sfiducia. Ciò richiede alle parrocchie, come pure alle associazioni e ai movimenti, di accentuare la loro vocazione 'pedagogica', calandosi nei problemi della vita quotidiana e avendo come interlocutore privilegiato la persona, colta nella sua irriducibile unicità e concretezza».

Non è improprio concludere che la "questione educativa" è percepita come una delle sfide prioritarie emerse a Verona, una sfida che chiede ulteriori approfondimenti. Questo, però, potrà avvenire solo se l'intera comunità cristiana rinnoverà con convinzione la sua responsabilità educativa, non accontentandosi di rivolgerla ai ragazzi e ai giovani, ma dirigendola più decisamente anche verso il mondo adulto, valorizzando nel dialogo la maturità, l'esperienza e la cultura di questa generazione.

Si vengono così a toccare *due condizioni essenziali*: il ricomporsi della pastorale, spesso frammentata, attorno all'unità della persona e la matura convergenza di tutti in un'azione sinergica ed integrata. Se l'impegno educativo, come abbiamo già accennato, ben si presta a dar forma a una Chiesa che cerca e vive una profonda sintonia con l'uomo, unificando la propria azione attorno alla coscienza personale, esso è anche un prezioso banco di prova per quella che negli ultimi anni è stata definita la 'pastorale integrata'. Una pastorale, cioè, in cui tutte le risorse – umane, spirituali, pastorali, culturali – di cui il popolo di Dio dispone sono valorizzate nella loro specificità e al tempo stesso orientate a confluire entro progetti comuni definiti, assunti e portati avanti insieme. Lungi dal costituire una mera operazione di ingegneria ecclesiastica o dal voler uniformare e quasi controllare la vivace e ricca articolazione del corpo ecclesiale, la prospettiva dell'integrazione pastorale è quanto mai feconda nel campo educativo. L'azione educativa richiede collaborazioni, convergenze, alleanze che, riconoscendo e valorizzando le diverse espressioni e contesti, vengano a sostenere la responsabilità primaria delle famiglie e l'opera delle comunità.

In questa cornice la scuola cattolica e la formazione professionale di ispirazione cristiana rappresentano l'impegno diretto della comunità cristiana in campo culturale ed educativo, significativo sia sul versante ecclesiale che su quello civile. Sono un dono, un contributo specifico e qualificato che chiede di essere riconosciuto e valorizzato nella loro originalità. Costituiscono un esempio concreto di come la fede della comunità cristiana possa essere mediata in termini culturali, pedagogici e didattici e farsi progetto educativo di docenti e genitori per i giovani e con i giovani.

L'educazione alla fede e i nuovi orizzonti della pastorale

Bisogna prendere atto della difficoltà di educare da parte delle famiglie e anche da parte dello stesso sistema di istruzione e di formazione e di tutte le agenzie educative, comprese quelle dell'educazione cristiana, in un clima culturale e morale in cui, come ci ricorda la *Veritatis splendor* di Giovanni Paolo II, «le tendenze soggettiviste, relativiste e utilitariste, oggi ampiamente diffuse, si presentano non semplicemente come posizioni pragmatiche, come dati di costume, ma come concezioni consolidate dal punto di vista teoretico che rivendicano una loro legittimità culturale e sociale» (GIOVANNI PAOLO II, *Veritatis splendor*, n. 106). Le conseguenze per l'educazione di questo clima diffuso sono espresse anche da Benedetto XVI con queste parole: «Dentro ad un tale orizzonte relativistico non è possibile una vera educazione: senza la luce della verità, prima o poi ogni persona è infatti condannata a dubitare della bontà della sua stessa vita e dei rapporti che la costitui-

scono, della validità del suo impegno per costruire con gli altri qualcosa in comune» (BENEDETTO XVI, *Discorso ai partecipanti al Convegno Ecclesiale della Diocesi di Roma su "Famiglia e Comunità cristiana: formazione della persona e trasmissione della fede"*, 6 giugno 2005). È per questo che si parla, oggi, di "emergenza educativa": se viene a mancare la luce della verità, si finisce per dubitare della bontà della vita, dei fondamenti del dialogo e dei rapporti interpersonali, della stessa possibilità di edificare il bene comune della comunità civile.

Occorre andare alla radice dell'educare e farlo non da soli ma insieme, mettendo in campo un'ampia rete di impegno condiviso. In questa ricerca di ciò che sta alla radice della stessa possibilità di educare nel senso pieno della parola, occorre riflettere su questa affermazione del Santo Padre: «In un simile contesto l'impegno della Chiesa per educare alla fede, alla sequela e alla testimonianza del Signore Gesù assume più che mai anche il valore di un contributo per far uscire la società in cui viviamo dalla crisi educativa che la affligge, mettendo un argine alla sfiducia e a quello strano 'odio di sé' che sembra diventato una caratteristica della nostra civiltà» (BENEDETTO XVI, *Discorso per l'inaugurazione del Convegno della Diocesi di Roma nella Basilica di San Giovanni in Laterano*, 11 giugno 2007). L'educazione alla fede, l'educazione cioè a plasmare la propria vita secondo il modello del Dio che è amore (cfr 1Gv 4,8.16) è un contributo essenziale per superare le difficoltà sopra descritte.

Nell'ottica di una pastorale integrata centrata sull'unità della persona la questione centrale è quella di elaborare e concretamente attivare una prospettiva educativa che parta dall'esperienza della fede e si traduca in un percorso valido umanamente per tutti. Nei due discorsi rivolti alla Chiesa di Roma (5 giugno 2006 e 11 giugno 2007), che abbiamo avuto modo di citare, Benedetto XVI ha tratteggiato *i punti qualificanti dell'educazione alla fede, alla sequela e alla testimonianza* dei giovani (l'educazione cristiana) e i suoi necessari e positivi effetti per l'educazione della persona in una prospettiva culturale non relativistica e riduttiva dell'umano, ma aperta al Trascendente e alla ricerca della verità.

Ne derivano alcune prospettive di impegno pastorale. Si tratta in realtà di tre dimensioni o livelli che sono costitutivi di una autentica *missionarietà*, tra loro distinti ma profondamente compenetrati e interagenti. Vanno attribuiti tutti alla responsabilità delle Chiese particolari e anche delle parrocchie e coinvolgono, secondo le diverse responsabilità, tutti i membri del popolo di Dio (laici, pastori, religiosi). Lo strumento indicato è quello del discernimento comunitario «indicato nel convegno ecclesiale di Palermo del 1995 come scuola di comunione ecclesiale e metodo fondamentale per il rapporto Chiesa-mondo» (CEI, *Comunicare il Vangelo in un mondo che cambia*, n. 50). Queste le tre dimensioni costitutive della missionarietà:

a) *Il primato di Dio*. Il desiderio sapienziale di verità, di bontà, di bellezza che è nel cuore di ogni persona dice che è ragionevole e proporzionato cercare di dar vita ad una proposta educativa capace di indirizzare "verso l'oltre" l'intelligenza e la libertà. Ma la possibilità stessa di connettersi a questo desiderio profondo suppone nella comunità cristiana che annuncia il Vangelo e lo testimonia e nella persona del cristiano adulto il radicamento in Gesù risorto. Suppone, in particolare, nella persona dell'adulto educatore il radicamento in Qualcuno più grande di lui. L'opera dell'educatore cristiano adulto sarà un'opera autorevole di speranza nella misura in cui egli si pone alla scuola permanente a cui lo invita il Signore Gesù sostenendolo ogni giorno nel "mestiere di uomo". Alla scuola di Gesù, totalmente proteso non ad affermare se stesso ma a fare la volontà del Padre, la libertà e l'intelligenza di ciascuno vengono pienamente valorizzate e aperte ad un orizzonte di speranza.

b) *La valenza culturale della fede* che deve qualificarsi come "adulta e pensata", capace di elaborazione pedagogica. L'educazione è collegata con la questione antropologica e veritativa. Risulta evidente come l'educazione incroci anche la concezione dell'uomo: non si può educare se non alla luce di un progetto di persona e di società. Non esiste neutralità da questo punto di vista: qualsiasi azione educativa porta con sé una risposta alla domanda sul "chi siamo" e "per che cosa viviamo". La "questione antropologica", su cui da alcuni anni abbiamo concentrato la nostra attenzione, ha necessariamente un'essenziale dimensione educativa, così come il grande impegno educativo dif-

fuso nelle nostre comunità non può fare a meno di una robusta antropologia fondata nella Rivelazione e aperta al ragionevole apporto della ricerca filosofica e scientifica. Si sente l'esigenza di una mediazione pedagogica che offra all'educazione una prospettiva fondata di senso, in una duplice direzione:

- un senso che possa riguardare l'umano e che costituisca una prospettiva pedagogica di valore in grado di riaffermare la legittimità e la plausibilità dei concetti di persona, vocazione, fine ultimo, interiorità, dono di sé ecc.;
- un senso che costituisca una valenza pedagogica specifica nella costruzione di una identità cristiana in proiezione missionaria, altrimenti tale identità rischia di rinchiudersi in se stessa e di alimentarsi di una pura e semplice replicazione del *kerigma*.

Entrambe le prospettive devono essere tenute presenti, perché anche se non coincidenti sono strettamente collegate. Il punto di partenza che ci interessa è una lettura della vita e dell'educazione alla luce della fede cristiana.

c) *La valenza sociale e "politica" della fede missionaria nel campo educativo.* Occorre chiedersi se non esista un rapporto più stretto tra democrazia ed *ethos* sociale, avendo a cuore non solo le regole della convivenza, ma ancor più il bene di cui farsi globalmente carico. Anche lo sviluppo di questa riflessione con il conseguente impegno dei cattolici italiani, singoli e associati, presenta un risvolto che necessariamente coinvolge la dimensione educativa e in particolare il sistema educativo di istruzione e di formazione in quanto finalizzati alla formazione della persona, del cittadino e del lavoratore. Occorre educare ed educarsi al bene che forma e che costruisce il bene comune. «Su tale presupposto – precisa il comunicato finale del recente Consiglio Episcopale Permanente (15-17 settembre 2007) – si è innestata la riflessione dei Vescovi, nella convinzione che la dimensione sociale rientri a pieno titolo nella nuova evangelizzazione. Particolare attenzione è stata dedicata al *Forum delle associazioni familiari*, a *Scienza & Vita* e a *RetinOpera*, organismi laicali assai diversi quanto a struttura e finalità, ma accomunati dai medesimi obiettivi: essere presenti sulla scena del Paese, partecipare al dibattito pubblico, difendere la dignità della persona, costruire ponti verso gli altri soggetti sociali, esercitarsi nel dialogo con il mondo attraverso il discernimento culturale». Non può mancare la voce dell'educazione a fianco e all'interno di questi organismi. In questo contesto va posto, tra l'altro, il tema cruciale e "non negoziabile" della libertà di scelta educativa della famiglia, nel rispetto di quel principio di sussidiarietà che è uno dei cardini della Dottrina sociale della Chiesa.

La scuola cattolica nella comunità cristiana per il rinnovamento della scuola italiana

L'obiettivo del sistema educativo di istruzione e di formazione non può essere soprattutto quello di inseguire lo sviluppo di singole tecniche e competenze; piuttosto, è quello di formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale, affinché possa affrontare positivamente l'incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri. Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e con l'unicità della rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali. La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione.

L'emergenza educativa odierna richiede il contributo dei cattolici affinché la scuola diventi maggiormente consapevole di alcune istanze fondamentali che sono anche riconoscibili come tratti qualificanti dell'esperienza della scuola cattolica e della formazione professionale.

1. *Apprendere a essere come fondamento dell'apprendere e del fare.* La globalità e la complessità creano problemi sempre più pervasivi e trasversali. Ne deriva il rischio di una disintegrazione culturale. Se relativismo e agnosticismo sono largamente diffusi nelle coscienze adulte e agrediscono le coscienze giovanili, come potrà avere spazio un progetto educativo che voglia ispirarsi a una precisa e positiva concezione di vita? Nella scuola l'educazione critica si realizza troppo

spesso nel presentare "tutte" le opinioni e nel lasciare solo allo studente il compito di scegliere quella che più gli aggrada. Si tratta di una falsa neutralità che non impegna docenti e studenti nella ricerca della verità. Appellarsi alla coscienza e alla libertà dello studente non è sufficiente. La coscienza e la libertà chiamano in causa i beni ultimi, universali, fondamentali dell'esistenza e quel desiderio del cuore, costitutivo della persona, che cerca la pienezza e il fondamento della propria speranza.

In realtà, l'appropriazione del patrimonio culturale non può dar luogo ad un'autentica assimilazione se non coinvolge l'identità personale e, insieme, quelle questioni, collegate al senso ultimo della vita, che rimandano al vissuto e alle realtà di riferimento delle nuove generazioni. Per conferire valenza educativa al processo di trasmissione culturale, è importante dar vita a un patto che metta in rete sul territorio l'apporto delle istituzioni e, al contempo, riconoscere il ruolo imprescindibile delle primarie relazioni familiari e anche delle appartenenze religiose. Non si tratta in realtà soltanto di mettere in rete. Si tratta di riconoscere il diritto dei soggetti educativi e dei mondi vitali di appartenenza della persona, di essere soggetti attivi, protagonisti e responsabili del processo culturale ed educativo scolastico. Qui si innesta l'apporto dell'insegnamento della religione cattolica nella scuola, come istanza culturale e vitale di fondo per l'educazione delle giovani generazioni, nel riconoscimento della fede cattolica come «patrimonio storico» e radice viva della storia del popolo italiano. Qui si innesta anche il ruolo e il significato attualissimo della scuola cattolica. Come ha ricordato Benedetto XVI nel suo intervento, l'11 giugno scorso, in San Giovanni in Laterano: «Nell'educazione alla fede un compito molto importante è affidato alla scuola cattolica. Essa infatti adempie alla propria missione basandosi su un progetto educativo che pone al centro il Vangelo e lo tiene come decisivo punto di riferimento per la formazione della persona e per tutta la proposta culturale. In convinta sinergia con le famiglie e con la comunità ecclesiale, la scuola cattolica cerca dunque di promuovere quell'unità tra la fede, la cultura e la vita che è obiettivo fondamentale dell'educazione cristiana».

2. *Studenti e famiglia protagonisti.* Affermare il diritto di partecipazione-cooperazione della famiglia alla vita della scuola non è del tutto scontato, anche se ragioni formali di diritto e ragioni sostanziali ne fondano la legittimità. Se guardiamo alla filosofia che sottende il disegno riformistico attuale (dalla legge Bassanini alla riscrittura del Titolo V della Costituzione), la coniugazione è contrassegnata, in particolar modo, dal mutamento del concetto di scuola: da scuola dello Stato a scuola della società civile. Ciò non significa attenuare i compiti dello Stato come garante dell'equità e del diritto allo studio uguale per tutti, ma dar vita a un sistema in cui i soggetti educativi sono chiamati a una più alta e compiuta responsabilità civile. Lo Stato la riconosce, la sostiene e la coordina ai fini del bene comune. Autonomia dunque come "esplosione" della vivacità, delle ricchezze, delle potenzialità dei soggetti della scuola (studenti, docenti e famiglie) e con essi della società civile in cui la scuola si innerva. Tale mutamento implica una diversa corresponsabilità dei corpi intermedi e presuppone differenti modalità operative. Il tutto si può sintetizzare come rafforzamento del principio di sussidiarietà.

Nella situazione in cui si trova attualmente il processo di riforma del sistema di istruzione e di formazione del nostro Paese, il tema della parità scolastica, della pari dignità della formazione professionale, della libertà di scelta educativa da parte dei giovani, dei docenti stessi e delle famiglie vanno sostenuti presso l'opinione pubblica ecclesiale e civile come un punto nevralgico per la riforma del sistema stesso. Non un privilegio per pochi, ma un diritto da porre alla base di qualsiasi autentico progetto di rinnovamento della scuola italiana in quanto impegno diretto della società civile (giovani e famiglie) nell'esercizio della propria inalienabile responsabilità educativa.

Ringrazio il Centro Studi per la Scuola Cattolica per il lungo lavoro che ha portato alla stesura della Carta orientativa su *La corresponsabilità educativa dei genitori nella scuola cattolica*, approvata dal Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica. Si tratta di un prezioso sussidio che auspico possa essere oggetto di studio e contribuisca alla crescita della dimensione comunitaria della vita delle nostre scuole. Sono certo che anche la prossima pubblicazione del *IX Rapporto*, a cura del Centro Studi, dedicato all'ascolto dei giovani, alimenterà le iniziative finalizzate a rendere gli stu-

denti delle nostre scuole e gli allievi dei Centri di formazione professionale protagonisti del loro cammino di crescita integrale.

3. *I docenti della scuola cattolica e la relazione educativa.* Co-protagonisti del cammino cognitivo finalizzato alla ricerca appassionata della verità sono il docente e lo studente, il cui comune lavoro si configura come avventura esistenziale e intellettuale nell'insegnamento-apprendimento di una o più discipline. Il docente insegna prima di tutto con la sua umanità, con la sua persona. Il docente di scuola cattolica è un educatore cristiano che guarda al soggetto da educare come a una persona spirituale, per la quale crescere significa imparare a possedersi sempre di più per mezzo dell'intelligenza e della volontà e a donarsi liberamente ai propri simili. La trascendenza della persona esige che ella appartenga soltanto a se stessa e sia protagonista del suo processo di crescita: non può essere subordinata a nessuna istituzione né strumentalizzata per qualche scopo particolare. Fine primario dell'educazione rimane la conquista della libertà interiore.

La prossima pubblicazione degli orientamenti operativi *Essere insegnanti di scuola cattolica*, preparati dal Centro Studi e all'esame del Consiglio Nazionale, potrebbe essere l'occasione per una riflessione complessiva sullo stato attuale (giuridico, economico, ma soprattutto teologico, pedagogico e culturale) degli insegnanti delle nostre istituzioni scolastiche e formative.

Alcune prospettive di impegno comune

La realtà delle scuole e delle istituzioni formative ha visto variare progressivamente e arricchirsi di nuove tipologie la loro natura gestionale. Esistono scuole gestite da una parrocchia, da una congregazione o un istituto religioso, da una cooperativa, da un'associazione di genitori, da ex IPAB ora privatizzate, da una struttura societaria e anche personale. Le associazioni di riferimento e di rappresentanza ecclesiale sono chiamate a tenerne conto sul piano pedagogico, didattico, organizzativo.

Il terreno ecclesiale di discernimento è, a livello locale, costituito dall'Ufficio diocesano per la pastorale della scuola e dalle Consulte di pastorale della scuola; a livello nazionale si realizza attraverso l'attività dell'Ufficio nazionale per l'educazione, la scuola e l'università, del Centro Studi per la Scuola Cattolica e del Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica. Quest'ultimo organismo ha stabilito un rapporto stabile con il Ministero della Pubblica Istruzione attraverso l'avvio di un tavolo di lavoro. Vi ringrazio per l'apporto che vorrete dare alla scuola cattolica italiana e alla formazione professionale di ispirazione cristiana in collaborazione attiva con questi organismi preposti al discernimento ecclesiale.

In particolare, per quanto riguarda il tavolo di lavoro Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica / Ministero della Pubblica Istruzione, sollecito l'impegno delle Federazioni a far sì che la riforma in atto del primo ciclo dell'istruzione e in particolare le nuove Indicazioni nazionali siano recepite in modo costruttivo e anche originale da parte delle scuole cattoliche, nel vero spirito dell'autonomia e della parità pedagogico-didattica. È il momento di avviare (anche attraverso un'apposita commissione pedagogica mista CNSC/MPI/INVALSI) in modo coordinato attività di sperimentazione che consentano alle scuole cattoliche paritarie di evidenziare alle autorità preposte e all'opinione pubblica l'approccio qualificante e specifico che viene dall'ispirazione cristiana.

Inoltre è lodevole il fatto che presso lo stesso tavolo sia stata avviata una apposita commissione per le questioni riguardanti la riforma del secondo ciclo e la formazione professionale. La recente introduzione dell'obbligo di istruzione finalizzato a superare il permanente fenomeno della dispersione scolastica richiede, per una sua efficace applicazione, l'aderenza alle caratteristiche personali dei giovani e il rispetto degli inalienabili diritti della famiglia. Occorre cercare di interpretare e integrare le prospettive dell'istruzione obbligatoria, perseguendo un'idea che consenta a tutti di trovare entro una varietà di offerte di pari dignità le migliori risposte alla piena valorizzazione della propria persona. Per questa ragione, se da un lato è un fatto positivo che anche i percorsi della formazione professionale di competenza regionale siano stati riconosciuti all'interno dell'obbligo di istruzione, dall'altro è preoccupante il fatto che si dia a questi percorsi valore solo «transitorio» e soprat-

tutto che in alcune regioni questa offerta formativa sia stata quasi del tutto soppressa e venga elusa la domanda dei giovani e delle famiglie che ne chiedono l'attivazione.

Il diritto all'istruzione uguale per tutti richiede che il sistema di offerta formativa sia unitario e nel contempo flessibile e pluralistico. La prioritaria responsabilità di scelta della famiglia rappresenta in questo contesto un elemento imprescindibile; essa non può essere manipolata in base a questo o quell'indirizzo politico contingente delle istituzioni centrali o locali, né impoverita attraverso la discriminazione delle istituzioni formative accreditate a livello nazionale o presso le regioni, come le istituzioni paritarie private o degli enti locali o come i centri di formazione professionale. Si tratta di fondamentali principi costituzionali affermati anche dalla Dottrina sociale della Chiesa.

Nell'animazione cristiana della scuola e nella scuola cattolica, ciò che è in gioco è la pertinenza culturale e pedagogica del fatto cristiano. La sfida aperta da un diffuso clima culturale e morale di abdicazione della *ragione forte* a vantaggio di un *pensiero debole* impegna il messaggio cristiano e chiama in causa globalmente la pastorale della cultura e dell'educazione dentro un Chiesa davvero missionaria. In questo senso il dono che la scuola cattolica continua ad offrire alla Chiesa e al Paese va riconosciuto e promosso.

Grazie a tutti voi per il vostro impegno quotidiano in questo campo, per il vostro cortese ascolto e buon lavoro.

Comunicazioni

Educare nel terzo millennio: quale antropologia e quale pedagogia?

Prof.ssa CARMELA DI AGRESTI (Libera Università Maria SS. Assunta, Roma)

Premessa

La coscienza della naturale complessità dell'uomo non è scoperta dei nostri giorni. Anche solo limitando lo sguardo alla cultura dell'occidente, disponiamo di una riflessione più che millenaria a testimoniare il perenne travaglio dell'uomo di ogni epoca per conoscere se stesso, per cercare un senso al vivere personale, per inserirsi nell'umana convivenza. .

E perciò è lecito porsi un interrogativo: perché tanto diffuso disorientamento, ritenuto caratteristica peculiare del nostro tempo, se da sempre l'uomo ha sentito di essere problema a se stesso?

Una risposta si è soliti individuarla in un elemento di novità rappresentato oggi dagli accelerati cambiamenti che hanno investiti i mondi del sociale, del politico, dell'economico, del culturale. La rapidità con cui si susseguono contribuisce ad aggrovigliare le dinamiche soggettive e oggettive del vivere e rende palese la scarsa capacità dell'uomo a controllarle. Tutto ciò genera crescente angoscia ed esaspera le più o meno latenti conflittualità. Nuove, perciò, non sono le trasformazioni, costanti della storia umana, ma i tempi sempre più brevi in cui esse avvengono.

Accanto a questa prima argomentazione, che ha una fondata validità, vorrei suggerirne subito una seconda, relativa ad un altro elemento che mi sembra urgente prendere in considerazione. Per individuare le cause del disagio esistenziale la riflessione attuale si sofferma di preferenza ad esaminare le condizioni oggettive del vivere, mentre scarsa è l'attenzione prestata ai dinamismi interiori del soggetto. Diagnosi e cure hanno come contenuto sempre il mondo oggettivo e su questo si intende agire per trovare soluzioni a qualunque problema umano. Ma, e questo è un secondo interrogativo, è sufficiente guardare fuori dell'uomo, al solo mondo della sua attività, per capire i suoi malesseri e per aiutarlo a risolverli? Con ciò non si vogliono sottovalutare i condizionamenti oggettivi del vivere e dell'operare oggi, ma riaffermare una distinzione, sovente trascurata, tra dimensione interiore e dimensione esteriore, al fine di individuare alcune radici profonde di malessere che analisi oggettive non rilevano, Non conoscendole, bisogni educativi essenziali non trovano risposte adeguate.

Globalizzazione e processi trasformativi di ampia portata hanno modificato profondamente le interazioni tra i sottosistemi della vita associata. Per le implicazioni di tutta evidenza nell'ambito della formazione mi limito a considerare soltanto quello relativo alle professioni. Il problema dell'acquisizione rapida di nuove abilità e di più sofisticate competenze in vista di un inserimento lavorativo produttivo e competitivo a livello mondiale sembra essere diventato il primo interesse, se non "l'interesse" in assoluto, delle politiche formative oggi. Questa evidente preferenzialità ha una ricaduta sui processi formativi facile da intuire. I soggetti interessati sempre più sono sollecitati a guardare alla collocazione nel mondo del lavoro e all'utilità del proprio fare, scarsa, invece, è l'attenzione a tempi e modi per un riflettere su di sé e sul proprio divenire.

La riflessione pedagogica, sollecitata da istanze emergenti dal mondo del lavoro, è impegnata ad approntare strumenti e tecniche volte a favorire l'ottimizzazione dei processi, certificati da quantità e livelli di conoscenze. Il rispetto di rigorose procedure e di sicuri esiti di apprendimento sono riconosciuti come il massimo di qualità conseguibile.

Ovviamente si tratta di traguardi conoscitivi e di abilità operative che vanno rispettati per fronteggiare l'evoluzione in atto. Ma la tentazione di limitare le priorità e le urgenze a quelle dedotte unicamente da esigenze competitive significa sacrificare il significato ampio dell'azione educativa

come servizio all'uomo totale alla esclusiva capacità di inserimento nel mondo produttivo. Questa prospettiva non è forse causa non secondaria di tante nuove povertà del vivere oggi?

In un clima culturale ossessionato dall'imparare a fare più che ad essere, la domanda sul senso dell'agire educativo, ossia sul fine verso cui ogni vera educazione deve tendere, mi sembra che stenti a trovare ampiezza di vedute e spazio sufficiente, anche nella stessa riflessione pedagogica.

La visione parziale del fine educativo può ritenersi la logica conseguenza di una visione ristretta di uomo. È l'idea uomo che essa riflette, infatti, a soffrire di orizzonti angusti. Nello spazio educativo difettano tempi e modi per qualificare in senso pieno la comprensione di sé.

Gli interrogativi – quale riflessione sull'uomo e quale riflessione sull'educazione – intendono perciò richiamare l'attenzione sulla necessità di riflettere più a fondo su queste due realtà per meglio affrontare le sfide del terzo millennio.

Quale antropologia?

In questo contesto di uditori è facile dare per scontata una precisa opzione antropologica, quella che ha a fondamento i principi di una sana filosofia cristiana: l'uomo visto come immagine di Dio, risposta ad una chiamata creante, dotato di forze naturali e di aiuti soprannaturali per attuare nel tempo la sua destinazione ultima che va oltre il tempo.

La condivisione dell'idea uomo, tuttavia, non dispensa da una duplice fatica:

- a) riflettere sul modo di rendere testimonianza alla validità dei principi condivisi nelle situazioni di vita reale dell'oggi,
- b) intessere confronti costruttivi con le culture altre, espressioni di differenti opzioni sull'uomo, siano esse di natura religiosa, siano esse di natura laica. Tutti sappiamo che tale confronto attualmente è destinato ad aprirsi oltre i modelli culturali tipici del mondo occidentale.

Anche questa duplice esigenza certamente non è nuova, L'incarnazione dei valori nella storia ha sempre impegnato la vita ecclesiale; il confronto tra filoni di pensiero che esprimono differenti impostazioni è una costante che caratterizza la riflessione umana in genere e ha ugualmente connotato in ogni epoca il pensiero cristiano.

Parlando della ricerca sull'uomo nel mondo occidentale, E. Ducci ritiene utile e fruttuoso rintracciare e seguire due fili che senza interruzione la attraversano. «Il primo – scrive la Ducci – conduce ad incontrare, nei vari tempi, posizioni diverse, espresse in modi differentissimi ma accomunate da un'idea affermativa sull'uomo. Lo si vede come sorgente di energie, punto originario di dinamiche irripetibili, dotato di un senso e di un valore proprio, capace di accogliere il diverso da sé senza perdere l'identità anzi crescendo in essa, bisognoso di ricevere, ma al fine di attuare potenzialità tutte sue. Si tratta per lo più di un atteggiamento non ingenuo: un sano realismo libera dalla cecità circa gli ostacoli anche interni che si frappongono, spesso con forza, all'accensione di questo potenziale».

Si tratta di un filone composto da diverse correnti, con ipotesi di lettura e propositi di rapporti con l'esterno, con il potere, con le istituzioni, altrettanto differenziati. Ciò che le unisce è che «una originarietà, anche se di natura e intensità differenti, è sempre attribuita all'uomo. Si ritiene che l'affermatività dell'uomo segni e signoreggi, con intensità diverse, il suo essere e il suo ricevere. Così che, nei contesti anche disparati, si tratta pur sempre di un uomo più o meno inquietante perché più o meno imprevedibile»¹.

L'opzione di fondo porta a letture interpretative circa le potenzialità impiegabili del soggetto, gli ideali da perseguire, la normatività dell'agire, il senso del vivere.

Il necessario confronto con altre posizioni si dispiega sul terreno di ambiti vasti, nell'intento di rinvenire possibili elementi di condivisione, ma anche per riaffermare scelte e valori ritenuti non negoziabili.

¹ E. DUCCI, *Approdi dell'umano. Il Dialogare minore*, Roma, Anicia, 1999, p. 23.

L'apertura verso la trascendenza, che connota questo filone, si traduce in una visione positiva, anche se non ingenua, dell'uomo e trova espressione nelle metodologie conoscitive, nelle proposte operative, nelle particolari attenzioni che esige.

In tale prospettiva il senso è dato ed è altrettanto frutto di conquista personale. L'uomo è ritenuto responsabile del suo attuarsi, ma la sua misura trascende il puro esistere perché destinato all'oltre.

Su un altro versante si collocano posizioni a loro volta accomunate «dall'idea di un uomo ricevente: il suo volto è modellato dal di fuori, come da fuori lui riceve il suo senso e il suo valore. Anche qui le difformità delle correnti di appartenenza e delle *Weltanschauungen* di riferimento scandiscono antropologie diverse; permane però il senso del ricevere, quasi assenza di propositività, come patrimonio ontologico-esistenziale dell'uomo. Il potere inquietante, ma non imprevedibile come nel primo spaccato, passa a ciò che non è l'uomo, ossia all'ideologia, alla tecnica, all'oggettivo in genere, fino al trattamento chimico»².

L'uomo, in queste posizioni, cerca la sua misura nelle situazioni e nella cultura del suo tempo, da cui attinge contenuti e finalità per il suo vivere e per il suo agire. E questo è vero anche quando l'impegno esistenziale è massimo. L'assenza di ogni principio universale che specifica natura e fini dell'essere uomo, fa sì che l'adempimento morale della propria esistenza non può trascendere la condizione del concreto suo farsi. Per questo indirettamente l'uomo cerca la sua significazione nella situazione, anch'essa, tuttavia, priva di immanente direzione.

La lettura di cui sopra riflette, come è evidente, una precisa concezione di uomo da cui derivano le rispettive categorie interpretative.

Per evitare fraintendimenti è bene precisare quanto la stessa autrice sottolinea: non confondere l'esigenza di analisi che porta ad accentuare alcuni tratti per meglio cogliere la diversità, con la riscontrabilità in forme decise, degli stessi tratti, nelle rispettive prospettive teorico-pratiche. E di ciò l'autrice ha dato prova attraverso il suo dialogare continuo con le fonti più diverse.

Gli elementi di trasversalità tra posizioni dislocate su fronti contrapposti sono tanti e si moltiplicano nella misura in cui l'interesse per l'uomo, per il suo destino anche solo terreno, e per quello di una convivenza qualificata e solidale diventa preminente e sofferto. La disponibilità al confronto si rivela sempre seria e fruttuosa tra chi è interessato a problemi di forte spessore umano e culturale. Al di là delle proprie opzioni, di tale confronto oggi c'è particolare bisogno, nel momento in cui aumenta il numero degli interlocutori portatori di culture altre che chiedono ascolto e partecipazione.

La ricerca di valori comuni per la tenuta dell'umana convivenza è resa più che mai urgente dalle trasformazioni epocali a cui stiamo assistendo. Un impegno di tutte le persone che si sentono responsabili della difesa dell'uomo, della sua dignità, delle sorti dell'umanità può costituire un interesse comune su cui confrontarsi con lealtà, senza autoreferenzialità preconconcette e senza aprioristiche chiusure.

Nella cultura del nostro tempo, come in quella di ogni epoca, non mancano espressioni che estremizzano componenti costitutive dell'essere umano. Tra queste primeggia quella relativa al significato e valore attribuito alla ragione umana. Per un verso essa è portata al massimo di apprezzamento e a non riconoscere limiti di alcun genere al di fuori dell'autonomo esercizio del suo stesso potere – ciò che è possibile è lecito –, per un altro verso si propugna di rinunciare al suo impiego in ragione dei suoi evidenti limiti. Estremi opposti che generano ideologie altrettanto contrapposte. Quella trionfalistica, nutrita di fede in un progresso indefinito a cui consegnare l'avvenire dell'umanità – oggi in parte ben rappresentata da modelli tecnologici che pronosticano l'avvento del post-umano – o, al contrario, quello del rifiuto di ogni forma di progresso, che propone il ritorno a forme di primitività come unica via per liberare l'uomo dalle moderne schiavitù generate dallo stesso progresso.

² *Ivi*, p. 24.

Per un credente il confronto è un'esigenza e un compito. Dalla consapevolezza che l'uomo, nella misteriosità del suo essere e del suo divenire, si offre come oggetto inesauribile di conoscenza nelle sue molteplici dimensioni, deve infatti scaturire un atteggiamento di profonda umiltà e di non preconcetta chiusura nei confronti di chiunque può proporre apporti significativi sul piano della conoscenza e su quello dell'azione. Se la fedeltà ad alcuni valori non negoziabili costituisce punto di riferimento fermo, ciò non contrasta, anzi postula un impegno ininterrotto di ricerca al fine di meglio conoscere l'uomo per meglio operare al suo servizio.

La dialettica incessante tra conoscere e agire mi sembra possa direzionare naturalmente la nostra attenzione sulla riflessione circa l'educativo. Senza principi saldi, infatti, non nascono convinzioni, e senza convinzione l'azione educativa è un operare senz'anima. Principi e convinzioni, però, vanno costantemente saggiati sul terreno della concretezza esistenziale, vanno messi alla prova in situazioni di vita reale. Il confronto/dialogo con posizioni altre include anche questo piano su cui consonanze e dissonanze possono allontanarle o avvicinarle in misura teoricamente non prevedibile. Le vere intenzionalità trovano eco nella coerenza dei comportamenti. L'educazione viene ad essere la cartina di tornasole di ogni autentico interesse per l'uomo.

Quale pedagogia?

È noto che l'educabilità umana, la prassi educativa, le finalità dell'educazione, i metodi per attuarla sono oggetti di indagine di svariati saperi che rimandano a più settori disciplinari, tutti implicanti (o almeno lo si auspica!) una specifica caratterizzazione pedagogica. Per affrontare la domanda "quale pedagogia" occorre innanzitutto partire da tale considerazione e cogliere nella diversità la funzione propria di ciascun sapere, come pure la loro necessaria complementarità. La diversità di approccio, infatti, è richiesta dalla natura complessa dell'agire educativo e non si tratta di una scoperta dei nostri tempi. Di inedito, oggi, troviamo soltanto la accentuata tendenza alle settorializzazioni e alle specializzazioni, frutto inevitabile dell'espansione continua delle conoscenze, da cui la conseguente tentazione di privilegiare visioni parziali disattente al senso unitario di tale realtà.

Per intima struttura l'agire educativo è connotato da una doppia dimensione, ciascuna delle quali implica conoscenze e competenze diverse: quella del concreto attuarsi dei processi, e quella del significato che li qualifica come eventi educativi (riguarda il dover essere dell'educare).

La prima ha a che fare con la comprensione degli elementi oggettivamente rilevabili e sperimentabili riguardanti il soggetto e il mondo in cui egli è immerso, le esigenze soggettive e oggettive a cui sottostare, gli strumenti e le tecniche con cui operare; la seconda si colloca su un diverso piano di analisi perché implica criteri valutativi circa gli elementi costitutivi, normativi e significativi dell'educare, ossia ne esplicita senso e valori per attuare il processo di umanazione a cui l'educazione deve servire.

Un approccio di tipo scientifico in senso stretto caratterizza la prima dimensione, mentre per la seconda è necessario un approccio di tipo filosofico che valuti e legittimi la natura di tale agire e ne rivendichi le finalità sue proprie. I due tipi di sapere, le relative conoscenze e competenze sono diversi per contenuti e per linguaggi.

Le conoscenze scientifiche sono finalizzate a individuare le leggi di funzionamento del reale, acquisibili con approcci prevalentemente di natura empirico-sperimentali i quali: forniscono conoscenze indispensabili e non surrogabili per una effettiva progettualità educativa; vertono in particolare sulla conoscenza dei mezzi e sulle tecniche di cui l'agire si serve per migliorare la propria efficacia; forniscono informazioni utili per immettere le nuove generazioni nel mondo della cultura, del lavoro, dell'economia, della politica ecc.

Con l'avanzamento dei saperi queste conoscenze sono di molto accresciute – basti pensare ai progressi scientifici nel campo delle scienze psicologiche, sociologiche, culturali – apportando indubbi benefici sul piano della operatività. Esse si servono di un linguaggio oggettivo, controllato, rigoroso; sono riconosciute nella loro intrinseca validità in quanto alimentano il progresso e i loro cultori godono di apprezzamento e fiducia. Esse forniscono una strumentazione oggettiva che ogni

insegnante educatore ha il dovere di acquisire. L'impegno di ricerca in tale settore è indispensabile, essenziale, impegnativo, continuo. Ma non esaurisce l'ambito della riflessione pedagogica.

Un diverso approccio al problema, oggi molto meno frequentato, e altrettanto poco avvertito, è quello che si interroga sulla natura, sul fine e sul valore dell'educazione. Le modalità conoscitive sono di tipo diverso e le conoscenze a cui mira non hanno, per loro natura, lo stesso generalizzato riconoscimento delle precedenti. Ma non per questo sono da ritenersi meno serie.

L'oggetto di riflessione è anche qui pur sempre l'agire educativo, non limitato, però, a rilevarne le possibilità e a certificarne l'efficacia, ma a valutarne la conformità al fine. Per assolvere tale compito, la teoresi non può prescindere, quale necessario punto di partenza, da una idea di uomo in cui vanno prese in considerazione tutte le dimensioni, ed è interessata alla comprensione dei complessi dinamismi esterni ed interni del suo essere e del suo divenire.

Le conoscenze a cui può e deve tendere una riflessione impegnata sull'educazione, tuttavia, non sono tutte acquisibili grazie ad un processo astrattivo di tipo puramente razionale. Per la comprensione di sé e per la comprensione delle proprie potenzialità l'uomo ha bisogno di un esperire vitale che consente di allargare e rendere vivo un altro tipo di sapere.

Questo conoscere ha connotazioni del tutto diverse e non paragonabili a quelle proprie della scienza e della pura teoresi. Non è un sapere oggettivo, ma esperienziale; riguarda il proprio modo di essere concreto e l'impiego dei poteri qualificanti la propria educabilità. Non promette sicurezze come la scienza, ma non per questo è meno valido e meno necessario.

Di tale sapere un modello paradigmatico lo ha tracciato Platone nell'Apologia di Socrate, e forse giova richiamarne alcuni tratti. Socrate, dopo averne precisato la diversità rispetto al sapere scientifico³, lo definisce come un sapere che primariamente si interroga sui bisogni educativi essenziali dell'uomo, e non dà per scontato, perché non lo è, che l'uomo conosce per via spontanea chi è e cosa può diventare, sì da manifestare le domande formative giuste; secondariamente, si tratta di un sapere interessato ad iniziare e a risvegliare il potenziale umano secondo la sua natura e si preoccupa di evitare interventi che ne snaturano la funzione e ne sviano le direzioni; infine esso ha come esclusivo interesse l'umanarsi dell'uomo e la qualità della convivenza.

Coltivare un tale sapere, avverte Socrate, non è cosa semplice, proprio perché non gode di autorevolezza oggettiva, L'acquisizione è delicata e faticosa, con un percorso tutto diversamente segnato rispetto a quello dei saperi scientifici, e non è neppure riservato agli esperti, ma esige da chi lo coltiva una presa di posizione di fronte alla realtà uomo, e – aggiungo io – nella debita misura tale posizione va esplicitata per rendere evidenti intenzionalità e significati.

Lo stesso linguaggio di cui tale sapere si serve è sostanziato di elementi soggettivi perché ha a che fare con la dimensione del vivere e dell'esperire umano e per questo usa una comunicazione tutta esistenziale.

Di un tale sapere oggi c'è estremo bisogno. Conquistarlo non è possibile senza essere coinvolti in un processo di attivazione delle proprie potenzialità nel momento stesso in cui ci si prodiga per attivarle nell'altro. In questo ambito la neutralità non è un pregio; la conquista non è riservata agli esperti di professione, ma ad essa può approdare chiunque è seriamente impegnato a vivere.

È forse improprio aver dilatato oltre i confini degli addetti all'arte la richiesta di un sapere di tipo diverso da quello delle politiche ufficiali? Non è forse di un tale sapere che l'educazione oggi sente il vuoto e inconsciamente avverte il bisogno?

La conquista è esigente, ma è anche promettente. Tutti coloro che sono sinceramente coinvolti in un processo di crescita permanente ne possono diventare protagonisti e non può mancare una positiva ricaduta sulle nuove generazioni.

³ Cfr, PLATONE, *Apologia di Socrate*. In particolare va tenuta presente la distinzione operata da Socrate tra l'*episteme* (scienza), di cui egli non disprezza il valore ma di cui si dichiara incompetente (19c-d) e l'*anthropine sophia* (sapere umano umanante), l'unico che egli coltiva e di cui sente di essere esperto (20d-e). È un essere esperto di natura tutta particolare: semplicemente si ritiene più sapiente di chi possiede solo l'*episteme* in quanto egli ciò che non sa, non crede nemmeno di saperlo (21d) e per questo la ricerca non conosce soste.

Risposte pedagogiche all'emergenza educativa

Prof. Don CARLO NANNI (Università Pontificia Salesiana, Roma)

Due annotazioni prelieve.

La prima: l'emergenza educativa dice un problema, una difficoltà ad educare, ma dice anche la prospettiva e la fiducia che l'educazione possa essere un valido modo di corrispondere alle emergenze sociali, culturali, epocali, umane del presente. Anzi, cristianamente, essa fa sorgere l'idea che costituisca non solo un impegno ma una testimonianza di speranza umana, nella luce e nell'orizzonte di Cristo risorto, speranza del mondo.

La seconda: nelle mie riflessioni e indicazioni prospettiche procederò avendo lo sguardo focalizzato sul mondo della scuola cattolica (non quindi della scuola in genere e tanto meno dell'educazione degli adulti). Ma l'educazione e la scuola in generale non sono perse di vista.

1. Il punto di partenza: la vita e la personalità degli studenti e le studentesse

Mi rifaccio alla inchiesta realizzata dal CSSC (= Centro Studi Scuola Cattolica), in corso di pubblicazione, sui giovani studenti e studentesse della Scuola cattolica o in formazione nei Centri di formazione professionale (= CFP) di ispirazione cristiana (circa 3.000 soggetti intervistati).

Nell'universo inchiestato si evidenzia una minoranza che presenta una notevole vulnerabilità formativa, collegabile alla situazione socio-economica e culturale della famiglia, a una condizione di "debolezza" per pregresse o attuali difficoltà incontrate e vissute lungo il percorso scolastico-formativo, in molti casi segnato da uno o più insuccessi scolastici, con l'attuale demotivazione a continuare gli studi e la conseguente inclinazione a cambiare o a desiderare di uscire comunque, e magari anche con un basso tono valoriale e con scarsa presenza e/o sostegno di una significativa dimensione religiosa. Molti di essi sono tra coloro che usufruiscono dei CFP.

La grande maggioranza, invece, mostra non solo di essere sostenuta da un buon bagaglio di fattori "protettivi" familiari, amicali e istituzionali-scolastici o associativi, ma – anche grazie a queste condizioni di supporto – di essere quasi del tutto esente da "debolezze" lungo la carriera scolastico-formativa e da comportamenti difficili e/o a rischio; e, viceversa, appare corredata e sostenuta da un certo patrimonio valoriale, religioso e di maturazione globale della personalità.

È degno di considerazione che siano le ragazze ad emergere in eccellenza sia per il percorso scolastico-formativo sia per comportamenti socio-relazionali sia per l'attenzione ai valori immateriali e alla significatività della dimensione religiosa nella propria vita. Provo a interpretare: sensibilità femminile? Maggior investimento motivazionale per una vita libera e auto realizzata, date le persistenze culturali in contrario? Accresciuta difficoltà dei ragazzi ad essere all'altezza delle aspettative di ruolo nei loro riguardi?

Ma, a parte ciò, per tutti, maggioranza e minoranza – come sembra essere in genere per tutti i loro coetanei (cfr. Rapporto IARD 2006) – non mancano alcune zone d'ombra che si condensano fondamentalmente attorno al nodo della progettualità vitale.

Tutti, infatti, lamentano la mancanza di un futuro, attestando così la presenza latente di uno stato di disagio e/o di disorientamento circa il "che fare" nella vita; come pure un notevole senso di impotenza nel voler realizzare i propri sogni e il non avere "un fisico bestiale" sempre più necessario per aver successo nella vita.

A questo stato esistenziale fanno eco poi le paure sociali, ossia il percepirsi all'interno di una società che esercita violenza, dove la gente è disonesta, dove si moltiplicano le ingiustizie sociali; e dove si avverte il peso dei problemi legati alla devianza giovanile/minorile, al consumo delle droghe e all'inquinamento ambientale.

Allargando il discorso, forse si può legittimamente affermare quello che sovente si dice a livello generale, vale a dire che questi, come tutti i giovani, sono un po' la cartina di tornasole (o se si vuole l'antenna) della complessità e del disagio sociale, ma anche di una società del cambiamento accelerato, della internazionalizzazione della produzione e della mondializzazione del mercato (che fa parlare di globalizzazione), dell'innovazione tecnologica informatica e telematica (che fa parlare di società della conoscenza e dell'informazione), della rivoluzione "silenziosa" (Inglehart) ma profonda dei modelli di comportamento, della società multi-etnica e multiculturale, della secolarizzazione diffusa e del neo-sacralismo, del frammento e del disincanto valoriale, del relativismo veritativo e del soggettivismo etico, della difficile cittadinanza, ma anche del volontariato, della tutela dell'ambiente e della tutela dei diritti umani (e dell'indignazione per i soprusi e abusi a riguardo)

2. Nuovi modi di apprendere

Ma c'è pure da tener conto dei nuovi modi di apprendere di essi e di tutti, correlati con tendenze, istanze e aspettative sociali, meccanismi reattivi a situazioni problematiche. Segnalo quelli che mi paiono più evidenti:

- 1) più che sul mutamento, l'enfasi è sullo stare al passo con l'*innovazione* (= essere *uptodate*);
- 2) piuttosto oscurato è il legame con la tradizione, con il patrimonio consolidato di cultura, per cui vengono oscurate la coscienza del legame storico-comunitario e la capacità di far memoria: fino a una sorta di "angoscia da novità" (per cui il futuro è sentito come *futuro-angoscia* invece che *futuro-speranza*) e da complessità, non manipolabile, non trattabile, non controllabile;
- 3) si ha come un "solleticamento" informativo precocistico e assetato del sempre nuovo, che viene offerto dal consumismo di mercato, che spinge ad essere presente, ad essere al passo della moda, a possedere l'ultima novità segnalata dalla televisione o da internet o dal telefonino, ad avere tutto-insieme-subito; a pigliare-consumare-buttar via: fino all'angoscia da "sempre più stimoli eccitanti" rispetto a ciò che si ha o si sente; fino alla bulimia e all'anoressia mentale; fino al "momentaneismo" senza memoria e senza trascendenza;
- 4) mancando di radicamento storico e di saldezza soggettiva, l'esperienza ha un carattere *facilmente emozionale*, subito coinvolgente, senza capacità di distacco oggettivo, e/o fortemente mentalistico, in quanto segnata quasi sempre da eccesso di virtuale rispetto al reale (e con forte attrattività della simulazione virtuale: cfr. i film *Truman Show*, *Matrix*, *Simone*), o da *reality show*, tipo *Grande fratello*, *Isola dei famosi*..., che permettono uno "specchiarsi in fusione" senza implicazione effettiva ma solo emotiva;
- 5) c'è chi parla di "mutazione antropologico-conoscitiva" (cfr. G. Sartori), da televisione e da media-socializzazione, vale a dire conseguente all'esposizione eccessiva ai mass-media che ridurrebbero o non permetterebbero riflessività, astrazione, elaborazione, concettualizzazione universalizzante, espressività narrativa-esplicativa di tipo logico-linguistico;
- 6) in particolare assisteremmo ad una mutazione delle categorie *spazio-tempo*, *vicinanza-distanza*, *interiorità-pubblicità*, *solitudine e contatto relazionale* a seguito dell'uso diffuso di telefonino o e-mail;
- 7) i nuovi media stimolerebbero molto un apprendere nell'interattività senza filtro, in un *navigare senza mappa e senza porto* (e magari senza approdo) nel mare virtuale e nella rete-ragnatela del mondo del Web, delle banche dati di internet;
- 8) negli ultimi tempi la stessa "*bedroom generation*" (cioè la generazione chiusa in camera che apprende, vive e comunica con telefonini, palmari, internet, webcam), sembra essere superata, grazie alla possibilità sempre più diffusa di potersi affrancare dalla necessità di dover fare riferimento a postazioni fisse (con telefonini *smartphone*, che permettono, ovunque e "senza fissa dimora", di telefonare, inviare SMS, mandare e-mail, navigare in internet, scattare fotografie, girare video e inviarli, vedere la televisione, ecc.), accrescendo la possibilità di portare avanti molte attività nello stesso tempo (il cosiddetto *multitasking*), e la possibilità di essere produttori di media (come accade già in molti episodi di bullismo).

- 9) è da segnalare la ricaduta apprenditiva da giovinezza allungata e dal posticipo artificioso-forzoso e innaturale nella vita adulta, che può provocare: a) paura di apprendere il futuro; b) adagiarsi e godersi più che si può il presente; c) ricercare sicurezza a tutti i livelli (tra cui quello conoscitivo) e...a qualsiasi prezzo (cosa che può dar luogo ad es. al meccanismo di difesa della freddezza emotiva e del diniego); d) spingere a forme di vita da *star*, poco accettabile della "normalità" e degli impegni comuni di vita;
- 10) nell'enfasi culturale dei diritti soggettivi, si viene a dare forte rilevanza al filtro conoscitivo-valoriale della soggettività individuale (in cui il soggetto-individuo è "metro" di ciò che è vero e di ciò che vale); che provoca l'enfasi sul "significativo" (più che il valido in sé e per sé); e si dà spago al piacere soggettivo che assurge a selettore valoriale primario, totale e globale (fino al narcisismo, alla bulimia, all'anoressia valoriale e vitale);
- 11) non mi sembrano, infine, senza incidenza nell'apprendere e per la salute mentale e vitale la preponderanza data ai tempi del divertimento (e magari del *divertissement* virtuale, tipo videogame, chattare, navigare ore e ore in internet), senza misura, senza tempo, senza orologio, senza regole, senza igiene mentale, senza razionalità a lungo raggio... (cfr. la "febbre della notte giovane", ma anche le nuove patologie e dipendenze da mass-media e new-media...).

In termini generali si potrebbe affermare che rispetto al passato anche recente, soprattutto per le nuove generazioni, molto apprendere avviene più nell'informale che nel formale (per dirla con M. Augé più nei "non luoghi", cioè nel gruppo dei pari, "sfangando la vita" con amici, negli incontri, negli happening, in piazza, al muretto, al pub, nella balera, allo stadio, con la navigazione su internet, chattando, con gli SMS..., che nei "luoghi", cioè nelle istituzioni basiche di vita: la famiglia, la scuola, la parrocchia, la vita sociale civile-pubblica); più secondo logiche informatiche che razionali; più per immagini che per concetti; selezionando ciò che appare utile e funzionale piuttosto che ciò che è vero e il bello in sé e per sé.

3. Oltre certe enfasi pedagogiche ambigue o perlomeno ambivalenti

Pur nel clima generale di forte neo-liberismo economicistico e funzionalistico a cui spinge l'ideologia del mercato globalizzato e in quello delle speranze che vengono dalle innovazioni tecnologiche, è innegabile un vasto impegno di ricerca, a tutti i livelli, per trovare le vie migliori di riforma del sistema sociale di istruzione e di formazione. Esso si impone un po' in tutto il mondo. Ma in questa situazione fluida e incerta, sono subito da segnalare alcune enfasi pedagogiche ambigue o perlomeno ambivalenti, quali:

- 1) la ricerca ossessiva del successo formativo, che non riesce a far sopportare inciampi, impedimenti, insuccessi (generando *drop out* o scoraggiamenti, ... o suicidi adolescenziali);
- 2) l'ossessione dell'acquisizione di competenze spendibili sul mercato del lavoro a scapito di una *cultura animi* contemplativa, gratuita, interiormente creativa, calma e "temperata" anche temporalmente;
- 3) una certa pedagogia della paura, dell'angoscia di tutto controllare a scapito del coraggio e del "bel rischio" del crescere;
- 4) una pedagogia della risposta più che della proposta, del soddisfacimento dei bisogni, più che della spinta ad "essere di più";
- 5) una pedagogia della mediazione che sostiene (e protegge) l'apprendimento nelle spinte e contropunte contestuali, ma che stimola poco a vedere e ad andare oltre e verso mete più alte o più ampie, a pensare altrimenti, a costruire insieme collaborativamente saperi e costrutti che abbiano un qualche spessore di futuro e non solo di adattamento al presente e all'attuale;
- 6) una pedagogia della pienezza di sé (che rischia la chiusura egoistica o perlomeno un fondamentale autocentrato) e meno una pedagogia della vocazione, che invita a sentire l'appello che viene dall'altro e dal mondo (e per il credente da Dio) e spinge a uscire da sé stessi, in vista di realizzazioni e impegni individuali e comunitari, umanamente degni e promotori della vita propria o altrui comune e di uno sviluppo sostenibile per tutti.

Credo che, in tal senso, sia necessario evidenziare l'ambiguità dell'attuale tendenza a impostare l'apprendimento centrandolo sul soggetto che apprende (che può persino mostrare di essere una sorta di neo-pedocentrismo corrispettivo al neoliberismo neocapitalistico), invece che sulla relazione educativa, teleologicamente indirizzata alla realizzazione di una vita buona e umanamente degna per sé, per gli altri, per il mondo, per l'umanità; e che trova nella comunità educativa che apprende, comunitariamente e collaborativamente, il luogo e il soggetto propulsore.

4. L' impegno per una nuova paideia

Anche il Documento ministeriale che introduce le *Indicazioni per il curricolo* per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione, intitolato significativamente *Cultura scuola persona*, coniuga l'esigenza dell'educazione ad una nuova cittadinanza con quella per un nuovo umanesimo, adeguato all'uomo planetario, nelle sue molteplici interdipendenze fra locale e globale, tra reale e virtuale, tra identità e differenza, e tale che sappia generare l'idea di un essere umano integrale, capace di concentrare nella singolarità del microcosmo personale i molteplici aspetti del macrocosmo umano. Ma si potrebbe dire che proprio in questo orizzonte, viene a risultare improcrastinabile l'impegno comune per una *paideia* umanamente degna (e non solo funzionalmente e utilitaristicamente significativa) a cui educare come fine e *telos* della personale e comunitaria responsabilità/solidarietà educativa, cercando di stare all'altezza dei tempi e delle sfide di un futuro "umano" che questi non semplici inizi di secolo ci prospettano. Si impone a tutti l'esigenza di rivedere e innovare non solo metodi pedagogici e strategie didattiche ma anche contenuti culturali: una nuova *paideia*, una nuova cultura formativa, che si muova tra autonomia, esigenze nazionali, europee, internazionali, mondiali, umane, anzi "integralmente umane" (che per i cristiani si misurano con l'umanità nuova del Cristo risorto, come indica san Paolo, Ef. 4,13 e il Concilio Vaticano II nella *Gaudium et Spes*, n. 22).

In quest'opera – oltre le istanze e le suggestioni che vengono dai vissuti e dai contesti o dalla ricerca (tutte da leggere, interpretare e tradurre in termini educativi) – possono servire da utile termine di riferimento:

- 1) i documenti della riforma scolastica italiana (cfr. L. 53/2003, Indicazioni "Fioroni", Regolamento dell'autonomia, Statuto delle studentesse e degli studenti, magari da revisionare e integrare);
- 2) il documento delle competenze chiave europee del Parlamento e del Consiglio europeo del 18 dicembre 2006;
- 3) le Dichiarazioni dei diritti umani (1948), dei minori (1989), dei disabili (2006), specie per ciò che concerne formazione e sviluppo personale globale;
- 4) i principi costituzionali;
- 5) il Concilio Vaticano II e le sue grandi affermazioni, specie quelle della *Gaudium et Spes* che si muovono tra condivisione umana, discernimento critico, profezia del "di più evangelico";
- 6) il Progetto Educativo di Istituto.

5. Quale proposta pedagogica?

In base a queste esigenze e annotazioni, e tenendo conto di questi termini di riferimento, quale proposta pedagogica si può avanzare per la scuola cattolica (e la formazione professionale cristianamente ispirata) e in qualche modo per la scuola in genere?

1. Da una parte bisognerà tener conto di quella maggioranza di studenti, ragazzi e ragazze che nell'andare incontro alle inevitabili difficoltà, che si vengono ad avere nel transitare dalla preadolescenza/adolescenza ad uno stadio più maturo, appaiono già in buona parte sufficientemente attrezzati di quelle dimensioni valoriali e di quelle strategie necessarie per fronteggiare la vita in maniera positiva. Per essi è ipotizzabile una proposta educativa dell'eccellenza e da leader, una formazione di qualità, in quanto sulla base del bagaglio valoriale/formativo di cui risulta attrezzata la loro vita, essi possano tendere a diventare sempre più protagonisti delle scelte che faranno, tanto a livel-

lo personale che familiare e sociale. Peraltro, anche per essi avrà senso uno specifico aiuto educativo al fine di riscattare o mettere almeno una buona ipoteca su quel futuro che non sempre e non per tutti si profila limpido e sereno; e comunque di essere capaci di fronteggiare la vita in maniera positiva.

2. Inoltre, anche per essi, almeno in parte, occorrerà pensare a interventi educativi che li aiutino e li incoraggino:

- a) a non aver da subire gli effetti perversi derivanti dall'ansia degli adulti e dalla scarsa tolleranza culturale verso il diverso e verso l'altro o dal disagio di civiltà rispetto al nuovo, al globale, a uno sviluppo equo per tutti e sostenibile da tutti, e in tal modo essere capaci di una vita di trascendenza storica;
- b) ad essere aperti e tolleranti in positivo e non solo in negativo e a saper tramutare il senso del limite in coscienza della propria misura; a saper rendere disponibile al di più e al meglio la "talentosità" personale; a trasformare la paura e la minaccia dei tempi e del mondo globalizzato in ricchezza personale e comunitaria, facendola diventare risorsa per l'arricchimento della propria identità e rendendola capace di disponibilità dialogica multiculturale.

3. Tutti, poi, dovranno essere aiutati a saper introdurre nel proprio progetto di vita una prospettiva comunitaria, oltre il proprio mondo individualistico e la comune prospettiva di "socialità ristretta" (come è profilato nell'ultimo Rapporto IARD sulla condizione giovanile del 2006). In particolare sarà da aiutarli a saper percorrere la direttrice formativa della cittadinanza: quella che non solo tiene conto del monito del testamento di Baden Powell agli scout di «lasciare il mondo un po' meglio di come lo si è trovato»; ma anche quello dei ragazzi della Scuola di Barbiana: «noi abbiamo imparato che il problema degli altri è uguale al mio: sortirne tutti insieme è la politica; sortirne da soli è l'avarizia» (che ha, come corrispettivo pedagogico-adulto: «voi, ai vostri ragazzi, non gli chiedete nulla. Li invitate soltanto a farsi strada»). In tal senso sarà da aiutarli ad essere capaci di partecipazione, corresponsabilità e solidarietà attiva e critica nei luoghi delle decisioni civili e comunitarie per la costruzioni di spazi, luoghi e culture umanamente degne per tutti e ciascuno.

Ciò suppone previamente una forte direttrice pedagogica per una informazione, istruzione e socializzazione non solo di qualità, ma umanisticamente e comunitariamente valida e significativa, nella linea non solo di una "testa ben fatta", ma di una mente e un cuore ricco di idee e di valori, oltre che di propensioni e aspirazioni grandi, buone e belle.

6. Piste e corsie preferenziali d'azione educativa

Dal punto di vista metodologico provo a indicare piste di marcia per la comunità educativa (educante e educantesi allo stesso tempo):

- 1) volere e praticare una scuola e un CFP che effettivamente persegua una formazione culturale e professionale delle e per le persone "con il nome e con il cognome", vale a dire nelle loro individuate e personalissime risorse e punti di fragilità o debolezza: non in astratto o idealmente;
- 2) giocare a tutto campo la partita pedagogica, cioè praticando fino in fondo la chiamata degli studenti/esse e dei formandi/e alla corresponsabilità e al co-protagonismo responsabile già nell'aprendere. Al centro non sono da mettere tanto i ragazzi: si correrebbe il rischio di oggettivarli, di renderli solo destinatari o passivi utenti del servizio formativo e dell'azione degli educatori (che a loro volta non si sentirebbero coinvolti e stimolati a educarsi per essere più persone e per educare). Al centro c'è piuttosto il comune processo di apprendimento, in vista di una vita integralmente umana per tutti, in cui – come suggerisce l'icona della partita pedagogica – studenti e insegnanti sono co-implicati e attivamente giocano il loro specifico e differenziato ruolo, i ragazzi come giocatori, in squadra, con ruoli diversi ma collaborativi, gli educatori come allenatori, arbitri, guardialinee, organizzatori, tifosi, ecc. Il campo è la scuola e il centro. Insieme con altri si gioca il campionato, secondo un regolamento, con il contributo del territorio, ecc...
- 3) praticare l'accompagnamento e l'orientamento nella costruzione dell'identità personale. In tale servizio educativo può essere buon modello per gli educatori/insegnanti Gesù maestro: il suo

farsi prossimo e condividere; il suo accogliere in persona; il suo dialogare e domandare con chi gli è di fronte; il suo comprendere e non condannare (pur non giustificando); il suo prospettare e porre in una dinamica di ulteriorità positiva, secondo i talenti di ognuno e secondo le esigenze del Regno di Dio e della sua giustizia;

- 4) nell'apprendimento/insegnamento far interagire vissuti, discipline e trasversalità culturali; e al contempo stimolare ad una formazione integralmente umana (e, cristianamente, secondo la profezia dell'*integralmente umano*, dell'*oltre le misure umane* e dell'*oltre umano*), continuamente stimolando a coniugare esperienza soggettiva e patrimonio sociale di cultura consolidata e di tendenza, tradizione e innovazione, scienza e saggezza, teoria e prassi, idealità e operatività, ragione, tecnologia e fede;
- 5) fare attenti alla dimensione etica e religiosa della cultura e della vita, oltre la significatività soggettiva e la stessa proposta sociale di cultura formativa, al minimo, nell'orizzonte di ricerca dell'umanamente degno;
- 6) educare alla cittadinanza attiva e democratica, equa e giusta, e per uno sviluppo storicamente sostenibile per tutti e per ognuno, nell'attualità presente e nell'orizzonte di un futuro umano;
- 7) coniugare insegnamento e testimonianza, individuale e comunitaria, nella coscienza trepida della forza educativa di "una vita che profuma di Vangelo".

7. Osservazioni di percorso

Vorrei inoltre avanzare alcune osservazioni tra l'epistemologico e lo strategico.

7.1. Lo specifico educativo delle comunità educative

Anzitutto, a fronte di quelli che abbiamo detto essere i nuovi modi di apprendere, si viene a rendere evidente che i luoghi tradizionali dell'educare non hanno il monopolio dell'educazione (ma forse non l'hanno mai avuto). Al contempo, però, si viene a evidenziare pure la loro specifica modalità e il loro specifico apporto all'apprendere. Rispetto all'apprendere informale, essi hanno da assolvere fondamentalmente ad una funzione riflessiva, critica, integrativa e sistematica. Infatti, a scuola, principalmente (e parallelamente anche nei centri di formazione professionale o in parrocchia o in casa), si può aiutare a integrare ed arricchire l'esperienza e la cultura personale, grazie alla cultura scolastica (la *paideia* sociale) o quella familiare o ecclesiale; si può aiutare a riflettere in maniera sistematica e critica sulla cultura sociale, quella antropologica e quella scientifica, e sui modelli sociali di comportamento; si può aiutare a correlare e confrontare (pubblicamente e democraticamente a scuola o in un gruppo di fiducia, come è in ambito familiare o ecclesiale) l'esperienza personale con le nuove tendenze della cultura e della vita sociale. Nei luoghi tradizionali educativi si può, inoltre, dare a esperienza e cultura personale continuità, memoria, senso del presente, prospettiva sapiente di futuro; si possono acquisire strumenti intellettuali (chiavi interpretative) per saper interagire con gli altri e con il sociale; si può avere l'offerta e lo stimolo a trovare ragioni di vita, idee e valori, veramente degni di consenso, di adesione e di attuazione.

7.2. Educare insieme

Se c'è da ricercare la piattaforma apprenditiva tra i modi di apprendere dell'ultima generazione e quelli tradizionali delle generazioni adulte, c'è anche da ricercare e da trovare la piattaforma educativa, vale a dire ciò che in concreto permette a scuola, famiglia, parrocchia, associazioni, movimenti e qualsivoglia altra istituzione educativa o sociale del territorio di operare collaborativamente a pro dell'educazione. Si parla tanto ad esempio della collaborazione tra scuola e famiglia, tra insegnanti e genitori. E tuttavia un tale rapporto è di fatto un *punctum dolens*. Invece di collaborare, di fatto, in molti casi, ci si contrappone o si scambiano solo accuse reciproche, magari strumentalizzando e usando o facendosi usare dai figli/studenti: quasi che ognuna delle due parti in causa senta

come suo primo scopo di salvaguardare la propria immagine e si abbia da doversi difendere dall'accusa di incompetenza funzionale o di incapacità educativa.

Altrettanto è da dire a proposito del tanto parlare che si fa di "operare in rete".

La rete per un verso può essere vista come un dato, come una realtà fattuale, in quanto indica la pluralità di soggetti, individuali e/o collettivi, impegnati in campo educativo dentro una trama di rapporti. Ma è anche un compito, una realtà da virtualizzare, vale a dire da valorizzare, facendo conto delle risorse e delle potenzialità che tale pluralità possiede. A sua volta ciò richiede previamente il riconoscimento di un'area comune d'impegno (che emotivamente si esprime come passione per una formazione integrale delle persone); il riconoscimento dello specifico (identità e autonomia) di ognuna delle parti/soggetti interessati; la coscienza e la volontà dell'educazione come impresa comune, interdipendente, collaborativa, nella libertà, diritto e solidarietà di tutti e di ognuno, e in un gioco dinamico di condivisione valoriale, convergenza operativa, differenziazione giustificativa e motivazionale, dialogo-dibattito sul nuovo, l'ulteriore e il di più. Richiede pure di mettere in comunicazione le azioni e le risorse; di mettere in comune e confrontare le analisi e le interpretazioni dei problemi educativi emergenti; di ricercare ipotesi di lavoro condivisibili; di attivare progetti insieme; di alimentare una comune cultura pedagogica; di monitorare e valutare progetti, percorsi, azioni.

E presuppone: a livello conoscitivo, di pensare la rete, di pensare in rete, di pensarsi in rete; a livello di agire, di affrontare i problemi non in astratto ma nella loro concreta emergenza o istanza; di gestire e ricercare insieme come risolvere o comunque come ridurre la problematicità; a livello di valutazione, di badare non solo all'efficacia dei progetti e dei percorsi ma anche e in primo luogo ai significati che si intendono promuovere, avendo coscienza e curando il limite proprio e comune, e tenendo presenti i rischi e le difficoltà oggettuali (o le variabili di attuazione), relazionali e soggettive (dei singoli e di gruppo).

In generale occorrerà arrivare a un quadro di riferimento condiviso, a una organizzazione progettuale partecipata, e a coordinamento operativo per la promozione di processi sociali integrati, magari secondo quelli che si dicono territorialmente "piani di zona".

7.3. Modalità di educazione

Per quest'opera gli educatori e le comunità educative hanno a loro disposizione cinque grandi modalità di educazione:

- 1) si educa insegnando con competenza, cioè aiutando l'apprendimento con il dare informazioni corrette, valide, pertinenti, motivate, adeguate; evitando l'indottrinamento, ma pure l'ignoranza;
- 2) si educa con lo stile dell'insegnamento, cioè instaurando una relazione interpersonale e di gruppo positiva, sapendo comunicare correttamente (essendo congruenti tra ciò che si trasmette e il modo di trasmetterlo); evitando il plagio, ma pure l'indifferenza;
- 3) si educa con la maniera con cui si vive il ruolo e la professione insegnante (= la testimonianza); evitando l'intolleranza della diversità ma pure il burocraticismo; lo spirito di crociata ma anche l'insignificanza. Altrettanto vale per la testimonianza genitoriale-familiare e per la testimonianza cristiana-ecclesiale;
- 4) si educa con il clima (scolastico, familiare, ecclesiale) e con il senso di responsabilità (e di appartenenza) interpersonale e globale che si riesce a dare alle procedure e alla vita della scuola, della famiglia, della parrocchia, delle associazioni: evitando che diventino una piazza ma pure una caserma.
- 5) si educa facendo fare tirocinio di libertà, di corresponsabilità e di cittadinanza democratica, già nell'apprendere e poi nella pratica, nel modo di intendere e vivere all'interno dell'istituzione (familiare, ecclesiale, scolastica; quest'ultima pensata e attuata come comunità interagente con la più vasta comunità locale, come recitava l'art. 1 del decreto delegato 416/1974 e come ribadisce l'art. 1 dello Statuto delle Studentesse e degli Studenti).

Più specificamente vorrei evidenziare che l'apprendimento sistematico e critico disciplinare educa con i suoi contenuti, con il tipo di approccio alla realtà che esprime e con il punto di vista con cui guarda il reale, con il tipo di logica che privilegia, con i metodi e le tecniche con cui ricerca ed accosta il suo oggetto, con il linguaggio tipico in cui si esprime, con le idee chiave con cui tesse la trama del suo discorso. Oggi, infatti, la coscienza scientifica contemporanea (vale adire l'epistemologia e l'ermeneutica scientifica) ha esplicitato chiaramente il senso del limite e della particolarità della ricerca scientifica; e per questo invita ad aperture interdisciplinari, a usare metodi non solo quantitativi, ma anche qualitativi, a ricercare alleanze per studiare problemi di confine, di frontiera o questioni multidisciplinari; ma ha messo in luce anche il senso della storicità, della culturalità e della politicità della ricerca e della produzione scientifica.

7.4. *Necessità di leggere, pensare e operare pedagogicamente e positivamente*

Parlare dei giovani dipende in gran parte dalla rappresentazione che ci facciamo dei giovani. Ciò che diciamo dei giovani è fondamentalmente un ragionamento da adulti sui giovani. E il sentire adulto quotidiano su adolescenti e giovani vive sotto i riflettori e le suggestioni delle emergenze negative del disagio e della devianza o della funzionalità e della disfunzionalità al sistema (che suscita facilmente ansie, paure, desideri e speranze). I giovani vengono letti quasi solo in paragone agli adulti, alle norme sociali, alla normalità statistica più che in se stessi e nella loro intrinseca novità. Sono facili le generalizzazioni, senza troppe sfumature e differenziazioni, e l'etichettamento che fissa condizioni o situazioni e dimentica la complessità e la mutevolezza personale, la fluidità dei processi e dei possibili sviluppi futuri. Spesso, come meccanismo di difesa, si viene a stigmatizzare i giovani quasi solo in termini negativi, conflittuali, di distanziamento e di disaffezione dai luoghi della partecipazione politica, economica, sociale adulta.

Si comprende allora come – dal punto di vista educativo – non si possa prescindere da un approccio all'adolescenza e ai giovani che vada oltre le analisi sociologiche, psicologiche o politiche e sappia invece (ri)leggere persone, fatti ed eventi, riguardanti la condizione giovanile, focalizzandosi sulla specificità e sul divenire personale di tutti ed ognuno, sui compiti dello sviluppo e sui processi di promozione umana, personali e contestuali corrispondenti, cogliendo anzitutto le risorse che le persone e la situazione fanno intuire come possibili, attraverso una lettura per un verso articolata, contestualizzata, attenta alla differenziazione personale, di genere, dei momenti vitali (pubertà, adolescenza, giovinezza, giovinezza adulta ...), di salute, di contesti vitali, familiari, locali, territoriali, di nazionalità ..., e per altro verso diagnostica e promozionale, schierata dalla parte della vita e del bene delle persone con il loro nome e cognome....

In effetti sia nel vedere sia nel pensare, sia nel progettare sia nell'operare, l'educatore spesso è chiamato a «fare professione di contrari» (come diceva Pascal), a saper mettere degli *et-et* dove gli altri solitamente mettono degli *aut-aut*, a saper dislocare nel tempo energie, parole, gesti, a seconda dei bisogni con tempestività e misura, chiarezza e tatto.

A ben vedere, si tratta di porsi in un atteggiamento di fondo che non è contro, o che giudica dal di fuori, ma che si sente coinvolto, empaticamente vicino, operando un discernimento che coniuga positività, critica e ricerca dell'ulteriorità positiva: senza essere cedevoli o oppressivi, ma piuttosto dialogici e propositivi. Questo vale non solo nei confronti dei giovani, ma anche delle idee o mode cultural-pedagogiche da qualunque parte provengano.

8. Conclusione

Vorrei concludere con una doppia citazione rivolgendomi soprattutto agli educatori.

La prima è una citazione di San Bernardo di Clairvaux: «I nostri maestri ci hanno insegnato non ad apprendere sempre e mai arrivare alla conoscenza della verità, ma ci hanno insegnato a vivere».

La seconda è una parafrasi di 1Cor., cap. 13 (il cosiddetto "Inno alla carità") riscritto da un anonimo insegnante su internet: «Se io insegnassi con la cultura dei migliori insegnanti, ma non avessi l'amore, io non sarei che un oratore intelligente o una persona spiritosa e simpatica. Se conoscessi tutte le tecniche e avessi provato tutti i metodi migliori o se avessi una formazione che mi permettesse di sentirmi competente, ma non avessi compreso ciò che i miei allievi provano e come essi pensano, ciò non basterebbe per essere insegnante. E se io passassi molte ore a prepararmi per non essere né teso né nervoso, ma non provassi ad amare e a comprendere i problemi personali dei miei studenti, ciò non basterebbe ancora per essere un buon insegnante. Un insegnante è pieno di amore, di pazienza di bontà. Non fa mistero che altri si confidano a lui. Non spettegola. Non si lascia facilmente scoraggiare. Non si comporta in maniera sconveniente. Per i suoi allievi è un esempio vivente di buona condotta e ne fa volentieri riferimento. L'amore non si ferma mai. I programmi saranno sorpassati. I metodi passeranno di moda. Le tecniche verranno abbandonate. Il nostro sapere è limitato e noi non ne possiamo trasmettere che un piccola parte ai nostri allievi. Ma se abbiamo l'amore, allora i nostri sforzi avranno una forza creatrice e la nostra influenza resterà radicata per sempre nella vita dei nostri allievi. Ora, rimangono le tecniche, i metodi e l'amore. Ma la più importante delle tre è l'amore».

Interventi

Ricollocare al centro la finalità educativa delle nostre scuole

On. Prof. LINO ARMELLIN (Presidente Fism Treviso)

1. Famiglia e scuola in profonda crisi

L'argomento di questa giornata di studio ripropone l'esigenza, che dovremmo sentire tutti, di operare con grande senso di responsabilità per delineare e realizzare un percorso di completa innovazione della scuola, di tutta la scuola italiana, migliorandone la qualità e soprattutto richiamandola al suo primario dovere di istituzione educativa.

Così come si dovrebbe prendere consapevolezza della situazione della famiglia di oggi che è sempre più debole e sempre meno capace di incidere dal punto di vista educativo, in quanto preoccupata eccessivamente dei problemi economici e lavorativi; distratta da stimoli mediatici sovrabbondanti e sempre più lontana dai valori e dai punti di riferimento spirituali e morali, indispensabili per un'opera educativa efficace.

La famiglia è sempre più debole: i nostri figli appartengono alla generazione del "tutto e subito" è stato scritto in questi giorni nel Rapporto su Infanzia ed Adolescenza di Telefono Azzurro Eurispes. Il rapporto presenta i giovani come figli padroni.

I genitori in questo momento sono, almeno in parte, responsabili dell'emergenza educativa e ciò è dovuto al fatto che si sentono impreparati ad esercitare questa funzione e tendono a delegare molto alla scuola, la quale, peraltro, forse anche proprio per questo, tende a circoscrivere la propria funzione limitatamente all'ambito dell'istruzione.

Se vogliamo guardare con maggiori speranze al futuro, dobbiamo incominciare proprio da qui: prendere consapevolezza delle carenze e della profonda crisi della famiglia e della scuola in campo educativo, per il fatto che sono in profonda crisi proprio loro che dovrebbero essere le due più importanti istituzioni formative.

La scuola, nella sua azione, si rivela attenta all'istruzione più che all'educazione, con il rischio di diventare il luogo della pura trasmissione di nozioni. Anzi, a volte, prevale il nozionismo che più risponde alla domanda del mondo del lavoro.

L'errore che si può commettere in campo scolastico, è proprio quello di pretendere di fornire agli alunni un numero sempre più elevato di conoscenze, facendo acquisire il più possibile nozioni ed abilità come prospetta il funzionalismo.

Per svolgere opera educativa, si deve invece riaffermare il primato della persona e del suo sviluppo integrale, con la progressiva maturazione delle capacità personali.

È una posizione evidenziata da Nadia Colombo ricercatrice dell'IRRE Lombardia nel fascicolo *Scuola Materna dell'Infanzia*, nel quale presenta l'articolo *Philosophy for children*, una proposta di educazione al pensiero critico e democratico per la scuola dell'infanzia.

Secondo quello studio, nella nostra società moderna è inadeguato un modello scolastico che si impenni sull'apprendimento nozionistico, costituito da conoscenze disciplinari.

Questa posizione, rileva la Colombo, «è in sintonia con le finalità riconosciute nelle *Indicazioni per il curricolo* (Ministero della Pubblica Istruzione, Roma settembre 2006) come peculiari della scuola dell'infanzia che deve essere concepita come luogo di promozione dello sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della cittadinanza, oltre che della competenza».

Nelle società tradizionali, statiche, nelle quali la tendenza era di mantenere le strutture, materiali ed ideali esistenti, l'educazione richiedeva soprattutto la «trasmissione di una serie di cono-

scenze e di valori consolidati» e il sapere che veniva trasmesso era «nozionistico, rigido nei contenuti, appreso in modo passivo».

Nella nostra società moderna è inadeguato un modello scolastico che si impervi sull'apprendimento nozionistico costituito da conoscenze disciplinari. Si dà invece valore al personale impegno critico, allo sforzo creativo individuale, alla sperimentazione e alla ricerca.

2. Funzione culturale dei saperi

I contenuti, i saperi, devono avere una funzione culturale. Non devono essere finalizzati ad esigenze informativo-addestrative proprie di una prospettiva funzionalistica. Si tratta di contenuti orientati alla formazione della persona affinché questa maturi e sia in grado di rispondere alle domande di senso così lontane dalla banalità imperante nel mondo moderno.

Ciò appare tanto più vero se ci si sofferma a riflettere sui bisogni educativi dei ragazzi. Mi pare si possa affermare che le prime fondamentali esigenze dell'educando sono da un lato il conseguimento della propria identità personale, sociale, culturale e religiosa; dall'altro lato la capacità di dare un senso alla propria vita e a quella degli altri.

È pur vero che la scuola educa principalmente mediante l'istruzione, ma non si può avere vera educazione se l'istruzione viene privilegiata, nel metodo e nei contenuti, come fine a se stessa.

Anche per la scuola dell'infanzia è doveroso ribadire questa posizione. Questo giustifica il richiamo così marcato al valore della persona che si trova tra l'altro negli interventi preparatori alla stesura delle nuove *Indicazioni* per la scuola per l'infanzia. Si tratta di una posizione espressa dall'attuale ministro della Pubblica Istruzione, on. Fioroni, che ha aperto il seminario promosso dal Ministero della P.I. il 3 aprile 2007 sul tema *Cultura, Scuola, Persona*. «La scuola non può ridursi semplicemente a trasmettere conoscenze e competenze – afferma il ministro – il suo compito è ben più alto e complesso, deve far crescere l'umanità di ciascuno, deve sviluppare al massimo grado i confini della sua personalità».

È dunque necessario prendere in seria considerazione l'esigenza di recuperare tutta la valenza educativa della scuola.

La stessa autonomia scolastica, recentemente introdotta, prefigura un nuovo tipo di scuola, legata alla comunità che la esprime, a quella comunità educante, per la quale ha sempre dimostrato grande interesse la scuola cattolica.

Si tratta infatti del tipo di scuola che opera scelte educative rispondenti ai bisogni reali dell'educando e della comunità nella quale è inserito. Ecco dove si esprime la novità: si tratta di una scuola che si rapporta alle esigenze reali dell'educando e non al vagare continuo di una comunità in costante cambiamento, come si esprime il prof. Fiorin in un intervento sulle *Indicazioni per il curriculum*.

3. Precocismo scolastico

La scuola dell'infanzia dovrà essere quindi l'istituzione del bambino dai tre ai sei anni che vive in quella determinata comunità, rispondente ai suoi reali bisogni e non alle sollecitazioni più o meno espresse dal consumismo che ignora i veri interessi di crescita e di sviluppo degli educandi.

In questa ottica vanno visti anche gli atteggiamenti di precocismo adultistico e addirittura di precocismo scolastico. Precocismo valutato positivamente dagli adulti che si ostinano a richiedere all'educando determinate prestazioni che inducono a considerare "sapienti" i bambini, dimenticando che prima di sapienti dovrebbero essere saggi, ossia capaci di scegliere dopo un vaglio critico nell'ambito di una sempre più vasta presenza di conoscenze, alla luce della verità.

La vera svolta in campo formativo in questo momento dovrebbe consistere dunque nel superare il concetto di scuola come luogo di trasmissione di conoscenze che sono sempre più numerose e frammentate. Si dovrebbe realizzare una scuola volta piuttosto a far acquisire la capacità critica

che permette di orientarsi, di discernere e scegliere all'interno di tante conoscenze che si moltiplicano appunto a causa della frammentazione della cultura.

4. Le trasformazioni della società

Che siano necessari dei cambiamenti nell'educare i giovani oggi, lo si intuisce anche dai grandi, accelerati cambiamenti degli scenari della società che sempre più si va internazionalizzando in una prospettiva di globalizzazione, di multiculturalità, e di progresso scientifico e tecnologico; dal moltiplicarsi di diversi stili di vita e con un pluralismo culturale ed una secolarizzazione diffusa.

È pure una società che si allontana sempre più dai valori, meno solidale e collaborativa, povera di punti di riferimento. «Questo tipo di società ha una necessità urgente dell'azione educativa, della vera educazione, quella in grado di assicurare la formazione integrale della persona e nel contempo capace di sviluppare e far progredire la società in direzione più umanizzante».

È necessaria un'educazione che assicuri una formazione di uomini e cittadini responsabili. Ogni insegnante, impegnato ad educare, qualunque sia la disciplina che insegna, deve sempre ricordare che la sua azione è certamente una trasmissione del sapere con una primaria finalità educativa. Lo stesso vivere insieme in aula scolastica, docenti e studenti, viene ad essere connotato dalla caratteristica formativa che è propria di una comunità educante. La relazione è il vero mezzo educativo efficace.

L'opera dell'insegnante non è mai assolutamente neutra, lo stesso ambiente tenuto e curato in un certo modo può diventare educativo o diseducativo, tutto dipende da chi guida, da chi conduce la classe, che dovrebbe essere vero maestro, ricco di cultura, di umanità e di passione educativa.

5. L'insegnante educatore

Tutto ciò comporta un profondo cambiamento dell'educatore anche di fronte alle pretese dell'educando. Chi educa deve saper creare un contesto di limiti, deve caricarsi della responsabilità del proprio ruolo educativo; deve essere una guida etica per l'educando così da aiutarlo a capire ma anche a comprendere per imparare a chiedersi il senso delle cose. Chi educa, se ama veramente l'educando, deve avere anche il coraggio di saper dire dei no, con il coraggio di prendersi le proprie responsabilità, il che significa educare con responsabilità alla responsabilità.

Si vuol dire che va pure superata la deresponsabilizzazione che si va diffondendo mascherata da atteggiamenti affettuosi, lasciando privi di guida e di presenza adulta gli educandi che hanno bisogno di essere guidati.

Se mancasse la capacità di comprendere il senso dell'esistenza, mancherebbero le grandi idee e i grandi valori e sarebbe certamente difficile la vita; anzi potrebbe essere, in un certo senso, un peso dal quale liberarsi. «L'esistenza priva di significato diventa infatti una tragedia senza esito anche dal punto di vista pedagogico e scolastico. Il desiderio di verità, di bontà, di bellezza che è nel cuore di ogni persona dice che è ragionevole e urgente cercare di dar vita ad una proposta educativa capace di indirizzare verso l'oltre l'intelligenza e la libertà di ogni persona» (da *L'educazione: una sfida da vincere insieme*, Incontro nazionale del tavolo interassociativo – Roma, 13 maggio 2007).

E allora il fine educativo è ben preciso: guidare gli educandi affinché maturi in essi la consapevolezza di quali sono i valori sui quali intendono costruire il proprio progetto di vita. Tutto ciò evidenzia la necessità di avere genitori e docenti significativi, disponibili al dialogo, alla relazione e alla comunicazione, guidati nella loro opera da grande e autentica passione educativa.

La risorsa educativa più importante su cui possa contare la società è dunque costituita dagli insegnanti. Educa la loro persona, educano i comportamenti, gli atteggiamenti che gli alunni captano e fanno propri, così come ne fanno propri gli insegnamenti. A questo punto si aprirebbe tutto il discorso che riguarda al formazione, l'aggiornamento, l'assunzione degli insegnanti.

Mi sembra veramente opportuno citare ora Maritain che afferma: «Se il maestro possiede la saggezza cristiana, e se il suo insegnamento trabocca da un'anima votata alla contemplazione, il modo e la maniera con cui dà il suo insegnamento, in altre parole il modo o la maniera secondo la quale la sua anima e il suo spirito possono influenzare e illuminare l'anima e lo spirito di un altro essere umano, trasmetterà allo studente e risveglierà in lui qualche cosa che è al di là della matematica, dell'astronomia o della meccanica: anzitutto il senso del posto esatto di queste discipline, dell'enciclopedia del sapere del pensiero umano. Quindi una persuasione comunicata senza parole del valore immortale della verità delle leggi razionali e dell'armonia che sono presenti nelle cose e la cui prima radice è nell'intelletto divino" (J. Maritain, *L'educazione della persona*, Brescia, II ed., pp. 93-94).

6. Il contributo dato da educatori che hanno una visione cristiana della vita

Quello che più importa è il contributo che può esser dato da quanti esercitano la professione partendo da una visione cristiana della vita. Il contributo di un fondamento antropologico del quale si sente veramente il bisogno per il superamento di tutto ciò che è tecnicismo, relativismo, nichilismo, che rende problematica la cultura di oggi. È il bisogno che si manifesta anche nel pensiero filosofico e nelle scienze dell'educazione nelle quali si avverte in maniera sempre più pressante l'esigenza di riportare alla sua centralità la persona umana con tutti i suoi aspetti. Lo ribadisco riportando il pensiero di Giuseppe Acone, che si pone in contrapposizione a Postman che affermava: «Nel mondo contemporaneo globalizzato e omologato dalla tecnologia, l'ultima narrazione a carattere universale ... è rappresentata dalla narrazione tecnologica». Acone osserva che «la narrazione tecnologica non basta giacché l'educazione implica sempre problemi di essere, valore e senso» (Giuseppe Acone, *Una scuola per la persona*, "Docete", febbraio 2007).

7. Conclusione

La scuola cattolica, pur limitata nella sua presenza, ha sempre avuto e continuerà ad avere un ruolo importantissimo in questo impegno di recupero della funzione educativa della scuola. La scuola cattolica continua a guardare con tanta attenzione alla qualità del progetto educativo con la chiara affermazione che la persona con i suoi diritti va collocata in posizione centrale.

Il mondo cattolico, ed in particolare la scuola cattolica, possono assicurare il proprio contributo determinante per il superamento della situazione di emergenza educativa, sostenendo e diffondendo il principio secondo cui alla formazione e all'educazione, va assicurato l'impegno primario in particolare per le due istituzioni più importanti: la famiglia e la scuola.

La prospettiva deve essere quella della comunità educante, posizione rivendicata e sostenuta da chi ispira l'attività educativa all'orientamento cristiano. Trattasi di fondare la propria prospettiva pedagogica nell'antropologia ispirata al Vangelo e che quindi pone la persona umana, nella sua unicità ed integralità, come fondamento del processo educativo.

Ovviamente la scuola cattolica potrà incidere positivamente soprattutto con l'esempio e con l'animazione cristiana di tutto il sistema scolastico.

Primato della «persona» e interventi educativi. Tra uso e abuso dei significati delle parole

Prof. GIUSEPPE BERTAGNA (Università di Bergamo)

Non mi riferisco all'educare in generale. Mi riferisco all'educare in quella istituzione formale che si chiama scuola o, se si preferisce, e in maniera certo più completa e corretta, almeno per il nostro paese, in quella istituzione formale che si indica con l'espressione 'sistema educativo di istruzione e di formazione' (art. 1, legge n. 53/03). Un sistema, quindi, nel quale si dovrebbe istruire e/o formare all'esercizio di una professione in una maniera educativa, rispettosa dell'umano.

Quali sono le condizioni che possono oggi aiutare questo sistema ad essere davvero educativo, e quindi davvero umano?

La prima e fondamentale condizione mi pare sia ben espressa dall'art. 1, comma 1 della legge n. 53/03. Il sistema in questione è educativo se favorisce «la crescita e la valorizzazione della *persona umana*, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione».

È investendo sul fine persona, sulla crescita e sulla valorizzazione di ogni persona, nessuna esclusa, che la scuola, dunque, accredita se stessa come istituzione educativa degna del rispetto e del prestigio sociale e culturale che la dovrebbe caratterizzare. È solo così facendo, infatti, che farebbe crescere e valorizzare lo Stato nazionale, l'economia, la qualità dello scambio sociale, la mobilità tra le classi sociali, la scienza, la cultura, l'*ethos* ecc.

Consenso sospetto

C'è un consenso che sembra unanime, su questa impostazione contemporaneamente ordinamentale e pedagogica. I tempi in cui non solo accadeva di fatto, ma addirittura si teorizzava in via di principio l'impostazione opposta, e cioè che fine della scuola dovesse essere il consolidamento dello Stato nazionale, oppure la risposta alle domande poste dall'economia, oppure ancora la selezione della classe dirigente, la trasmissione di una certa ideologia dominante e così via, e nei quali, pur di realizzare questi fini, fosse stato lecito, quando non perfino doveroso, per la scuola, sacrificare le persone, con le loro peculiari identità e le loro differenze, paiono davvero finiti sul piano sia della teoria pedagogica, sia dei principi giuridici.

C'è qualcosa di sospetto, tuttavia, in questo unanimismo. Non mi riferisco tanto ai tradimenti operativi di questa impostazione. È sempre molto difficile, quando non impossibile, del resto, ci ricordava già Platone, tradurre completamente un'idea in azione e un principio in uno stato di cose.

Mi riferisco, invece, proprio al piano teorico del modello. E anche a questo livello non tanto all'architettura astratta del modello stesso (fine della scuola è la persona, tutto il resto, ovvero Stato, economia, cultura, società, scienze ecc. devono essere mezzi a disposizione della scuola e dei docenti per far crescere e valorizzare la persona dello studente, e solo se si mantiene questo rapporto tra fine e mezzi crescono anche lo Stato, l'economia, la cultura, la società ecc.), quanto al cuore del modello stesso, ovvero al fine «persona».

'Persona', infatti, al di là delle apparenze, è ormai diventato un termine tutt'altro che univoco nel linguaggio comune pedagogico, culturale e sociale. Lo usa, ad esempio, anche chi, fino a qualche decennio fa, quando imperavano ideologie come quella marxista o funzionalista, lo aborrisce, e lo considerava segno di un'imperdonabile e corriva indulgenza all'integralismo e allo spiritualismo cattolico.

A dire il vero, giudizio negativo a parte che davano ai suoi significati, non avevano torto a collocarlo nell'alveo della tradizione cattolico-cristiana. Il termine «persona», infatti, almeno nel significato che grosso modo evoca in occidente, è nato e si è sviluppato con il cristianesimo. Il suo imprinting è chiaro sul piano sia storico, sia teoretico¹.

Il fatto che oggi lo impieghino anche studiosi di cultura occidentale ma non cristiani e che sia diventato consueto in quasi tutti i campi della cultura e della società (dalla pedagogia al diritto,

¹ Cfr. G. BERTAGNA, *Pedagogia dell'uomo e pedagogia della persona umana*, in Aa.Vv., *Scienze della persona: perché?*, Rubettino, Soveria Mannelli 2006.

dalla politica alla scienza) non può che far piacere, da questo punto di vista. Vuol anche dire che si sono superati storici steccati e non edificanti pregiudizi.

Il problema, però, è domandarsi se, in questa diffusa mutuazione, lo si adopera ancora con l'estensione di significato che ha avuto e continua a mantenere quando è mobilitato dentro la tradizione cristiana da cui proviene. E ancora di più, domandarsi se dentro questa stessa tradizione cristiana, interessata, come sappiamo, anch'essa, al proprio interno, da pervasivi fenomeni di secolarizzazione, continua o meno a mantenere un significato univoco e condiviso.

La risposta a queste domande è, infatti, decisiva per il senso dell'educare non solo nella scuola statale, ma anche in quella non statale, laica e cattolica. Se, infatti, quando si parla di persona non si intendono più le stesse referenze semantiche, il modello che vede la scuola mezzo per il fine persona, e mezzo che, allo stesso fine, adopera anche l'aiuto di altri mezzi, dallo Stato alla scienza, perde la sua nitidezza e si presta a letture e a concretizzazioni educative, didattiche e organizzative tra loro molto differenti.

Mi pare preliminare, perciò, la fase dell'*explicatio terminorum*: mettere in comune che cosa si intenda quando si usa il termine 'persona', perché lo si intenda in questo e non in altro modo; perché e in che senso e fino a dove può essere impiegato come sinonimo di altri termini come uomo, individuo, soggetto; che cosa succede, quali conseguenze si ricavano, quando è adoperato magari in modo implicito con altri significati, e perché determinati orientamenti educativi possono scaturire solo se si continua ad interpretarlo dentro l'orizzonte che l'ha visto nascere.

La «persona umana» non è soltanto un «uomo».

Se per la tradizione scientifica classica l'uomo era sempre stato definito come «animale razionale», dove la ragione rimandava ad una specie di «ospite divino» che viene all'uomo «per una porta» dal cielo², Linneo, nel 1735, lo classificò, per la prima volta, dentro una referenza del tutto empirica e lo identificò come un «animale appartenente all'ordine dei primati».

Se l'uomo è un animale, un oggetto di studio tra gli altri della zoologia, non può che essere soltanto natura, frutto dell'evoluzione della natura e indagabile con strumenti altrettanto naturali. Oggi diremmo che l'uomo, da questo punto di vista, non potrebbe essere cosa diversa dalle cellule fisicobiochimiche che lo compongono, dell'evoluzione adattiva che hanno subito, nonché dai modi empirici con cui la scienza giunge a formulare queste asserzioni.

Anche la nostra intelligenza, la razionalità dell'uomo, da quella teoretica a quella pratica, morale, non potrà, dunque, che essere natura e frutto di una storia naturale che è compito della scienza e dei suoi metodi sperimentali svelare.

Può infastidire il nostro tradizionale orgoglio non essere molto diversi da scimmie e topi. Ma questo è ormai il messaggio portato dallo sviluppo delle cosiddette scienze umane o dell'uomo che si sono sviluppate negli ultimi tre secoli lungo la trasformazione del paradigma galileiano: tutto, nell'uomo, è solo natura e storicità.

Anche il suo cosiddetto 'spirito', se pure è straordinario rispetto alle altre specie viventi, è comunque qualcosa di naturale e di naturalizzabile, non di «divino», come si poteva pensare in passato. Questione di tempo e di massa critica delle conoscenze scientifiche, ma questa valutazione diventerà universalmente condivisa perché giustificata.

Homo, ha scritto del resto Heidegger³, deriva da *humus*, terra. Non è sbagliato, quindi, associargli le qualità da sempre collegate alla terra: la concretezza visibile, la pesantezza empirica, la manipolabilità tecnica, l'orizzontalità immanente, le referenze epistemologiche e metodologiche tipiche delle scienze sperimentali moderne.

Le scienze dell'uomo contemporanee, dunque, non avrebbero fatto altro che demitizzare una millenaria retorica autoconsolatoria che ha tentato di trovare nell'uomo qualcosa che fosse oltre

² ARISTOTELE, *De generatione animalium* 736b28. Ancora più esplicito, naturalmente, Platone, con il mito di Er e con l'iperuranio.

³ M. HEIDEGGER, *Essere e tempo* (1927), tr. it., F.lli Bocca, Milano 1963, pp. 211-212.

l'uomo: il trascendente, l'oltre umano spirituale. Ma se si smette di attribuire alla ragione quel carattere divino che i greci le riconoscevano e che li portava ad immaginarla come 'entrata', meglio 'caduta', nell'uomo dal suo luogo naturale che era appunto il cielo, e come destinata poi a rientrare a casa sua una volta che avesse concluso l'innaturale suo abbraccio terreno, la conclusione della piena naturalizzazione dell'uomo sembra una conclusione inevitabile.

A dire il vero, per quanto possano apparire per così dire "irreligiose", queste consapevolezze non avrebbero sorpreso nemmeno nel mondo antico, almeno per ciò che dicono sull'uomo (e non pretendessero di negare ciò che tacciono).

Gli Ebrei dell'Antico testamento, ad esempio, sapevano perfettamente che la carne, nell'uomo, è qualificante, per definirlo come uomo. *Basar*: alla lettera carne, ma anche, più ampiamente, qualcosa di caduco, che muore e si dissolve. Paradossalmente, per loro, primi stipulatori di un'alleanza con l'unico Dio personale e invisibile, la carne umana includeva in sé anche l'idea di spirito umano, non il contrario. *Basar*, infatti, non era più usato per indicare il cadavere, l'uomo morto (in ebraico: *nefesh*), proprio perché l'uomo morto non ha più il soffio vitale del respiro che lo anima quando è carne viva, chiamato *rûah*. In altre parole, non è più uomo; in maniera greca, potremmo dire che non ha più la forma (nel senso aristotelico) umana.

Da questo punto di vista, dunque, se l'uomo fosse solo *basar* e *rûah* non sarebbe, al fondo, molto diverso dall'uomo naturalizzato di cui discorrono le scienze dell'uomo contemporanee.

Cose non molto diverse sostenne, d'altronde, anche Aristotele: il suo *De anima*, infatti, si riferisce al principio della vita umana in quanto umana, senza mettere in campo nulla di «divino» o di «extraumano» per spiegarla, se non nella stessa misura con cui convoca le realtà divine, fino alla massima del motore immobile, per spiegare l'intero dell'ontologia⁴. Non a caso, si discute poi a lungo su alcuni passi del *De anima*, e in particolare se la natura dell'intelletto attivo (*noûs poietikós*), quello slegato dalla sensibilità, quello celeste del motore immobile, realtà divina⁵, fosse in qualche modo equiparabile a o coincidente con quella dell'intelletto passivo (*noûs pathetikós*) che sarebbe, invece, il nostro intelletto individuale, affetto dalle impressioni sensibili e che pensa su di esse solo grazie all'attualità del primo⁶. Come è noto, la tesi di Alessandro d'Afrodizia⁷, non fu quella di Averroé e queste non furono quelle né di san Tommaso⁸, né, poi, dei naturalisti rinascimentali.

Non hanno tutti i torti, quindi, gli anatomopatologi, i neurofisiologi e i biochimici contemporanei a ritenere che l'anima di cui parla il *De anima*, insieme al *rûah* degli Ebrei, non siano altro, senza andare a scomodare nessuna sostanza spirituale immortale, che una funzione "naturale" del cervello, del sistema nervoso, e che decadano con la morte delle nostre cellule⁹.

Ebbene, se il termine uomo, con tutti i suoi derivati, tra cui 'umanesimo' e tutti i 'nuovi umanesimi' (compreso l'ultimo 'nuovo umanesimo' universalistico profetato da Morin e dai suoi epigoni italiani) di cui l'epoca moderna è stata ricca, ha assunto, in particolare oggi, dopo le grandi conquiste delle scienze della vita, una mappa di significati che si concentra su quelli prima segnalati e che potremmo definire, pur nel loro universalismo, conclusi nell'immanenza, non potremmo certo dire che siamo dinanzi ad un sinonimo del termine 'persona'. E che educare dentro e fuori la scuola, avendo come fine l'uomo concepito in questo modo invece che la persona possa essere ritenuta una cosa equivalente.

La persona, infatti, se non nega l'uomo e l'universalismo dell'umanità completamente naturalizzata a cui si accennava, non si riduce affatto a questa sola lettura. Anzi afferma che essa non esprime tutto il possibile sull'uomo e, soprattutto, il dato più profondo ed essenziale che lo dovrebbe caratterizzare e far riconoscere a sé e agli altri.

⁴ ARISTOTELE, *De anima* II, 1; 412a20.

⁵ *Ivi*, III, 429a27-29, 430a17-25.

⁶ *Ivi*, I, 408b26-29.

⁷ *L'anima*, Laterza, Bari 1996, § 24.

⁸ *Tractatus de unitate intellectus contra averroistas* (1270), Pontificia Università Gregoriana, Roma 1936.

⁹ V. MANCUSO, *L'anima e il suo destino*, R. Cortina, Milano 2007.

La «persona umana» non è soltanto un «individuo».

Un altro vocabolo che spesso ricorre anche nel discorso educativo come sinonimo intenzionale o implicito di persona è quello di 'individuo'. Individuo, precisava già Aristotele e confermerà la successiva tradizione filosofica, porta con sé un doppio significato.

Da un lato, è la parte non ulteriormente divisibile di una specie o di un tutto. In questa prospettiva, ad esempio, il singolo uomo è un individuo rispetto alla specie umana, all'insieme degli uomini, alla società, all'umanità.

Dall'altro lato, è ciò che distingue cose che sono o possono essere tra loro in apparenza uguali. Che cosa, infatti, distingue due bicchieri uguali se non il loro essere individui, l'uno uno e l'altro altro?

Se applichiamo questi significati all'interpretazione dell'individualità umana, quindi, non solo, ad esempio, dobbiamo concludere, come peraltro ci obbliga a fare la scienza, che non esiste un ovulo femminile che sia uguale ad un altro, ancorché prodotto dalla stessa donna nell'arco della sua età fertile; né esistono due spermatozoi uguali tra i circa duecento milioni che un maschio fertile produce ogni giorno; né esiste un embrione, frutto dell'incontro tra un ovulo e uno spermatozoo, uguale ad un altro, ma perfino due gemelli omozigoti, con lo stesso genoma, sono due ben precise individualità (in effetti, oltre che non essere l'uno l'altro, non hanno nemmeno le stesse impronte digitali, e neppure la stessa anatomia fine del cervello)¹⁰.

Da Hobbes e dalla sua filosofia politica in avanti, però, per ragioni storiche e filosofiche ormai molto studiate, gli uomini che compongono la società sarebbero stati letti, all'inizio e in sé, essenzialmente come individui, e come individui non solo nel senso appena precisato, ma, con un'estensione ideologica molto significativa, anche e soprattutto nel senso di essere «atomi desocializzati»¹¹, «soli al mondo»¹², e, in quanto tali, esseri del tutto autosufficienti e autocentranti, vogliosi, per questo, di affermare se stessi a qualunque costo contro gli altri e contro il mondo¹³. L'unica socialità originaria dell'uomo, se così si può chiamare, non sarebbe stata altro, dunque, che una forma di affermazione competitiva della propria individualità che desidera asservire tutti e tutto a sé, gonfiandosi, se fosse possibile, fino all'onnipotenza. «Cosciché pongo (...) come una inclinazione generale di tutta l'umanità, un desiderio perpetuo e senza tregua di un potere dopo l'altro (*desire of power after power*) che cessa solo nella morte. (...) La competizione per acquisire ricchezze, onore, comando o altro potere, inclina alla rivalità, all'inimicizia e alla guerra, perché la strada che segue chi si trova in competizione per raggiungere il suo desiderio è quella di uccidere, di assoggettare, di soppiantare o di respingere il rivale»¹⁴.

Da qui, sia la conseguenza di ciò che si sarebbe poi chiamato nei secoli successivi darwinismo economico-sociale, cioè della guerra di tutti contro tutti, ovviamente con il trionfo del più forte (o del più adatto), sia la grande mossa hobbesiana del *Leviatano*, che, domando con la minaccia del potere questa bramosia individualistica di ogni uomo, rende possibile una società ordinata e civile, sia con la formula della democrazia politica rappresentativa (da Hobbes a Mill, passando per Locke, Smith, Kant, Costant e Tocqueville), sia con la formula della democrazia politica diretta (da Rousseau ai giacobinismi successivi di tipo populistico o operaistico), sia, infine, con la formula dei vari totalitarismi elitario-autoritari così a lungo praticati nel novecento.

Come si vede, dunque, la circostanza innegabile che ogni uomo sia un individuo, si trasforma, in questa lettura, in una visione individualistica dell'uomo stesso. E quando si parla di individuo non si intende più semplicemente indicare il fatto che ogni uomo è e deve essere se stesso, non un

¹⁰ J. TESTART, *Mystique du gène et réification du vivant*, in H. Atlan, *Figures de la science*, Ed. Parenthèses, Paris 2005.

¹¹ R. ESPOSITO, *Bíos. Biopolitica e filosofia*, Einaudi, Torino 2004, p. 59

¹² T. HOBBS, *Leviatano o la materia, la forma e il potere di uno stato ecclesiastico e civile* (1651), tr. it. a cura di A. Pacchi, collaborazione di A. Lupoli, Laterza, Bari 1989, cap. XIII. p. 103.

¹³ *Ivi*, cap. XIV, p. 105.

¹⁴ *Ivi*, cap. XI, pp. 78-79.

altro o altro, bensì che, per essere ed essere se stesso, ogni uomo deve imporsi anche con la forza sugli altri e sul mondo, funzionalizzando tutto a sé, per affermarsi.

Non sono idee peregrine, se, ad esempio, il noto giornalista Eugenio Scalfari ha potuto scrivere recentemente che ogni uomo non è che «l'infinitesima parte di una specie, anch'essa individuata tra la moltitudine delle specie. Il diritto dell'individuo persona ad esistere è innato, proviene dalla natura che lo fornisce anche alle altre specie e agli individui che le compongono, ciascuno dei quali, dall'albero al falcone alla persona dotata di mente, vuole disperatamente esistere e adopera tutti gli strumenti che la natura gli ha forniti per esistere. Per soddisfare questo diritto biologico l'individuo entra necessariamente in conflitto con tutto ciò che lo circonda, con l'obiettivo per lui primario, di guadagnare e preservare lo spazio di cui ha bisogno. Le radici di due alberi nati troppo vicini tra loro si disputeranno il terreno da cui traggono alimento e la luce che gli serve per la fotosintesi senza la quale appassirebbero. E se lo spazio è troppo stretto uno dei due finirà per morire, diventando uno stesso senza più fronde né linfe. A maggior ragione ciò si vede nel regno animale e in quello degli uomini (...). Questo è l'istinto primordiale, innato, esclusivo (...) che ci accompagna fino alla morte»¹⁵. E che, dunque, si farebbe molto male a sottovalutare, trasfigurandolo con utopie di società prodotte da uomini diversi da quello che sono, appunto individui in continua competizione.

Non occorrono molte parole, però, per comprendere che, se il termine 'persona' fosse accoppiato a 'individuo' per indicare l'antropologia prima riassunta, probabilmente sarebbe molto inquietante una pedagogia e un diritto che si richiamassero ad essa come ad un valore da concretizzare. L'insistenza sulla centralità della persona e sulla necessità di un sistema educativo di istruzione e di formazione che la «accesca e la valorizzi» avrebbe, qui, un retrogusto molto sinistro e sarebbe, con ogni probabilità, ritenuto da molti non tanto realistico, come vorrebbero i suoi sostenitori, ma solo pericoloso.

Risulta perfino ovvio respingere, a questo punto, un simile esito, e ritenere, quindi, che se ogni «persona umana» è senza dubbio «individua», un individuo non ulteriormente divisibile e differente, nella sua identità, da ogni altro, con questo non si vorrebbe affatto intendere che, per essere tale, debba anche competere in maniera mortale con gli altri per affermare e tutelare se stesso. Anzi, come vedremo, potrebbe e dovrebbe essere il contrario.

La «persona umana» non è soltanto il «soggetto» (del sapere o dei saperi e del mondo).

Un terzo vocabolo che spesso ricorre in campo educativo e della pedagogia della scuola e che è, in qualche modo, talvolta accreditato come sinonimo di persona è quello di 'soggetto', con tutta la serie di aggettivi qualificativi che spesso lo accompagnano: umano, razionale, senziente, libero, responsabile, progettuale, aperto ecc.

Per comprendere come i due termini, però, non siano affatto sovrapponibili e non siano da impiegare, a rigore, l'uno per l'altro è necessario riferirsi al contesto culturale nel quale è venuto a crescere e ad affermarsi perfino sul piano linguistico il secondo concetto rispetto al primo. In questo senso, diventa preliminare una pur rapida riflessione sul problema dell'anima così come è venuto a configurarsi nell'epoca della modernità.

«Anima» classica e cristiana dell'uomo. Socrate, come sappiamo, scelse di morire sacrificando un gallo ad Esculapio. Convinto che la sua anima razionale soggettiva, liberata dal corpo, sarebbe tornata alla sua sede naturale, la mente universale eterna ed oggettiva del platonico iperuranio, era tutto sommato contento di morire. Gesù, invece, sudò sangue dinanzi alla morte, e chiese al Padre se mai fosse stato possibile non bere il calice amaro che aveva dinanzi. Come uomo, infatti, non poteva affatto essere contento di emettere il suo spirito, semplicemente perché, da uomo, sapeva che ciò avrebbe significato la totale dissoluzione di sé. Ma egli, il Cristo, era allo stesso tempo consapevole del fatto che «generato prima di ogni creatura», «piacque a Dio di fare abitare in lui

¹⁵ E. SCALFARI, *Quando il Papa fa le leggi*, «La Repubblica», 23 ottobre 2005, p. 29.

ogni pienezza e per mezzo di lui riconciliare a sé tutte le cose, rappacificando con il sangue della sua croce, cioè per mezzo di lui, le cose che stanno sulla terra e quelle nei cieli», diventando, di conseguenza, se avesse voluto, «il primogenito di coloro che resuscitano dai morti» e ottenendo «il primato su tutte le cose» (Col 1, 15-20).

Se per un greco, quindi, anima razionale e corpo materiale potevano essere due sostanze accostate temporaneamente e che alla morte dell'uomo prendevano, ciascuna, la propria strada, per un cristiano furono subito chiari due elementi molto diversi da questa rappresentazione.

Mente e corpo dell'uomo stanno indissolubilmente insieme. Non sono due sostanze separate: sono un'unica sostanza. Da uomini, quindi, morto l'uno, non può che morire anche l'altra.

Ma l'uomo, per la fede cristiana, non è soltanto *basar* e *rûah* uniti insieme e sciolti insieme, ma è soprattutto, nella coscienza, la sede del *nishmat-hajjîm*, l'alito che Dio, per amore, insufflò liberamente all'uomo, nella creazione, per sempre. Questo *alito* speciale, cosa non diversa da *anima* (derivata, come nome, dal greco *ànemos*, «vento», e ancora prima dal verbo sanscrito *aniti*, «[egli] soffia») è il segno del misterioso legame di ragione, d'amore e di libertà che unisce ogni creatura umana al suo creatore (Gn 2,7), che permette ad Adamo ed Eva la partecipazione, nell'Eden, alla vita stessa di Dio e che nemmeno il peccato dell'uomo riesce a interrompere, perché l'amore, la ragione e la libertà di Dio sono tali da donare l'incarnazione umana del Figlio, con la sua morte e resurrezione, per ricostruirla e renderla eternamente possibile.

In questo senso, l'anima cristiana è nient'altro che Dio padre stesso che, tramite il figlio Gesù Cristo, si fa carne umana in ogni carne umana, qualunque essa sia, debole o forte, bianca o nera, ricca o povera, appena iniziata o terminale, e che, in questa condivisione dell'umanità di ciascuno, svela, grazie allo Spirito Santo, che ogni uomo, nella sua irriducibile individualità e identità, è figlio prediletto dal Padre, al pari di Gesù Cristo. Quindi, anche fratello di Gesù Cristo, e proprio per questo anche fratello, in lui che è «Dio tutto in tutti» (1 Cor. 28), di tutti gli uomini che sono nati e che nasceranno.

Ogni uomo, dunque, grazie all'incarnazione e al sacrificio vittorioso di Gesù Cristo, è letteralmente «indiatto» (trasportato, sollevato in Dio), e, per questo, anche «salvato» dalla morte, dal limite e dal peccato, in quanto destinato alla partecipazione eterna della gloria del Padre¹⁶.

Non è, come accadeva con la visione greca, che soltanto una parte separata dell'uomo, quella del *Lógos/nous*, magari adesso chiamata *rûah* e *nishmat-hajjîm*, sopravviva all'uomo stesso, lasciando cadere nel nulla la sua specifica identità personale terrena, costituita, per ciascuno, dall'unione peculiare del corpo che ha, di *rûah* e di *nishmat-hajjîm*; e sopravviva, questa parte che non muore, perché spirituale, e destinata, dopo la pesantezza dell'esilio terreno, al ritorno nella patria celeste da cui era venuta o, come forse sarebbe meglio dire, caduta. Dirla così è, in fondo, ancora un esprimersi in termini tutto sommato neoplatonici o neoorfici che dir si voglia.

È, invece, che, essendo ogni uomo concepito un'unità «molto buona» (Gn 1,31) tanto misteriosa quanto irriducibile di corpo (fango), *rûah* e *nishmat-hajjîm*, è l'uomo stesso, ogni uomo, nella sua interezza anche terrena, che è glorificato dall'incarnazione amorosa e personale del Dio di Gesù Cristo.

Che cosa sia, come sia e in che cosa consista, in dettaglio, questa «creazione nuova» dell'uomo di cui il Risorto è la primizia nessuno, disse già il Concilio di Trento, deve avventurarsi a precisare, se non vuole essere anatema. È una verità di fede che è necessario lasciare nelle mani di Dio. I vangeli, stessi, d'altro canto, sottolineano che «la resurrezione di Gesù non fu un evento banalmente riducibile dentro una visione miracolistica del mondo, nella quale anche un morto può ritornare in vita. I discepoli non lo riconoscono, perché il risorto (...) è la *primizia* di una creazione nuova, di quel mondo nuovo che Gesù annunciava come il Regno di Dio che viene»¹⁷.

Ma, una volta premesso che la resurrezione della carne non potrà essere come noi la possiamo prevedere anche con la più fervida immaginazione perché «i miei pensieri non sono i vostri pen-

¹⁶ Come scrive san Paolo (1 Cor 15, 20, 22), essendo «Cristo (...) resuscitato dai morti, primizia di coloro che sono morti, (...) tutti riceveranno la vita in Cristo».

¹⁷ S. DIANICH, *Il Messia sconfitto. L'enigma della morte di Gesù*, Ed. Piemme, Casale Monferrato 1997, p. 105.

sieri, le vostre vie le mie vie» (Is 55,9), è sicuro, per la fede dei cristiani nel Dio di Gesù Cristo, che non è soltanto questione di immortalità dell'anima insufflata da Dio, ma di resurrezione di tutto l'uomo che proprio la presenza di quest'anima rende davvero tale.

Per questo, ricorda sant'Agostino, *in quibus enim requiescere dicitur spiritus tuus, hos in se requiescere facit*: quando si dice che il tuo spirito riposa su una persona, si dovrebbe dire che lo fa riposare in sé¹⁸: l'anima che, secondo i cristiani, rende ogni uomo l'uomo che è, infatti, è il frutto di un'iniziativa, di un dono di Dio, «l'unico che possiede l'immortalità», precisa Paolo a scanso di equivoci (1 Tim 6,16), non di una qualche capacità intrinseca all'uomo stesso di essere immortale. È Dio, in altri termini, ha ribadito il Concilio Vaticano II, che, tramite Cristo, «si è unito in certo modo ad ogni uomo» che nasce¹⁹, imprimendogli in questo modo il suo sigillo e rendendolo «sacro» come lui, per sempre²⁰.

«Anima» cristiana come «res cogitans» dell'uomo? Dopo il Rinascimento, tuttavia, la filosofia e la cultura scientifica faticarono non poco ad accettare questa fondazione rivelata dell'antropologia. Il Dio di Gesù Cristo cominciava, infatti, a scomparire dall'orizzonte delle spiegazioni razionali sull'origine dell'uomo e del suo destino. Si cercavano queste spiegazioni senza dover fare necessariamente ricorso alla fede della chiesa. Per riaffermare la causa e il fine ultraterreno dell'uomo serviva, quindi, trovare qualcosa per sé eterno in ogni persona umana, qui, adesso, proprio in quanto uomo, senza richiamare il *nishmat-hajjîm*, l'alito spirituale con cui Dio si incarna per sempre in ogni uomo, annunciando l'opera salvifica di Gesù Cristo.

Sarebbe stato a questo punto più facile non solo difendere la verità di fede dell'immortalità dell'anima individuale personale data da Dio, ma perfino spianare la strada, grazie a questa dimostrazione condotta con le sole forze della ragione umana dell'esistenza, nell'uomo, di qualcosa che va oltre la sua caducità terrena, alla possibilità di accettare senza troppe diffidenze la controintuizione della resurrezione dei corpi.

Identificando l'anima cristiana, che è sempre stata qualcosa di più della sola mente umana²¹, con la *res cogitans*, la mente, Cartesio pensò, perciò, di aver sottratto la fede cristiana al temibile rischio della naturalizzazione che si avviava, allora, a fare i primi passi di un cammino che sarà sempre più trionfale.

Fu sua, quindi, l'operazione di intronare come fondamento originario del tutto il soggetto pensante: *cogito, ergo sum*. Da lui, poi, con le mediazioni che conosciamo, discenderanno tutti gli «io penso» di cui è ricca la storia della filosofia moderna e contemporanea: ciò senza cui non si può conoscere nulla; di più, per qualcuno, ciò senza di cui non ci sarebbe né sarebbe possibile nulla.

L'uomo, quello che non muore di lui, quindi, ridotto al suo io trascendentale, alla struttura soggettiva, per qualcuno personale e per altri impersonale e unica per tutti, che rende possibile non solo il suo pensare il mondo, ma addirittura l'essere del mondo e il suo essere nel mondo. Una linea che, in fondo, non risparmierà non solo Heidegger²², ma perfino un filosofo come Rorty²³.

¹⁸ *Confessioni*, tr. di R. De Monticelli, Garzanti, Milano 1990, XIII, 4.5.

¹⁹ *Gaudium et spes*, 22.

²⁰ San Paolo non esita a ricordare ai Corinzi, troppo spirituali, che «il vostro corpo è tempio dello Spirito Santo» (1 Cor 6,19) e ai Romani (12,1) che il vero «sacrificio, santo, gradito a Dio», anzi che il «culto spirituale» è il corpo del credente, cioè la stessa esistenza, dove non si separano corpo e spirito.

²¹ Non a caso Faust è turbato nel tradurre *En arché en ho Lógos*, il primo versetto del Vangelo di Giovanni. Questo *Lógos*, infatti, è molto di più della sola dimensione logico-intellettuale: è *Wort*, parola, *Sinn*, significato, *Kraft*, potenza, *Tat*, atto, azione, e, in realtà, è tutte queste cose insieme, e pure qualcosa di più spiega poi con molta chiarezza il prosieguo del vangelo di Giovanni: è, al fine, una persona viva che amando ragiona e ragionando ama.

²² M. HEIDEGGER, *Essere e tempo* (1927), tr.it., Mondadori, Milano 2006, p. 643: «prima che le leggi di Newton fossero svelate non erano vere; non ne consegue che fossero false e neppure che esse, se non se ne rendesse più possibile alcun stato di svelamento ontico, diventerebbero false (...). Che le leggi di Newton non fossero, prima di lui, né vere né false, non può significare che l'ente da esse svelato e mostrato prima non sia stato. Quelle leggi divennero vere grazie a Newton, grazie ad esse l'ente si rese in sé accessibile all'esserci. Una volta svelato, l'ente si mostra proprio come quell'ente che già prima era (...). Prima ancora che l'esserci in qualche modo fosse e dopo che l'esserci non sarà assolutamente

Anche in questo caso, tuttavia, è importante distinguere le questioni ed evitare usi equivoci dei termini che sarebbero carichi di molte conseguenze negative in un'educazione dell'uomo che si volesse integrale.

Che la persona umana sia un soggetto (del sapere e del mondo) sembrerebbe pacifico. Si potrà discutere, come si è discusso, se è un soggetto trascendentale indifferente ai soggetti personali individui, oppure se sia incarnato, come ha sempre pensato la tradizione cristiana, in ciascuno di essi. Che sia però un soggetto del sapere e del mondo pare impossibile negarlo. Con tutti i problemi che quest'inizio e questo riconoscimento comporta.

Che la persona da educare, da riconoscere nella sua centralità, da crescere e valorizzare, di cui parla la pedagogia contemporanea e pure le leggi che si sono citate all'inizio, tuttavia, sia e debba essere tanto o soltanto quella evocata da questa soggettività razionale personale o impersonale è una conseguenza che eccede le premesse da cui parte.

Non c'è dubbio, infatti, che la soggettività della persona umana sia importantissima. E che l'educazione di questa dimensione sia decisiva per la qualità complessiva dell'educazione di ciascuno. Giungere a dire «io penso», e scoprirne le dimensioni di soggetto logico ed epistemologico di ogni sapere e soggetto morale di ogni azione decide parecchio della qualità della vita personale di ciascuno. L'educazione intellettuale e morale, del resto, sono sempre state un *atout* di ogni educazione non solo classica, ma anche cristiana.

Credo, però, che anche al solo lume del buon senso nessun educatore (genitore, docente, adulto che sia) si sentirebbe autorizzato a sostenere che i suoi interventi educativi debbano andare soltanto in questa direzione. La persona, in altri termini, pare una realtà più ampia e ricca della sua pur importante, ma esclusiva soggettività. E anche le migliori educazioni intellettuali e morali, ammesso che sia possibile condurle solo a partire dal soggetto, non bastano a fare di un uomo una persona umana.

La «persona umana» nella lettura cristiana.

Siamo, a questo punto, in grado, di definire con maggiore compiutezza il concetto di «persona umana» con il quale dovremmo avere a che fare e al quale dovremmo riconoscere la centralità non solo di *terminus ad quem*, ma anche di *terminus a quo* dei processi educativi scolastici e non scolastici.

Essa è certamente riferita ad un uomo terreno in carne ed ossa. L'uomo di cui parlano le scienze contemporanee, con tutte le sue meravigliose potenzialità e le sue complessità materiali, psichiche e mentali, documentate e giustificate con verità dalle indagini scientifiche.

Analogamente, è senza dubbio sempre rimando ad un essere umano terreno individuale. Non esiste una persona, infatti, che non sia unica e irripetibile. Se essa perde la sua unicità e irripetibilità non è più persona umana. Per questo bisogna guardare con sospetto a tutti i fenomeni di omologazione e di duplicazione seriale che la possono riguardare. Perfino la lingua italiana, del resto, ci aiuta in questo, visto che nemmeno l'astratto, il generale di essa si può dire. Mentre, infatti, del vocabolo concreto 'uomo' esiste il corrispondente astratto 'umanità', non altrettanto si può dire del termine 'persona': non esiste la 'personità'; esiste semmai la 'personalità', ovvero il 'personarsi' di ciascuno, «il processo con cui ogni persona umana si individua nel tempo e nello spazio e si mostra via via con un proprio specifico profilo, nei contesti dati». Per questo essa può essere unica e irripetibile nella misura in cui esistono altre persone che sono altrettanto individuali, e quindi altrettanto uniche ed irripetibili nel loro personarsi. La sua individualità non può perciò andare a scapito di quella degli altri; anzi è tanto più tutelata e valorizzata quanto più promuove, scopre e riconosce quella di tutti. Si può parlare di «personalità di ciascuno», insomma, nella misura in cui è diversa dalla «personalità di tutti».

più, nessuna verità era, né alcuna sarà, perché allora essa, in quanto schiudimento, svelamento e stato di svelamento, non potrebbe essere».

²³ Cfr. la lettura di E. MARCONI, *Per la verità. Relativismo e filosofia*, Einaudi, Torino 2007, pp. 66 e ss.

La persona umana, allo stesso tempo, è anche, sempre, dentro un corpo umano individuale, un soggetto razionale, ovvero un io che pensa, vuole, decide, capace di libertà e di responsabilità, di introdurre questi valori nell'azione concreta, nella storia, nel tempo, giudicando il bene e il male, il vero e il falso, il bello e il brutto, e riconducendo a sé l'intero esistente perché risponde alle sue provocazioni con le proprie azioni.

Se ci si ferma qui, che questo io sia sostanza spirituale autonoma o il risultato funzionale di una autoregolazione organismica sembra meno importante del fatto che, comunque, ci debba essere.

Se non ci si ferma a questo punto, però, e ci si avventura nell'approfondimento ulteriore del concetto di persona umana così come è cresciuto nella nostra tradizione, il discorso assume una piega ben diversa.

Prese a una a una, infatti, le caratteristiche appena menzionate indicano il *dià-bállein* della persona umana, il suo divaricarsi dell'unità originaria che la costituisce, la scissione, la separazione della sua simbolicità da cui proverrebbe e a cui sarebbe destinata. Essa, infatti, si è costituita fin dall'inizio come il *syn-bállein*, l'unità organica e integrata, senza incrinature, non solo di umanità, individualità e soggettività, ma anche di qualcosa di più e d'altro. Un di più che rimanda ad una precisa componente verticale, teologica, che, nel fondarla, la sorpasserebbe e le completerebbe, trasformandola come intero.

Come ha precisato Mari²⁴ e come ho tentato, peraltro, anch'io di suggerire in un altro lavoro²⁵, infatti, è impossibile negare che la concezione della persona umana sia scaturita, storicamente, soprattutto dallo sforzo di pensare razionalmente l'esperienza della fede cristiana e di darle una sistemazione teologica. Al punto che, in nessuna parte del mondo, la cultura razionale degli uomini ha elaborato questo concetto per esprimere la realtà dell'uomo, salvo che in quella, l'Occidente appunto, che ha incrociato, con la sua storia, la diffusione dell'esperienza della fede ebraico-cristiana.

Si tratta, quindi, di un concetto storico che anche quando, come è accaduto in questi ultimi secoli, è stato sottoposto ad un intenso processo di secolarizzazione, più che perduto, ha semmai ri-assunto in maniera adatta ogni volta allo spirito dei tempi i propri caratteri originari.

Il cuore ancora razionalmente attuale di questa sua matrice esperienziale cristiana sta in una consapevolezza che, per quanti sforzi abbia finora fatto anche lo scientismo più estremo, non si estingue: l'antropologia non riesce ad essere autofondativa e autosufficiente. L'uomo, l'individuo, il soggetto comunque indagati, descritti e presentati aprono, per spiegarsi, più problemi di quanti ne abbiano finora risolti. Quasi che il sapere su di essi, che certo oggi non è poco, abbia come destino il socratico aumentare nel sapere di non sapere ancora. Il concetto di persona umana, con il suo fondarsi teologico, espliciterebbe in maniera diretta e razionalmente laica questa dinamica attraverso la figura dell'ironia: è questo il senso per cui qualsiasi antropologia rimanderebbe sempre ad altro e a un oltre²⁶.

Ha ragione la Di Agresti a ricordarci l'esordio del Crizia: «Vedi, Timeo, è più facile aver l'aria d'essere all'altezza della situazione quando si parla agli uomini degli dèi che non quando si parla fra noi di uomini» (107a-b). Gli dèi, infatti, annota Crizia, nessuno li ha mai visti e incontrati, ma solo immaginati. La verosimiglianza, perciò, è accettabile, nella loro presentazione. Con gli uomini, no, la verosimiglianza non soddisfa né noi, né chi ci ascolta. Li vediamo e ci vediamo troppo ogni giorno per accontentarci di una descrizione e di una spiegazione di noi e degli altri che sia solo verosimile. Abbiamo proporla vera. Non vogliamo giocare su queste cose, e non lo vogliamo sia perché nessuno può rifare il disegno proprio e altrui se lo sbaglia, sia perché tutti, per quanto le rimuoviamo ed indulgiamo al pascaliano divertimento, continuiamo ad esigere risposte che non mentano alle classiche domande kantiane: «ogni cosa finisce con la morte?»²⁷; «che cosa posso sapere? Che

²⁴ G. MARI, *Per un lessico dell'educazione futura: 'persona'*, pro manuscripto (v. più avanti in questo volume); ID., *Le origini del concetto di persona in prospettiva pedagogica*, in AA.VV., *Persona e educazione, Atti del XLIV convegno di Scholé*, Brescia 6-7 settembre 2005, La Scuola, Brescia 2006, pp. 11-53.

²⁵ G. BERTAGNA, *Pedagogia dell'uomo e pedagogia della persona umana... cit.*

²⁶ *Ivi.*

²⁷ I KANT, *I sogni di un visionario spiegati coi sogni della metafisica* (1766), trad. it., Rizzoli, Milano 1982, p. 164.

cosa ho il dovere di fare? Che cosa mi è lecito sperare?»²⁸; «*chi* sono, dove vado, che cosa *io* posso conoscere, che cosa *io* posso sperare?»²⁹.

Il dramma, tuttavia, è che, per quante verità diciamo su di noi e sugli altri, verità scientifiche, artistiche e filosofiche, alla fine ci troviamo, comunque, a dipingere un quadro della nostra esperienza e di quella degli altri in cui nessuno si riconosce davvero e del tutto fino in fondo. Un quadro che funziona, quando è ben fatto, forse per ciò che dice, ma che ci risulta insoddisfacente per ciò che tace o nega. Oppure che ci informa più su chi non siamo, che su chi siamo.

I cristiani, con la loro esperienza di fede nel Dio di Gesù Cristo, hanno introdotto in questa condizione teoretica una novità radicale. Sostengono che se si fossero limitati a parlare dell'uomo con gli strumenti dell'uomo, anche la loro antropologia non si sarebbe sottratta alle deficienze prima richiamate. Essi, tuttavia, con il concetto razionale di persona umana, hanno preteso e pretendono di poter parlare dell'uomo in una maniera allo stesso tempo compiuta (il *già*), anche se, per la sua inesauribile ricchezza, in un perpetuo avvento (il *non ancora*). E lo hanno potuto fare non solo perché hanno mutuato dall'ebraismo la fede che ogni uomo, piccolo o grande, povero o ricco, intelligente o ignorante, è immagine e somiglianza del Dio infinito. Per cui Dio abita nella coscienza di ognuno e, con la sua presenza concreta, è garanzia dell'invulnerabilità e della dignità di ogni uomo, nella storia e nel cosmo. Ma lo hanno potuto fare perché quel Dio che «abita in una luce inaccessibile» (1 Tm 6,16); che è «nascosto» (Is 45,15) e lo è «da secoli» (Col 1, 26), che è «invisibile» (Col 1,15) e «sconosciuto» (Atti 17,23), che «nessuno ha mai visto» (Gv 1,18) si sarebbe fatto presente in carne ed ossa in Gesù Cristo, nato da Maria, morto e risorto sotto Ponzio Pilato, tuttora presente nell'eucaristia della sua chiesa.

È guardando a Gesù Cristo, perciò, che i cristiani incontrano Dio e lo possono dipingere per chi è davvero³⁰ e, allo stesso tempo, siccome Gesù Cristo è «il figlio dell'uomo», l'«uomo perfetto», come «conviene alla piena maturità» (Ef 4, 11-13), è guardando a lui che gli uomini incontrano la verità più profonda di se stessi e trovano gli stimoli per scoprire l'umanità integrale a cui sono chiamati, sebbene non l'abbiano ancora attinta. Ecco perché «solamente nel mistero del verbo incarnato trova vera luce il mistero dell'uomo» (*Gaudium et spes*, 22).

Ora, se la persona umana è immagine e somiglianza di Dio, e se Gesù Cristo è l'incarnazione della persona divina in ogni persona umana, sarà impossibile pensare di esaurire l'uomo nella sua naturalizzazione scientifica: l'uomo veramente integrale sarà sempre aperto all'avvento di una dimensione trascendente ultranaturalistica. Non conta per quanto tempo egli chiuda la sua mente e il suo cuore a questo avvento. «Il Signore è paziente e misericordioso» (Sal 144, 8). Ha protetto Caino per aspettare il suo pentimento, minacciando sette volte vendetta a chi gli avesse torto un capello (Gn 4,15). L'ha fatto anche con Lamek che uccideva con maggiore disinvoltura e sistematicità di Caino, alzando addirittura la minaccia a settanta volte sette (Gn 4, 23-24).

Ciò che conta è che dentro il concetto di persona riposa questo rimando ironico mai concluso, che la fede cristiana attribuisce alla figliolanza divina di ogni uomo e al suo destino di resurrezione. Per questo chiudere la persona umana all'avvento della dimensione religiosa significa impedire all'uomo di conoscere fino in fondo se stesso. In qualche modo, privarlo di qualcosa che gli appartiene. E costruire, di conseguenza, un'educazione dimezzata.

Analogamente, se la persona di Gesù Cristo è non solo e da sempre in relazione con la persona del Padre e con quella dello Spirito Santo, ma è, sempre da sempre e per sempre, «tutto in tut-

²⁸ I. KANT, *Critica della ragion pura* (1781), trad. it. di A.M. Marietti, Rizzoli, Milano 1998, vol. II, parte II, Dottrina trascendentale del metodo, cap. II, p. 733.

²⁹ I. KANT, *Introduzione alla Logica* del 1800, dove scrisse appunto che questa disciplina astratta sfociava poi sempre in un'antropologia concreta..

³⁰ «Ma voi non avete mai udito la sua voce, né avete visto il suo volto, e non avete la sua parola che dimora in voi, perché non credete a colui che egli ha mandato» (Gv 5, 37-38); «non che alcuno abbia visto il padre, ma solo colui che viene da dio ha visto il padre» (Gv 6, 46); e Gesù dichiara più volte di venire dal Padre; «voi non conoscete né me, né il Padre; se conoscesti me, conosceresti anche il padre mio» (Gv 8, 19); «voi dite: "è il nostro dio!, e non lo conoscete. Io invece lo conosco. E se dicessi che non lo conosco, sarei un mentitore; ma lo conosco e osservo la sua parola» (Gv 8,54-55); «io e il padre siamo una cosa sola» (Gv 10, 30); «chi vede me, vede colui che mi ha mandato» (Gv 12, 46).

ti» (1 Cor 28), e quindi anche in relazione con ogni uomo che c'è, è stato e sarà, sarà impossibile scambiare l'individualità di ogni persona umana per la pratica della chiusura autoreferenziale di cui parlano i vari individualismi. Essere individuo significherà soltanto garanzia che, grazie alla presenza del Dio di Gesù Cristo in ogni uomo, ogni uomo, pur essendo una relazione con Dio e con gli uomini, manterrà sempre la sua identità e non ci saranno forze organiche o sociali di nessun tipo e di nessuna forza, nemmeno la morte, che potranno comprimerla e violarla in maniera irreversibile. Questo, in fondo, ricordava sant'Ambrogio, il messaggio del battesimo.

Infine, se Gesù Cristo è il *Lógos* incarnato in ogni uomo non c'è dubbio che ogni uomo è soggetto di ragione. Ma lo è non solo in senso intellettualistico e astratto, quello a cui ci ha abituato lo sguardo matematico e scientifico o di certa morale utilitaristica, ma lo è, appunto, anche nel senso «incarnato»: è tutto l'uomo, tutta la realtà che è chiamata a scoprirsi *Lógos*. La ragione, questo dice il concetto di persona umana, non come un pezzo dell'uomo, ma come il suo intero. E naturalmente, viceversa. Non a caso il cristianesimo promette la resurrezione della carne. Il fisico e lo psichico, salvati dal *Lógos* incarnato, infatti, saranno trasfigurati e glorificati fino a rendere misteriosamente l'esperienza umana partecipe di quella divina.

L'appello all'integralità dell'educazione umana, quindi, quando entra in gioco il concetto di persona umana, non è soltanto l'appello a tenere aperto lo spazio per l'avvento di un trascendente ultranaturalistico, ma è anche l'invito a non dimenticare che non può esistere mente umana che non sia legata ad un corpo e ad una psiche, oppure sentimento umano che non incida sul movimento del corpo e movimento del corpo che non incida sulla ragione. Da cui tutta una serie di conseguenze metodologiche e didattiche che ogni docente conosce bene prima che dai testi di psicopedagogia e di metodologia e didattica dall'esperienza di insegnamento che vive ogni giorno con gli studenti.

Interrogativi per le conseguenze educative e scolastiche

Alla luce delle precisazioni fatte risultano allora chiare e non equivocabili le parole con cui mons. Betori ci ha invitati ad «elaborare forme di speranza plausibili e anche alternative (*a quelle correnti, n.d.r.*), se occorre, che sappiano confermare la speranza di vita buona che è nel cuore di ogni 'persona'»; a «porre al centro (*dell'impegno educativo dei docenti, n.d.r.*) l'unità della persona», con «un investimento educativo capace di rinnovare gli itinerari formativi»³¹; a mirare ad un'educazione che «aiuti davvero a penetrare la realtà, senza censurarne alcuna dimensione, compresa quella trascendente», al fine di «superare una temperie culturale minata dal ripiegamento su di sé, dalla frammentazione e, in ultima analisi, dalla sfiducia»³²; a «formare saldamente ogni persona», tenendo conto «della (*sua*) singolarità..., della sua articolata identità, delle sue capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione».

Questa chiarezza e questa inequivocabilità, tuttavia, si stemperano quando, da questo livello generale, le parole e i concetti richiamati si devono fare criteri di giudizio per le concrete scelte di politica dell'istruzione e della formazione attualmente vigenti nel nostro paese, e magari criteri per la progettazione di opzioni diverse o alternative. La connessione tra principi e applicazioni, a questo punto, almeno nel dibattito pubblico e nelle decisioni di politica scolastica, sembra spesso perdersi e dai primi si ha l'impressione che possa discendere tutto e il suo contrario. In realtà, se così fosse sarebbe anche inutile riaffermare gli orientamenti generali. Vale quindi la pena di incrociare questi orientamenti di fondo con la realtà scolastica e le politiche dell'istruzione e della formazione che ci sono, e rispondere a domande ben specifiche come quelle raccolte nei tre punti seguenti.

1. Le attuali politiche dell'istruzione e della formazione vanno nella direzione di promuovere «un'educazione che aiuti davvero a penetrare la realtà, senza censurarne alcuna dimensione, compresa quella trascendente... (e a) superare una temperie culturale minata dal ripiegamento su di sé, dalla frammentazione e, in ultima analisi, dalla sfiducia»³³, oppure, in nome di una malintesa laici-

³¹ CEI, *Nota pastorale dell'episcopato italiano dopo il convegno ecclesiale* di Verona, 29 giugno 2007, n. 17.

³² Comunicato finale del Consiglio Permanente della Cei, 17-19 settembre 2007

³³ *Ivi.*

tà, teorizzano impossibili neutralismi costituzionali e, in nome dello spirito dei tempi, rinunciano al dovere di offrire una lettura unitaria e organica dell'uomo alla luce del concetto cristiano di «persona umana»? Condividono almeno sul piano culturale o, se non condividono, riconoscono come una delle opzioni possibili l'idea che «il desiderio sapienziale di verità, di bontà, di bellezza che è nel cuore di ogni persona» motivi «una proposta educativa capace di indirizzare 'verso oltre' l'intelligenza e la libertà», oppure accettano questa visione solo per i cattolici e la scuola cattolica? Che cosa consente di rispondere in maniera positiva, negativa o intermedia a questi interrogativi per i non cattolici e per la scuola statale? Perché? O dobbiamo rassegnarci ad averli presenti solo per chi li condivide in una fede?

2. Le attuali scelte di organizzazione, di contenuti e di valori che reggono la normativa per la scuola statale o che la normativa affida all'autonoma scelta delle istituzioni scolastiche, e che valgono per forza anche per le scuole cattoliche che chiedono ed ottengono la parità, sono davvero «un contributo per far uscire la società in cui viviamo dalla crisi educativa che la affligge, mettendo un argine alla sfiducia e a quello strano 'odio di sé' che sembra diventato una caratteristica della nostra civiltà»³⁴, oppure sono soltanto l'inerzia di scenari uniformizzanti ereditati da un passato incapace di rinnovarsi con coraggio? Sono davvero coerenti con il valore «cruciale e non negoziabile della libertà di scelta educativa della famiglia, nel rispetto di quel principio di sussidiarietà che è uno dei cardini della dottrina sociale della Chiesa» e, si può ormai dire, anche della Costituzione italiana, dopo la riformulazione dell'art. 114 e 118, varata nel 2001? Perché sì e perché e dove no? Se incuranti di ogni maturazione anche scientifica, riaccreditano come progresso e non come regresso, come se nulla fosse accaduto nel frattempo, la vecchia, cosiddetta pedagogia del curriculum del secolo scorso³⁵, rispettano davvero il principio della «personalizzazione» e il «diritto dei soggetti educativi e dei mondi vitali di appartenenza della persona, di essere soggetti attivi, protagonisti e responsabili del processo culturale ed educativo scolastico»³⁶? Come è possibile questo se, oggi, per esempio, gli studenti, i docenti e i dirigenti hanno pochissimi spazi reali di esercizio della libertà e della responsabilità, perché sono piuttosto invitati ad adattarsi a vincoli comunque prestabiliti o a livello nazionale o a livello di scuola (i Pof)?

3. Perché «il tema della parità scolastica, della pari dignità della (*istruzione e*) formazione professionale, della libertà di scelta educativa da parte dei giovani, dei docenti stessi e delle famiglie», temi evidentemente scarsamente frequentati dall'attuale normativa scolastica, sono, come ricorda mons. Betori, «non un privilegio per pochi, ma un diritto da porre alla base di qualsiasi autentico progetto di rinnovamento della scuola italiana in quanto impegno diretto della società civile (giovani e famiglie) nell'esercizio della propria inalienabile responsabilità educativa», e lo sono perché costitutivi del 'personarsi' di ciascuno, rispettando la pari dignità di tutti, ma valorizzando anche le diversità di ciascuno?

Che cosa è l'uomo. Lo stupore di una scoperta

Mons. DANTE CAROLLA (Delegato arcivescovile per la Scuola Cattolica della diocesi di Firenze)

In questo periodo l'équipe di pastorale scolastica della nostra diocesi ha proposto un progetto didattico con il titolo *Che cosa è l'uomo. Lo stupore di una scoperta*.

Sono stati raccolti alcuni testi di carattere letterario e altri di carattere scientifico. Abbiamo messo a confronto alcune definizioni di uomo. Secondo alcuni autori, l'uomo è «un ricercatore del

³⁴ Prolusione di Mons. Betori, che cita Benedetto XVI, Discorso per l'inaugurazione del convegno della Diocesi di Roma nella Basilica di San Giovanni in Laterano, 11 giugno 2007 (v. sopra, in questo volume).

³⁵ A. CEGOLON, *Curricolo e piani di studio personalizzati. Logiche di potere a confronto*, in «Nuova secondaria», XXV, n. 3, 15 novembre 2007, pp. 11-13; G. Chiosso, *Il ritorno del curriculum*, ivi, pp. 15-17.

³⁶ Prolusione di Mons. Betori, *cit.*

più alto grado di comodità con il minimo dispendio di energie» o «l'ingegnoso montaggio di un impianto idraulico portatile», mentre per altri è impossibile, anche solo sul piano razionale, non riconoscerne la trascendenza. Infatti, dice per esempio Aristotele: «Proporre all'uomo soltanto l'uomo è tradire l'uomo, è volere la sua infelicità» oppure «l'uomo sorpassa infinitamente l'uomo» (Pascal); oppure: «Come cosa l'uomo è spiegabile, come persona egli è insieme mistero e sorpresa. Come cosa egli è finito, come persona è inesauribile» (A. Haschel).

Dunque se vogliamo educare un uomo, una persona, non possiamo trattarlo come una cosa, ma dobbiamo tirare fuori, sviluppare, far crescere in lui quella dimensione ineffabile e misteriosa che fa di lui una persona e non una cosa, un infinito e non un finito.

Se vogliamo dare un senso all'educare, a mio parere, dobbiamo recuperare la dimensione dell'uomo come mistero e questo non solo nelle scuole cattoliche ma in tutte le scuole. Dobbiamo ripartire di qui.

Eugenio Scalfari ha scritto un libro intitolato *Incontro con Io* in cui, fra l'altro, fa queste considerazioni: «Io sono quasi al termine del mio viaggio. La salute è buona... Eppure sento che il viaggio volge alla fine. Lo sento da molti segnali... e dalla pienezza di me che ho finalmente raggiunto».

L'uomo, dunque, viene ridotto esclusivamente a un oggetto finito che raggiunge la sua pienezza, come un bicchiere colmo in cui non entra più nulla, che ha realizzato gli obiettivi che si era prefissato. Nulla oltre l'uomo. Immanenza assoluta.

Questo libro ha una premessa di Nietzsche: «Il dio che io creai era opera e illusione dell'uomo, come tutti gli dei. Uomo egli era e appena un frammento misero di uomo e di Io: questo spettro venne a me dalla mia stessa cenere e bruce e, davvero, non dall'al di là esso venne a me». L'esistenza, con queste premesse, è un cerchio chiuso, una prigione soffocante.

Mi sembrano particolarmente significative, quasi una provocazione, le parole che si leggono nel libro dell'Esodo quando gli ebrei fanno, in fondo, la stessa operazione passando dal Mistero di Jahwè al vitello d'oro, più a misura d'uomo: «Ho visto che è un popolo di dura cervice»! Testa dura! È una questione di intelligenza. Se l'uomo ha bisogno di salvezza è chiaro che non può essere lui, né un suo prodotto, la fonte della salvezza. Sarebbe negare l'evidenza. Educare, dunque, l'intelligenza, educare all'intelligenza!

Nella prima lettera a Timoteo S. Paolo, quando parla del suo passato di bestemmiatore, persecutore e violento, afferma che agiva così quando era nell'*apistia*, nella non-fede, nella incredulità. È l'incredulità, l'assenza di questa esperienza di trascendenza che rende gli uomini senza speranza e quindi violenti e persecutori.

Per dare un senso all'educare occorre educare al senso del mistero, al senso della trascendenza, trascendenza di Dio, ma anche dell'uomo. Occorre resistere alla tentazione di ridurre il mistero alla nostra piccola, accessibile misura, alla fatica del sentirsi diversi, minoranza, "fuori dal coro".

È la pedagogia della speranza. La nostra cultura ci soffoca nell'attimo presente. Non siamo capaci di speranza, perché soffocati dal momento presente, perché con le premesse di Scalfari sappiamo bene di non avere futuro.

Tornando alla prima lettera di S. Paolo a Timoteo, l'Apostolo ci offre un altro criterio pedagogico molto importante. Egli parla di sé, racconta di sé, rivive con Timoteo, lo stupore e la sorpresa per la propria vita cambiata.

Non si educa se non a partire dalla verità di sé, della propria esperienza. «Prima ero un bestemmiatore, un persecutore e un violento». Egli educa testimoniando la gioia e la commozione di fronte alla esperienza di un Incontro che ha cambiato positivamente la sua vita. Una pedagogia saggia è una pedagogia positiva che sa valorizzare anche le esperienze più negative.

Questa pedagogia *positiva*, e aggiungerei anche *audace* e *coraggiosa*, la ritroviamo nelle splendide parabole della misericordia nel vangelo di Luca. Positiva perché è volta a recuperare, non a condannare, audace perché questo Padre rischia e punta tutto sulla libertà e sulla responsabilità del figlio, misericordiosa, che non vuol dire debole, ma fiduciosa, capace di dare il primato alla persona, a ogni persona, anche quando questa è abbruttita.

Il pastore che cerca la pecora, la donna che cerca la dramma sono un simbolo rivelatore della pedagogia di Dio. Educare vuol dire mettersi in atteggiamento di ricerca, non di pretesa. La pedagogia di questo padre è rischiosa perché lascia andare il figlio dove vuole e questi, come in realtà succede, si può anche rovinare, può anche abbrutirsi, perdere la sua dignità. Ma forse è così che questi capirà e riscoprirà qual è la vera prigione e qual è la vera libertà.

Una pedagogia illuminata e saggia chiede che l'educatore accolga l'educando senza condizioni, che non si serva della sua autorità per umiliare, ma per valorizzare. L'educatore deve individuare le giuste strategie attingendo alla ricchezza della propria maturità, alla pienezza del proprio cuore, non alle carenze o alle contraddizioni dell'educando. L'educatore deve educare restituendo la dignità a chi l'ha perduta. Deve essere capace di guardare lontano, deve essere libero dagli schemi.

Ricordo con grande impressione la testimonianza di un'insegnante che raccontava di essere entrata in una scuola superiore, un professionale, e il dirigente le aveva detto: «Qui non riuscirà ad aprir bocca». Lei va e all'inizio propone di ascoltare un brano di Mozart e un collega, saputo, le dice: «Non gettare le perle ai porci». E lei di rimando: «Infatti, non l'ho mica proposto a te»! E così attraverso lo strumento della bellezza ha risvegliato in questi ragazzi che sembravano perduti, impermeabili, il livello più profondo della loro domanda, che c'era, anche se sopita.

L'ultimo aspetto che vorrei solo accennare, ma mi sembra importantissimo e decisivo, è quella che chiamerei la *pedagogia dell'appartenenza*. Non si può educare se non dentro a dei legami. Il figliuol prodigo si rovina perché pretende di vivere da "dissoluto", sciolto cioè dai legami che lo costituiscono, diventa una monade, si autodistrugge. Ritorna a vivere solo quando recupera quei legami col padre, con la famiglia, con la casa che sono la sua storia, la sua identità, la sua vita.

La passione educativa della comunità cristiana. Quale relazione tra pastorale ed educazione?

Prof. Don EDMONDO LANCIAROTTA (?)

Primaria, per la comunità cristiana, è la trasmissione della fede in Gesù Cristo nella vita quotidiana, premessa per la trasmissione di tutti quei valori fondamentali che costituiscono il mondo e la storia umana.

Questa azione si inserisce nella pastorale, che innanzitutto non è una dottrina, ma un'arte, l'arte di suscitare consenso al Regno di Dio nel mondo attraverso l'esperienza della comunità cristiana. Arte che si riferisce almeno a due parametri fondamentali: la Parola di Dio e il coniugare questa Parola dentro i segni dei tempi, dentro la storia umana, che l'evolversi della cultura chiama a confronto.

Si tratta di cogliere l'oggi di Dio nell'oggi dell'uomo, nell'oggi della famiglia sempre più chiamata a svolgere il proprio ruolo educativo, nell'oggi della comunità cristiana messa a prova nella sua capacità di educare alla fede, nell'oggi dei figli che chiedono educazione, nell'oggi della scuola chiamata a divenire educativa.

Il tema suppone un'attenzione pastorale che riflette sul carattere convergente e quindi essenziale, attorno alla persona, delle tante diverse e distinte modalità attraverso le quali vengono proposti l'educazione umana e la stessa proposta di Gesù Cristo in famiglia, in parrocchia e a scuola. È una responsabilità di tutti.

Allora, come educatori, come cittadini e come cristiani, penso ci si debba chiedere che cosa è veramente decisivo per una mediazione tra Vangelo e cultura finalizzata all'educazione integrale della persona. Si tratta, cioè, di esplorare meglio il raccordo tra evangelizzazione, educazione e scuola verificandone le possibilità pastorali.

Alcune piste concrete di intervento potrebbero essere le seguenti.

Occorre far in modo che la scuola affermi la centralità dell'educativo, inteso come vocazione a servizio della persona. Si tratta di riconoscere con umiltà la necessità dell'educazione, cioè, il fatto di esser presi per mano nel processo di formazione e di scoprire, quindi, che ogni persona è la sua formazione. L'educazione diventa luogo di salvezza per i ragazzi e i giovani; altrimenti si perdono. Il figlio senza l'educazione, possiamo dire, è nulla.

Occorre, dal versante socio-culturale, far leva anche su una base comune, per esempio la Costituzione Italiana, che affida alla famiglia il compito di «istruire, educare e mantenere la prole». Purtroppo, oggi si vede che, nonostante tante difficoltà, la famiglia riesce a mantenere la prole; ma sembra che abbia delegato l'istruzione alla scuola e, quanto all'educare, si trova sempre più incapace e smarrita. Occorre allora suscitare la domanda.

Occorre rendere l'educativo una "passione" per la comunità ecclesiale. La «*Caritas Christi urget nos*» dovrebbe animare anche questa realtà educativa, *in primis* la scuola, che interessa di fatto tutta intera ogni comunità. Attualmente in Italia, sta circolando un appello di 60 personaggi, di varia provenienza culturale e ideologica, che hanno definito l'educazione come la «più grave emergenza nazionale». E la comunità cristiana non può non offrire il proprio specifico contributo per il bene di tutti, in un tempo in cui si parla di un «ultimo bivio dell'educazione». La disumanizzazione dell'uomo sta diventando, cioè, uno dei drammatici esiti finali della modernità.

Occorre porre la riflessione sulla visione cristiana dell'educazione, in modo da poter organicamente inserire il contributo specifico di tutte le presenze, dalle scuole cattoliche, all'Irc, ai fedeli cristiani laici impegnati nella scuola e nell'educazione. Una visione globale che rilanci la bellezza e l'urgenza dell'antropologia cristiana dentro l'attuale contesto socio-culturale. La concezione antropologica e l'educazione costituiscono elementi esistenzialmente inseparabili: il processo educativo, inteso come processo di umanizzazione si realizza di fronte ad un'idea di umanità condivisa, proposta da una tradizione e realizzata con l'apporto di tutti i protagonisti coinvolti nell'azione educativa.

Occorre che la fede cristiana non abbia paura di confrontarsi con la cultura e le culture contemporanee. La fede cristiana, infatti, si è sempre confrontata lungo i tempi con le varie culture: autorevole testimonianza è quella dell'apostolo Paolo nell'Areopago di Atene (At. 17, 22-34) quando prende spunto dal concetto filosofico di Dio della cultura greca per predicare il Vangelo di Gesù. Paolo ha cercato, cioè, una premessa comune dove innestare la novità cristiana. Oggi questo confronto viene chiamato rapporto tra *fede e vita*, tra cultura e fede, nella consapevolezza che la fede debba ed abbia da svolgere un ruolo di fermento culturale anche in ambito pedagogico.

Occorre indagare qual è il senso che il cristianesimo conferisce alla riflessione circa l'educazione. Soltanto l'uomo ha avuto dal Dio Creatore il dono di un pensare che gli permette di pensare Dio come Amore e di scoprirsi fatto «a sua immagine e somiglianza», e cioè uomo che sente (con i sentimenti) e che pensa (con il logos) la sua condizione di uomo che ama l'umano ed è responsabile delle proprie scelte che si inscrivono nella formazione. La fondazione dell'umano non risiede in una totalità che non è mai data, bensì nella possibilità – mai del tutto possibile – di formarsi in un continuo rifacimento della propria storia personale fatta di un groviglio inestricabile di incontri, relazioni, trasformazioni che sono il vero fondamento dell'uomo.

Occorre che la comunità cristiana continui a prendersi cura dell'umano, di ogni persona, a partire dai bambini, ragazzi e giovani. Ecco la decisività di questa scelta sempre nuova: prendersi cura dell'uomo e di tutto l'uomo. L'uomo, infatti, è fatto della sua natura, della sua storia, della sua cultura. Questo impasto tuttavia, non giunge mai ad esprimere tutto l'uomo, tutto l'umano e tutta l'umanità. Occorre continuare la riflessione sull'educativo: dall'individuazione delle sfide all'educazione al porre la sfida dell'educazione in un contesto culturale e sociale in cui diventa sempre più difficile educare, sia per la molteplicità dei soggetti ed agenti, sia per il politeismo dei valori in questa società sincretistica, sempre più multiculturale e multireligiosa.

Occorre promuovere relazioni con i principali soggetti presenti nel territorio, sia ecclesiali, sia laici che operano nella scuola e per la scuola, e che sono impegnati nell'educazione delle giovani generazioni e che si propongono di sostenere l'azione educativa delle famiglie in modo da aprire un tavolo di confronto con tutti i soggetti impegnati nell'educativo e nello scolastico, per individuare le

condizioni di possibilità di un *patto educativo* ispirato al vangelo di Gesù e in dialogo con ogni uomo di buona volontà .

Occorre elaborare un *progetto diocesano* per una scuola per ogni uomo e di tutto l'uomo alla luce del vangelo di Gesù, capace di orientare l'azione concreta e quotidiana a dei fedeli cristiani laici nella scuola e nell'educazione delle giovani generazioni. Si rende sempre più urgente elaborare e quindi proporre in modo chiaro un'idea condivisa di uomo, di scuola, di famiglia, di società alla luce del vangelo come contributo al bene di ogni persona. Occorre che ciascuna realtà educativa verifichi il proprio progetto educativo alla luce del progetto diocesano, in modo da offrire itinerari educativi cristiani diversificati e specifici, il più possibile rispondenti ai bisogni delle persone; percorsi e cammini di maturazione integrale della persona. Occorre, cioè un progetto capace di ricostruire le condizioni ed i luoghi dell'educazione, di introdurre le giovani generazioni dentro la realtà storica ed i suoi significati, di riscoprire il patrimonio della nostra tradizione locale, di accompagnare le persone fino alla maturità della fede, capaci cioè di rendere ragione della fede in Gesù Cristo, speranza del mondo.

L'educazione nell'orizzonte contemporaneo e la scuola cattolica

Prof.ssa MARIA TERESA MOSCATO (Università di Bologna)

Alcune premesse

La prima premessa d'ordine generale che vorrei porre a questo intervento, dedicato agli insegnanti della scuola cattolica, è relativa al "senso" dell'educare, che appare completamente smarrito nell'orizzonte culturale in cui viviamo. È sparita fra le rappresentazioni sociali condivise, e quindi nel vissuto di molti genitori e insegnanti, l'idea di un lungo tempo di "gestazione spirituale", di formazione strutturale degli apparati psichici della persona in età evolutiva (struttura dell'intelletto e della volontà, trasparenza e controllo emozionale, orientamento e progettualità dell'Io), e anche l'idea che tale "auto-gestazione" interiore si compia per mezzo di percorsi di conoscenza e di esperienza assistita dalle generazioni adulte. Per conseguenza, è sparita dai vissuti l'immagine dell'adulto come personalmente "responsabile della bellezza del mondo" (vale a dire del suo ordine giusto, ma anche delle persone giovani che di tale possibile bellezza sono la massima espressione). Se gli adulti non si rappresentano più come "custodi", come "testimoni", e quindi anche come "promotori" di umanità nuova dei loro figli e allievi, diventa particolarmente difficile "dare senso all'educare", anche nella scuola cattolica. Questa prima premessa comporta una battaglia culturale per "restituire senso" all'educazione umana nelle menti e nei cuori, anche dei cattolici adulti.

La seconda premessa è che la restituzione di senso e la ri-progettazione continua delle scuole, e perfino la re-interpretazione del fare scuola in termini comunitari, non è possibile fuori dal senso condiviso dell'educazione stessa. Dentro la riscoperta del senso dell'educazione/formazione (come una generazione spirituale assistita della persona) sarà possibile ri-comprendere il valore e la necessità dell'insegnamento e anche la sua specificità.

Una terza premessa generale riguarda il fatto che, per quanto sia importante a livello teorico rivedere e approfondire sempre i nostri fondamenti (teologici, filosofici e per conseguenza anche scientifici), i ragazzi riconosceranno il valore della persona umana e della sua dignità solo attraverso incontri con altre persone che tale valore vivono e testimoniano in una relazione diretta: un adulto che ha tempo per ascoltarmi e per parlare con me, che riflette nel suo volto e nel suo sguardo l'immagine di me come un pensiero divino, che è capace di sperare e di pregare per me al di là dei limiti della mia esistenza concreta (del ragazzino/a capriccioso ed esibizionista, incerto, smarrito e pauroso del futuro, ancora indefinito perfino nella scelta radicale fra il bene e il male che io sono in questo momento), un tale adulto afferma la persona e me la rende prefigurabile.

E così, attraverso tali adulti, in una relazione sempre più profonda, scoprirò il valore della conoscenza, il valore degli "attrezzi" che la cultura conserva, il valore della socialità positiva fra gli esseri umani e il senso dei molti beni, tutti al servizio della vita, che sono disponibili nell'esperienza storica e sociale dell'umanità. E, con la grazia di Dio, diventerò io stesso una persona, intelligente, eticamente affidabile e generosa, affettivamente serena, e quindi capace di amare.

Ci sarebbe ancora una quarta premessa: la "complessità" non è tanto una novità storica, quanto una nuova chiave di lettura che la cultura occidentale sta applicando a sé stessa. Nuove in assoluto sono alcune condizioni tecnologiche ed economiche, con tutto ciò che esse comportano per la vita umana, ma non è detto che la società romana in cui i primi cristiani si convertirono fosse meno "complessa" della nostra.

Ci sono però alcune differenze di grande incidenza, nella nostra esperienza culturale, rispetto al passato: fino a mezzo secolo fa i bambini e gli adolescenti arrivavano a scuola già attrezzati di esperienze vitali realistiche, almeno per quanto riguarda la collocazione nello spazio tempo, e l'uso del proprio corpo, e segnatamente delle mani. Un'esperienza fisica e sociale relativamente ricca veniva loro assicurata dalla pura partecipazione alla vita adulta, in ambienti familiari e in precoci esperienze di lavoro, spesso fra loro intrecciate. Si misurava la propria forza giocando, facendo a botte con i coetanei, nuotando, camminando, correndo. L'intelligenza manuale si sviluppava in relazione ad arnesi che ampliavano i poteri della mano in termini materialmente osservabili: qualsiasi arnese di lavoro (incluse le penne e le matite), permetteva di competere, con se stessi e con gli altri, in termini che rafforzavano l'autostima dell'Io. L'occhio misurava gli spazi e le distanze, la mano conosceva i pesi e la forma degli attrezzi che aveva impugnato. Lo stesso valeva per il coordinamento motorio: camminare su terreni sconosciuti, camminare per chilometri, correre, arrampicarsi, cadere, nuotare, ballare, andare in bicicletta, e mille altre azioni, appartenevano alla normalità quotidiana dei bambini e degli adolescenti.

Oggi si può ipotizzare che l'esperienza di mondi virtuali, illusori, ludico-fantastici (quando non allucinatori), prevalga sull'esperienza concreta e diretta di bambini e di adolescenti: viviamo e cresciamo in presenza di miriadi di canali di informazione aperti, non controllati e forse incontrollabili, e attraverso i quali tutte le nostre conoscenze (dalle più preziose alle più insignificanti) dilagano e si diluiscono, insieme a "balle spaziali" e leggende metropolitane, a messaggi promozionali che introducono modelli di condotta e stili di vita insieme ad oggetti di consumo, inclusa la pubblicità di astrologhi e fattucchiere. Viviamo in un flusso ininterrotto di immagini, musiche, giochi e chiacchiericci.

La riduzione dell'esperienza diretta spontanea nella sua materialità costituisce forse il rischio educativo più grave per le nuove generazioni, e non conosciamo ancora tutti i suoi effetti. Ma certamente la riduzione, o la privazione, dell'esperienza concreta e degli apprendimenti attivi e sensoriali nell'infanzia agisce sullo sviluppo cognitivo come su quello emotivo e sociale. Quando l'esperienza del dolore corporeo accompagnava la crescita, essa favoriva la progressiva identificazione con il corpo dell'altro a partire dall'esperienza del proprio. Il realismo conquistato riguardava la corporeità come lo spazio e il tempo. Non si può non rilevare come, di fronte alla contestazione di atti vandalici e di teppismo, poi anche spettacolarizzati, gli adolescenti oggi si difendano con espressioni come "Era solo un gioco!", "Volevamo fare uno scherzo...". Vale a dire che non è il virtuale ad imitare la vita, ma la vita reale in cui l'atto di bullismo si materializza ad imitare il virtuale.

Su un piano più ampio e globale poi, la "comunicazione di massa", oltre a privilegiare esperienze virtuali anziché materiali, finisce per costituire l'orizzonte culturale dentro cui si colloca l'esperienza vitale di bambini e adolescenti. Dobbiamo rilevare che è la prima volta, nella storia dell'umanità, che un bambino possa entrare in rapporto con un mondo culturale saltando la mediazione degli adulti per lui significativi: non è mai stato possibile, in precedenza, che l'esposizione a un orizzonte culturale "saltasse" la mediazione dei gruppi primari di riferimento dentro cui il bambino cresceva. Oggi si può temere che sia, viceversa, l'universo virtuale a "conferire senso" alla vita materiale, familiare e scolastica, per mezzo di un complesso di universi narrativi, dalla pubblicità alla fiction, che intersecano una rete di informazioni rapide, segmentate, caotiche. Esso oggi costi-

tuisce il vero termine di mediazione e di interpretazione incessante della realtà, della memoria e della tradizione, che come tale fissa i criteri di desiderabilità e i termini di preoccupazione, nelle attese sociali e personali. Non sappiamo, in questo momento, come questa inversione nella mediazione modificherà i processi educativi, ma possiamo già supporre, e spesso osservare, che i bambini e gli adolescenti si identificano con i personaggi degli universi narrativi da essi frequentati, nel bene come nel male (e più spesso nel male).

La scuola cattolica e i suoi insegnanti

In questo quadro abbiamo certamente bisogno di offrire ai bambini e agli adolescenti più esperienze vitali e sociali concrete, abbiamo bisogno di scuole vitali che diventino spazi di esperienza reale, di relazioni concrete, spazi – in altri termini – di vita di persone "con nome e cognome", ambienti che accolgono e presentano un volto "cordiale". Le scuole possono diventare esse stesse (in molti casi lo sono) centri di ri-aggregazione e ricostruzione della comunità sul territorio, aprendosi alle famiglie degli allievi e agli ex alunni, richiamati e coinvolti in processi di formazione e di produzione culturale. In tal modo la scuola cattolica diventa non solo espressione di una comunità cristiana più ampia, ma anche centro di ricostruzione materiale della comunità circostante.

Ora, ciò che caratterizza una scuola (in genere e cattolica in particolare), al di là dei suoi spazi fisici, dei libri che si usano e della presenza di una chiesa al centro dell'edificio, sono le persone degli insegnanti. Nelle scuole cattoliche, in rapporto alla riduzione delle vocazioni, la crescente presenza di laici come insegnanti, e anche come dirigenti, sembra un dato concreto. Questo corpo docente rimane poi, almeno in maggioranza, molto mobile, in relazione al passaggio successivo nella scuola di stato (che offre maggiore sicurezza e remuneratività del lavoro). Le scuole cattoliche si trovano così a formare (quando lo fanno) docenti che poi perdono, senza riuscire a capitalizzare il loro investimento in formazione. Questo rimane comunque un problema strutturale da affrontare. Dobbiamo trovare il modo di incentivare, anche economicamente, la permanenza di docenti affidabili dentro le scuole cattoliche, così come dobbiamo sostenere materialmente la possibilità di attività formative per questi insegnanti. Quest'ultimo potrebbe essere un compito specifico di cui il Centro Studi potrebbe farsi carico, ad esempio incrementando le risorse, mettendole in comune, raccordando e coordinando iniziative di studio e formazione a livello regionale e nazionale.

Per un secondo aspetto, la continua ridefinizione dell'identità cristiana delle scuole cattoliche passa attraverso due nodi sostanziali che sono: il ripensamento dei contenuti culturali proposti (non è possibile una sintesi fede/vita quando le categorie di interpretazione che passano dai libri di testo sono sostanzialmente incompatibili con la soggettività cristiana, quanto ad antropologia, etica, concezione della storia etc). Il secondo nodo è di natura metodologica: oltre ai rischi di staticità e meccanicismo riproduttivo che tutte le scuole corrono, si aggiunge per noi una proposta complessiva dell'Amministrazione scolastica, in termini di metodologia didattica, oltre che di contenuti scientifici, apparentemente vincolante. Se non riusciremo a recuperare e riaffermare autonomia rispetto all'uno e all'altro nodo non potremo immaginare di "dare un senso all'educare" che sia originalmente proprio delle scuole cattoliche. Ma occorre osservare che solo la qualità personale e professionale degli insegnanti (questo nella scuola cattolica come nelle scuole statali) definisce la possibilità di recepire e anche di interpretare autonomamente le *Indicazioni* dell'Amministrazione centrale. L'autonomia professionale di un insegnante (che è il substrato della libertà di insegnamento) non è data dai decreti ministeriali o dai contratti collettivi di lavoro: è un esito della formazione personale, prima che professionale. La mancanza di autonomia rende gli insegnanti esecutori (spesso recalcitranti) di schemi procedurali che non aiutano la didattica (spesso di altra qualità rispetto al dichiarato). E comunque le procedure ufficiali apparentemente vincolanti non favoriscono alcuna sperimentazione professionale nelle nostre scuole, non danno il "coraggio di correre dei rischi", che è condizione psicologica delle innovazioni concrete.

Le attività di formazione per gli insegnanti dovrebbero idealmente rispondere ad entrambi i nodi già indicati, cioè favorire il ripensamento sia dei contenuti culturali, sia dei metodi e delle strategie didattiche utilizzate.

Per quanto riguarda il ripensamento dei contenuti culturali, che diventa espressione materiale autentica della libertà di insegnamento, credo che il principio di metodo fondamentale sia ancora quello suggerito da Romano Guardini in tutto il suo lavoro, cioè quello del giudizio sull'esistente che nasce da un soggetto cristiano. La rinnovata coscienza e continua ricostruzione della cristianità anche come soggetto culturale è la vera sfida per noi, per i quali, presumibilmente, la formazione dentro un orizzonte scienziato e laico ha favorito la "messa fra parentesi" e la riduzione intimista della fede, anziché la sintesi fra fede e cultura, cui il Magistero del Papa e dei Vescovi ci ha più volte richiamati negli ultimi decenni. Ma su questo punto non ho spazio per dire di più in questo breve intervento: si tratta di una direzione di lavoro da sviluppare continuamente e per tutti noi.

Per quanto riguarda il ripensamento delle strategie didattiche, anche questo dipende da una rinnovata comprensione delle azioni di insegnamento. Ho già scritto in un intervento svolto lo scorso anno nel precedente seminario che un insegnante deve guadagnare la consapevolezza che la conoscenza umana non si "trasmette", ma che piuttosto si "rigenera" nelle menti umane. Alla rigenerazione nella mente dell'allievo corrisponde una continua ricostruzione e riorganizzazione della mente dell'insegnante. Tutto ciò che non si rigenera autenticamente rimane pura "informazione", più o meno precariamente archiviata o depositata in maniera neppure recuperabile per scopi vitali (un sapere "buono per gli esami"), oppure rapidamente destinata alla dimenticanza. La scelta di un sano attivismo metodologico, l'esperienza condivisa di esso, il suo sviluppo in termini concreti nelle nostre scuole, dovrebbero derivare da una nuova consapevolezza (e non certo dalle indicazioni ministeriali, anche quando apprezzabili). Detto in altre parole, dovremmo ri-comprendere l'antica metafora platonica della fiaccola che passa di mano in mano, nella staffetta fra le generazioni umane ("si scambiano la fiaccola della vita come i componenti della staffetta"): abbiamo in genere guardato all'oggetto fiaccola/testimone e al suo "passaggio" (trasmissione) di mano in mano, considerando più l'oggettività materiale (il contenuto, in termini trasmissivo-riproduttivi) di ciò che viene passato. Avremmo dovuto guardare piuttosto alla natura auto-espansiva del fuoco, di cui la fiaccola/testimone costituisce solo il supporto: è la figura del fuoco il cuore della metafora, e il fuoco non può essere semplicemente "trasmesso", ma deve essere "acceso", ed è sempre "nuovo" ad ogni accensione. Ma anche questo punto ha bisogno di più lunga e articolata esposizione esplicativa, che va oltre i limiti di questo intervento.

Educatori per la scuola cattolica

MARIA GRAZIA COLOMBO, ROBERTO GONTERO, ERNESTO MAINARDI, GIANCARLO TETTAMANTI (Associazione Genitori Scuola Cattolica – AGeSC)

Il tema del Seminario ci suggerisce alcune considerazioni di fondo, tese ad aiutarci a comprendere sia il significato, sia l'operatività del processo educativo. Ci limitiamo ad alcuni flash, alcuni dei quali evidenziati in più riprese anche da altri, e ciò nel tentativo – speriamo riuscito – di porre sinteticamente il problema nella sua realtà.

«La capacità educativa di ogni istituzione scolastica dipende in grandissima misura dalla qualità delle persone che ne fanno parte e in particolare dalla competenza e dalla dedizione dei suoi insegnanti. A questa regola non sfugge certo la scuola cattolica, che si caratterizza principalmente come comunità educante»: così si esprime Giovanni Paolo II il 30 ottobre 1999 al Convegno Nazionale di Roma. Nell'occasione, ebbe a sottolineare anche l'affetto, la gratitudine e la fiducia sua nei docenti della scuola cattolica, il cui impegno è «sostenuto dalla certezza che attraverso di esso partecipano in modo speciale alla missione che Cristo ha affidato ai suoi discepoli», nonché la con-

vinzione che la scuola cattolica appartiene agli alunni e alle loro famiglie, e per ciò sollecitandoli ad amarla e a sostenerla, aiutandola a corrispondere sempre meglio alla propria vocazione. È a partire da queste considerazioni che – crediamo – debba essere guardato il tema dell'educazione nella scuola cattolica.

Vorremmo partire dalla *cultura*, della quale l'*educazione* è il viatico per una sua acquisizione. L'uomo è soggetto di cultura perché vive intensamente la sua esperienza di uomo, dunque la sua esperienza di uomo è – comunque – caratterizzata da una domanda fondamentale di senso. L'uomo fa cultura perché percepisce e cerca di assecondare la grande domanda di verità. Mentre la cultura della modernità – la cultura dominante che sta caratterizzando l'attuale momento storico – si collega al *potere*; è cioè intesa come conoscenza e capacità di interpretare, dominare e manipolare globalmente la realtà (Bacone diceva che il sapere è in funzione del potere: *scientia-potentia*), la cultura antropologica proposta dalla visione cristiana si collega al termine *verità*.

L'uomo deve sapere chi è, da dove viene, dove va, perché esiste, qual è il senso profondo della sua esistenza: se conosce questo può trarvi i criteri fondamentali di comportamento personale e sociale, e la sua vita si ordina, diventa un mondo ordinato. La vita è ricerca del vero, del bene, del bello, del giusto. Occorre indirizzarci verso una cultura della persona e della libertà, perché nessuno può sostituire la persona in questo impatto. Da qui una domanda: come si può educare se non si conosce, non si asseconda, non si approfondisce la natura antropologica dell'uomo?

La cultura è fonte di libertà, espressione di libertà, perché è la persona che deve assumersi la responsabilità di affrontare criticamente il problema del senso della sua vita: nessuno può sostituirla e nessuno può imporle moralmente di andare contro la sua natura profonda e quindi contro la sua coscienza. La cultura, allora, *appartiene all'uomo, non all'insegnante*. Soggetto di cultura è l'uomo. Ne consegue il diritto/dovere dei genitori e della famiglia ad educare: la famiglia rappresenta il primo contesto adulto nel quale la personalità nuova viene generata e si forma. L'uomo adulto ha una concezione globale della vita che ha realizzato perché ha impostato seriamente il problema della sua esistenza. Questo costituisce una *tradizione culturale*: la generazione precedente passa a quella successiva la propria tradizione culturale, la passa come può, crea delle strutture perché questo passaggio sia cosciente e critico. E la scuola è – dovrebbe essere – questo momento. Presa di coscienza critica di una tradizione, proposta di questa tradizione affinché le giovani generazioni possano assimilarla criticamente e riviverla personalmente. Quindi la scuola è fattore fondamentale di formazione della personalità dal punto di vista critico, della coscienza critica.

Come sostenuto da Giovanni Paolo II, la cultura è un problema di *essere*, non di *avere*. L'avere è sapere anche leggere, scrivere e far di conto, cioè alimentare competenze, ma ciò ha significato perché prima c'è il problema di senso, perché poggia su ciò che è il fondamento della vita. Un sapere fondato soltanto sul senso analitico delle cose, porta inevitabilmente ad una assenza di cultura: «una scuola a prevalente od esclusivo interesse cognitivo è una scuola in cui avviene una vera e propria alienazione educativa»; così Giovanni Paolo II. Purtroppo, il criterio fondamentale delle politiche in Italia, criteri ereditati dalla rivoluzione sessantottina, è ancora fondato sulla neutralità della scuola. Da qui un uomo che sa molto, ma che spesso è un uomo che non sa essere. Il possesso di molti strumenti non abilita l'uomo nella sua essenza valoriale: egli può usare di questi strumenti in modo anomalo, contro se stesso e contro gli altri, se non ha il giusto criterio per farne uso. Ecco che allora il lavoro culturale nella scuola diviene l'impegno a maturare il senso dell'esistenza, non in astratto, non nell'impatto esistenziale di convivenza con i propri genitori o con la vita sociale, ma in quella qualificata convivenza insegnante-studente in cui questa impresa del senso della vita si coniuga e si concretizza nella conoscenza e nel sapere. L'insegnamento è comunicazione di una cultura vitale e in quest'ottica la generazione adulta guarda i giovani e nel dialogo con essa fa passare ciò che attiene alla sostanza profonda della vita. «Separare il momento della cultura come senso dell'esistenza dalla cultura come sapere vuol dire fare una gravissima operazione contro l'unità della persona, e quindi la sua formazione integrale» (Luigi Negri).

Abbiamo parlato di tradizione familiare, di tradizione culturale. Da qui anche la *tradizione religiosa*, e il nesso inscindibile tra fede e cultura. Non dimentichiamo mai che se la scuola cattolica

è giuridicamente e costituzionalmente "scuola della repubblica", essa è essenzialmente "scuola della comunità cristiana", cioè scuola che si riferisce ed orienta culturalmente ed educativamente alla dimensione cristiana della vita. Essa si alimenta nell'appartenenza alla Chiesa, si chiarisce e si sviluppa attraverso tutta la ricerca culturale che si può fare. La fonte della cultura è l'appartenenza ecclesiale, perciò è indubbio che anche l'insegnante della scuola cattolica deve avere una precisa appartenenza ecclesiale. Una appartenenza intenzionalmente vissuta e poi praticata anche come struttura di vita nell'ambito della scuola: in sintesi il rigore professionale, l'appartenenza ecclesiale, una reale solidarietà. Senza che questa solidarietà vincoli il singolo nella sua libertà di insegnamento, che deve essere intangibile nella scuola cattolica come nella scuola statale, ma una libertà di insegnamento che non sia individualismo chiuso ad ogni interferenza e a qualsiasi coinvolgimento, ma solidarietà che diventi anche operativa, che diventi anche tentativo di fare insieme alcune esperienze, quanto meno di verificare il valore culturale e pedagogico di certe cose.

La scuola cattolica è dentro la vita della Chiesa e può essere un elemento fondamentale di dinamismo, di risveglio della comunità ecclesiale dormiente sui temi del rapporto fede-cultura. Non è possibile non guardare la Chiesa, non è possibile disinteressarsi della Chiesa. Le scuole cattoliche, nel contesto attuale, hanno una funzione come quella dei monasteri benedettini all'inizio del medioevo: sono (o meglio: dovrebbero essere) luoghi dove si apprende in maniera definitiva l'esperienza ecclesiale.

Che rapporto c'è tra quello che noi chiamiamo tradizione religiosa, tradizione cattolica, e la cultura? La fede non si aggiunge alla cultura come uno dei due fattori di un rapporto, ma la fede diventa cultura in quanto è vissuta, e se è vissuta matura come coscienza di sé. «Occorre mostrare come la verità della fede e la realtà del mondo si incontrino: e ciò lo si può fare solo con la più personale partecipazione» (R.Guardini). Ecco che allora la missione dell'insegnante è quella di fare un lavoro culturale specifico, originale, dove l'originalità sta nell'impatto, in colui che insegna, fra l'appartenenza alla Chiesa e il contenuto dei suoi interessi. La testimonianza di un insegnante è caratterizzata dall'impatto in lui fra la certezza dell'appartenenza e l'interesse specifico. La sua mentalità, la sua cultura, la sua identità, la sua storia, il suo temperamento, tutti questi fattori sono in gioco, insieme con l'interesse per la conoscenza di un certo ambito della realtà, con una capacità di maturazione, di approfondimento degli stessi strumenti di analisi, di aggiornamento continuo. Egli sente la necessità di una organizzazione sempre più evoluta del contesto di questi interessi e sente insieme la tendenza a comunicare i contenuti dei suoi interessi in modo elementare e sollecitativo a coloro che ancora non li conoscono per condurli ad assumerli, a condividerli con lui in modo che scoprendoli, si sentano coinvolti nell'avventura della conoscenza.

Questo è l'insegnante: colui che anche trasmettendo la disciplina in cui è abilitato, mette in gioco tutto se stesso. Dice chi è; comunica ciò in cui crede; esprime il proprio giudizio critico sulle cose e sui fatti. La cultura che nasce dalla fede non è un contenuto: è la forma di ogni contenuto e si comunica vivendo i contenuti secondo questa forma: cioè i grandi principi che reggono l'insegnamento in quanto reggono la vita, e che si documentano nell'insegnamento come si documentano nella vita.

Vorremmo sottolineare anche che ciò che caratterizza maggiormente il processo educativo è l'*esperienza*: essa infatti è «la condizione attraverso la quale si compie la formazione dell'uomo» (J. Maritain). L'esperienza è il cardine della proposta educativa. Essa garantisce il processo educativo perché garantisce lo sviluppo di tutte le dimensioni dell'individuo fino alla loro realizzazione integrale, e nello stesso tempo è l'affermazione di tutte le possibilità di connessione attiva di quelle dimensioni con tutta la realtà.

Ciò sottolinea la natura interpersonale del processo educativo: educatore ed educando vengono considerati come liberi soggetti coinvolti in un rapporto organico di fronte al reale. La realtà, con il suo invito ad afferrarne il significato, chiama al coinvolgimento.

Ne consegue la necessità di un luogo di pratica e di esperienza (nel nostro caso specifico la scuola cattolica) comunitariamente vissuto e testimoniato (ciò che dà senso alla comunità educante) nonché proposto in prima persona dall'educatore (l'educazione domanda *tradizione*) alla libertà

dell'educando, che è sollecitato a tutte le domande che incombono sul presente e chiamato a verificare la validità e la consistenza delle risposte e ad assumersene la responsabilità interpretativa come ipotesi di lavoro e di consapevolezza personale. «In ciò viene documentata la possibilità di un compiersi integralmente guardando, giudicando e vivendo la realtà secondo la totalità dei suoi fattori» (A. Scola).

Da qui anche lo sviluppo del rapporto famiglia-scuola. Esso è rapporto tra due tipi di esperienza, due insiemi: l'esperienza educativa che conduce alla famiglia; l'esperienza educativa che conduce alla scuola. Il problema è la loro intersezione e cioè come possono fare a sincronizzarsi e, soprattutto, cosa ne fanno della loro diversità che è un elemento assolutamente oggettivo, anche se prezioso. La scuola non deve fare ciò che fa la famiglia, ma deve operare attenendosi alla sua diversità, che è diversità strutturale e non diversificazione di compiti. La loro differenza ha a che fare con il loro incontro. L'incontro di due culture: quella familiare e quella scolastica. Incontro che porta ad una sinergia operativa in ordine all'educazione delle giovani generazioni.

Il problema, pertanto, non è tanto il fatto che la famiglia debba essere compresa nella scuola o la scuola compresa nella famiglia, ma che quei due benedetti insiemi mantengano aperta una possibilità di incontro, perché anche quando i due insiemi sono identici, è giusto che ci sia qualche cosa di nuovo: quel nuovo e quel diverso che viene chiesto sia alla scuola che alla famiglia. Quella differenza che richiama ad una esperienza, trasmessa attraverso il proprio ruolo di genitori e attraverso il proprio lavoro di insegnanti. Da qui quella sinergia educativa che trasforma la scuola in autentica comunità educante.

Va evidenziata la situazione critica della gioventù, originata da una carenza educativa. La situazione attuale mette in evidenza il venir meno nei giovani dell'esercizio dell'intelligenza come penetrazione personale della realtà. Da qui l'assenza di reali convinzioni e l'assenza di criticità adeguata. Da qui anche una sorta di sostituzione della centralità di un soggetto umano-personale che come tale fa esperienza e cresce, nella realtà, con quella di un operatore abile ed efficiente nel conseguire obiettivi, normalmente di tipo tecnico. Una deriva dal fare esperienza al fare, che tende a porre in ombra la crescita dell'io, sia in senso oggettivo che soggettivo, cioè di consapevolezza.

La responsabilità di questa situazione – che comunque non va generalizzata – si riconduce al modo dell'insegnamento, e riguarda soprattutto la scuola, nella quale viene spesso meno il compito di introdurlo alla conoscenza della realtà. Il giovane non è sufficientemente aiutato a compiere l'esperienza della corrispondenza tra il reale e la sua coscienza, fra la realtà e se stesso; il giovane non è aiutato a compiere l'esperienza della verità. Viene meno l'aiuto a scoprire una ipotesi esplicativa unitaria, e l'insegnamento non si preoccupa di riferire il giovane ad un impegno esistenziale, unica possibilità di verifica.

Ne risulta la necessità di aiutare la persona dello studente appassionandolo al suo conoscere e al suo conoscersi come un io che cresce e si esprime con originalità irriducibile ed irripetibile, secondo una terminologia che l'antropologia cristiana usa sempre più frequentemente.

In quest'ottica, cosa è chiesto a noi adulti – insegnanti e genitori – per educare? Ci è chiesto di essere *adulti*:

- *accessibili*, che non si rassegnano a lasciar vivere tra loro i ragazzi;
- *interlocutori*, che non si sottraggono ma che cercano le loro domande;
- *propositivi*, che sanno di avere qualcosa da poter e da dover dire utilmente ai ragazzi;
- *autorevoli*, che sono necessari alla crescita di chi è più giovane e al suo desiderio di crescere;
- *consapevoli* che l'affermarsi nella persona in crescita del corretto rapporto tra l'essere e il fare ha bisogno di un lungo tempo di compagnia da parte di chi ha rinunciato ad essere se stesso.

Da qui anche alcuni punti lungo i quali si potrebbe muovere una energica azione educativa:

- proporre Cristo come principio risolutore di ogni cosa;
- impegnare i ragazzi in un fare cristiano, unico modo per verificare vitalmente quella proposta che è Cristo;
- ridestare a prospettive di responsabilità universali, perché la prospettiva senza responsabilità è una astrazione;

- instillare il profondo senso della comunità.

Uno sforzo educativo che rispetti queste direttive offre risultati insperati (Luigi Giussani).

Concludiamo evidenziando la necessità di ribadire che il futuro della scuola cattolica si gioca oggi innanzitutto nell'*unità del soggetto (educatore ed educando) protagonista del sapere*. Essa nasce e a sua volta alimenta quella unità tra educatori ed educandi, espressione specifica della comunità cristiana, che fa partecipi tutti i membri della scuola della stessa avventura. E lo fa a partire dalla sinfonia dei saperi per la cui elaborazione e comunicazione la scuola è nata.

«Nell'odierno contesto di frammentazione del sapere la comunità cristiana è chiamata a mostrare l'inesauribile fecondità della fede come principio unitario per l'educazione del soggetto e, per quanto possibile, per l'interpretazione degli oggetti dei saperi. Una simile scuola, ben radicata nella concezione cristiana della *paideia*, non ha bisogno di essere rigidamente confessionale. Essa è libera e pubblica, aperta a chiunque, a condizione però che il soggetto si autoesponga (testimonianza) nell'affrontare i contenuti dei saperi, rispettati nel loro specifico statuto, e nel metodo con cui li propone. Non oscurando la propria identità, ma testimoniando la sua autentica forza liberante ed universale, la scuola cattolica potrà fare spazio a qualunque uomo (educatore ed educando) mosso dal sincero desiderio della verità» (Angelo Scola).

Quindi: tenere aperta la vita della scuola alla Chiesa e tenerla aperta alla società. Grandi avvenimenti di carattere sociale, politico, nazionale e internazionale, questa terribile e straordinaria possibilità che abbiamo di partecipare in diretta alle grandi tragedie dell'umanità; si filtri dentro la scuola quello che succede, venga dato un giudizio, vengano aiutati gli stessi studenti a dare un giudizio, vengano anche promosse iniziative specifiche in cui gli studenti di una scuola cattolica possano prendere coscienza e dare un giudizio su certe questioni perché aiutati e sensibilizzati a tirare le conseguenze sul piano sociale e politico della formazione che hanno ricevuto.

La scuola libera cattolica deve porsi come ambito di elaborazione di un sapere che punta decisamente sull'unità della persona, sia di chi insegna che di chi impara. Essa deve coltivare un sapere pubblico, stabile ed universale. Con ciò rammentando che «quando la Chiesa fonda una scuola, una università, essa non coltiva il talento, il genio o il sapere per loro stessi, ma lo fa nell'interesse dei propri figli, dei loro vantaggi spirituali, della loro influenza ed utilità, allo scopo di educarli a meglio assolvere il loro ruolo nella vita, e di farne dei membri della società più intelligenti, capaci e attivi» (J.H. Newman).

Tavola Rotonda

Proposte per un lessico dell'educazione futura

Introduzione del moderatore

Riscoprire le parole dell'educazione

Prof.ssa SIRA SERENELLA MACCHIETTI (Università di Siena, sede di Arezzo)

È oggi agevole constatare che il lessico dell'educazione nell'ultimo cinquantennio della nostra storia si è arricchito, si è rinnovato ed è notevolmente cambiato anche perché ha fatto proprie numerose parole provenienti da varie scienze e da vari ed emergenti settori di ricerca.

In particolare, in coincidenza con l'affermazione della *cultura del sospetto* e dell'*eclissi dell'educativo*, che ha messo in dubbio la possibilità di legittimazione dell'educazione, sostenendo che l'azione educativa non è "verificabile" e può quindi essere soggetta al rischio di manipolazione ideologica, sono cadute molte certezze, molte delle classiche nozioni pedagogiche e tante parole care agli educatori ed ai pedagogisti di ieri. Pertanto molte espressioni che nel passato hanno indicato e rappresentato teorie, concezioni ed attese sono quasi scomparse dal lessico pedagogico comunemente diffuso, nel quale non figurano più parole come, ad esempio, 'vocazione', 'missione'; quasi nessuno parla più oggi di 'magistero educativo'.

Nella scuola e nei documenti legislativi relativi a questa istituzione il termine educazione è stato frequentemente sostituito dall'espressione 'insegnamento/apprendimento', è quasi scomparsa la dizione 'educazione morale' e gli insegnanti vengono talvolta definiti 'operatori scolastici'¹. In un certo senso abbiamo assistito al predominio dell'operare sull'essere e alla separazione dell'insegnare e dell'istruire dall'educare, in coerenza, forse, anche con l'affermazione della neutralità della scuola e dello stesso agire educativo² e con l'affermazione del mito della 'società della conoscenza'.

Alle perplessità espresse nei confronti dell'educazione e quindi al rinnovamento (o cambiamento) del lessico dell'educare si collega anche il passaggio dalla concezione dell'educatore, o più esattamente del *maestro*, inteso come guida, come figura significativa dal punto di vista della formazione culturale, etica, spirituale della persona, all'esaltazione dell'insegnante come tecnico, esperto di contenuti, di metodi, di strategie³.

Questo passaggio e la disattenzione per l'educativo, alla quale in gran parte si collega il cambiamento del lessico pedagogico⁴, consentono di constatare la puntualità storica e culturale del seminario odierno sul tema *Dare un senso all'educare (nella Scuola Cattolica)*, che vuole sollecitare la scuola cattolica a ricomprendere la sua missione, a testimoniare un impegno rivolto ad orientare le giovani generazioni alla ricerca del senso della vita e quindi a ripensare le sue finalità e «a dare una risposta alla domanda di educazione delle famiglie e della comunità cristiana», come abbiamo letto nella presentazione generale dei lavori.

¹ Recentemente in una trasmissione televisiva la conduttrice ha presentato un 'professionista' definendolo trionfalmente 'educatore dei cani' e nessuno si è meravigliato di questa definizione. Sorprendentemente, coloro che educano negli asili nido sono definiti o si definiscono operatori, quasi dimenticando la natura educativa di queste istituzioni... Si può pertanto pensare che i cani abbiano il diritto di essere affidati ad un professionista 'educatore' e che per i bambini possa bastare un 'operatore'.

² S.S. MACCHIETTI, *La formazione degli educatori nella prospettiva della cultura degli anni Novanta*, in AA.VV., *La formazione degli educatori nella prospettiva della cultura degli anni Novanta*, Atti del XXXIII Convegno di Scholé (Brescia, 6-8 settembre 1994), La Scuola, Brescia 1995, p. 16.

³ *Ivi*, p. 17.

⁴ Il lessico pedagogico nella scuola si è arricchito di termini e di espressioni burocratiche che, a dire il vero, non onorano la professionalità degli educatori (es. 'funzione obiettivo').

A questo proposito si può affermare che il nostro seminario si colloca in un rapporto di coerenza con l'invito di Benedetto XVI a far fronte all'emergenza educativa del nostro tempo, testimoniando un impegno generoso, illuminato di saggezza e di speranza per realizzare una vera educazione, la quale, in quanto vera, non può essere definita né con espressioni banali e banalizzanti, né in maniera riduttiva e unilaterale, incapace di evocare, rappresentare e comunicare il significato dell'educare.

In questa prospettiva emerge l'opportunità della Tavola Rotonda sul tema *Proposte per un lessico dell'educazione futura*⁵, alla quale implicitamente è stato chiesto di riflettere su alcuni termini classici della cultura pedagogica per ricomprenderne il significato, e insieme anche di aggiungere parole nuove, capaci di testimoniare la volontà di dare senso all'azione educativa.

Ringrazio fin d'ora i Relatori che hanno accettato l'invito a contribuire alla Tavola Rotonda: il prof. Giuseppe Mari, dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; la prof.ssa Alessandra La Marca, dell'Università di Palermo; la prof.ssa Maria Michela Romagnoli, Dirigente dell'Istituto S. Anna di Roma; il prof. Michele Corsi, Preside della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Macerata; il prof. Dario Nicoli, dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia. Ai loro interventi seguirà un momento di dibattito, al termine del quale riprenderò la parola per una breve sintesi.

Persona

Prof. GIUSEPPE MARI (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)

Tra i concetti d'uso corrente, nella teoria e nella pratica dell'educazione, quello di 'persona' ricopre sicuramente un ruolo di primo piano. Si tratta di un riferimento antico che viene oggi sfidato da nuove istanze culturali, rispetto alle quali sono convinto possa ancora veicolare una prospettiva essenziale. Per questa ragione, intendo anzitutto richiamarne brevemente l'origine focalizzandone in forma schematica il profilo peculiare, quindi soffermarmi sul passaggio strategico della modernità che conduce oggi – sarà l'ultimo tratto di questo breve percorso – alla prospettiva 'postumanistica' che suscita interesse anche in ambito pedagogico⁶. È questa, trascogliendo tra altre, la sfida con cui intendo confrontarmi riferendomi a due vettori – anche qui seleziono – lungo cui prende forma: quello biotecnologico e quello zooantropologico. Vorrei mostrare come il significato fondamentale del concetto di persona – che riconduco alla condizione di *fine in sé* – sia ancora oggi in grado di rappresentare una categoria antropologica fondata, rispetto alla quale la sfida postumanistica può essere non solo raccolta ma anche ricompresa in una prospettiva coerente con la tradizione dell'umanesimo occidentale.

1. Origine e profilo dell'idea di persona

È comunemente acquisito che l'idea di persona – come oggi la consideriamo – è frutto dell'inculturazione cristiana⁷. In realtà, il termine esisteva – sia nella forma greca *prósopon* sia nella forma latina *persona* – già prima, ma con l'avvento del cristianesimo ha mutato radicalmente di si-

⁵ È evidente che l'invito a proporre un lessico per l'educazione futura può (o deve?) essere interpretato come un invito a cercare un nesso tra le parole e l'antropologia pedagogica, che non può non sorreggere la progettualità e l'azione educativa della scuola cattolica, ad eliminare i difetti di chiarezza linguistica ed i difetti logici che li determinano e a superare l'inquietante e diffusa tendenza a dare al linguaggio una dimensione prevalentemente tecnica.

⁶ Cfr. F. PINTO MINERVA - R. GALLELLI, *Pedagogia e Post-umano*, Carocci, Roma 2004.

⁷ Per una trattazione analitica rimando al mio testo *Le origini del concetto di persona in prospettiva pedagogica*, in AA.VV., *Persona e educazione*, Atti del XLIV Convegno di Scholè (Brescia, 6-7.9.2005), La Scuola, Brescia 2006, pp. 11-53. Tra le pubblicazioni più recenti in argomento cfr. E. PEROLI, *Essere persona*, Morcelliana, Brescia 2006.

gnificato giungendo a connotare l'uomo non in forma superficiale (come avveniva quando indicava la maschera indossata dagli attori per interpretare i personaggi posti in scena oppure la titolarità legale alludente – ancora oggi – a una identità formale associabile anche a un gruppo oppure a un'istituzione) ma a partire dall'intimo profilo del singolo essere umano. Il passaggio è avvenuto quando i termini *persona* e *prósopon* sono stati adottati dagli antichi concili per alludere alla natura relazionale di Dio in riferimento sia al dogma trinitario (una sostanza e tre persone) sia al dogma cristologico (una persona e due nature). In forza della dottrina biblica secondo cui l'essere umano è stato creato «a immagine di Dio» (Gn 1, 27), l'attribuzione a Lui di una essenza coincidente con la relazione⁸ ha portato a declinare in chiave antropologica questo attributo – ovviamente tarandolo sulla condizione creaturale – che è andato a integrare il tradizionale vettore lungo il quale si era espressa l'antropologia occidentale.

Com'è noto, Aristotele definisce l'uomo «animale razionale»⁹ ponendosi sulla scia di Eraclito quando invita a «seguire ciò che è comune» ovvero il *lógos*¹⁰. Questa facoltà – nota il filosofo di Efeso – permette all'uomo di oltrepassare la singolarità dell'esperienza approdando alla *koinonía* cioè alla condivisione scaturente dalla comunicazione: «per i desti – infatti – uno e comune è il mondo, mentre di quanti stanno a dormire ciascuno si volge via verso un proprio mondo particolare»¹¹. La forza del *lógos* – cioè di pensiero e parola – consiste anzitutto in questo: permette di condividere con altri l'esperienza personale. Sulla base di questo l'essere umano può riconoscere nell'altro il simile e condividere con lui un'identità culturale. Come si può notare, il riconoscimento nel *lógos* dell'attributo connotante l'umanità ne accredita un'interpretazione sociale, cioè ne avvalorata la disposizione interpersonale e comunicativa. Del resto, è sempre lo Stagirita a coniare un'altra celebre definizione quando, nella *Politica*, afferma – appunto – che l'uomo è un «animale sociale»¹². Qual è la differenza tra socialità antica e socialità cristiana?

È interessante notare che la *koinonía* riconosciuta dal pensiero antico è declinata in modo ristretto. Quando Eraclito, Aristotele ed altri celebrano il *lógos* comune, hanno in mente la facoltà del pensiero – estesa a tutti – ma – oltre a questa – la parola greca che distingue radicalmente dal *bárbaros*, termine che alla lettera significa 'balbuziente', alludendo a chi parla male – oppure non parla affatto – il greco. Così si spiega l'etnocentrismo ellenico, comune ad autori di diverso orientamento, come – ad esempio – lo stesso Aristotele (quando sostiene che «per natura i barbari hanno un carattere più servile dei Greci»¹³) e il suo avversario Isocrate, il quale afferma che, se la persuasione è vantaggiosa nei confronti dei Greci, nei confronti dei barbari è utile la costrizione¹⁴. È questa una prima differenza che non va trascurata: mentre la *koinonía* antica – fino all'ellenismo – è connotata prevalentemente dall'*éthnos*, quella cristiana si riconosce in un *éthos* comune in ragione della comune dignità creaturale fatta segno dell'amore di Dio.

C'è, inoltre, almeno una seconda differenza che affiora se ci confrontiamo con la prospettiva dello Stagirita (la assumo come esemplare perché costituisce la costruzione antropologica forse più matura dell'antichità) quando, nell'*Etica Nicomachea*, sostiene che il bene dell'individuo coincide con il bene della città¹⁵. Questo significa che il riconoscimento della socialità umana conduce all'assorbimento dell'individuo all'interno della società, più simile a un collettivo che a una comunità. In proposito, Benjamin Constant fa questa riflessione: «Gli antichi [...] non avevano alcuna nozione dei diritti individuali. Gli uomini erano, per così dire, mere macchine di cui la legge regolava le molle e dirigeva gli ingranaggi. Lo stesso assoggettamento caratterizzava i bei secoli della repubbli-

⁸ Cfr. TOMMASO D'AQUINO, *Summa Theologiae*, I, q. 28, a. 2, resp. (ESD, Bologna 1970, vol. III, p. 64).

⁹ Cfr. ARISTOTELE, *Politica*, I, 2, 1253a 10 (in *Opere*, Laterza, Roma-Bari 1991, vol. IX, p. 6).

¹⁰ Cfr. ERACLITO, *Frammenti*, 2 (in *I presocratici. Testimonianze e frammenti da Talete a Empedocle*, Rizzoli, Milano 2000⁵, p. 199).

¹¹ *Ivi*, 89 (p. 227).

¹² Cfr. ARISTOTELE, *Politica*, I, 2, 1253a 1-5 (cit., p. 6).

¹³ *Ivi*, III, 14, 1285a 20-25 (p. 102).

¹⁴ Cfr. ISOCRATE, *Filippo*, 16 (in *Opere*, UTET, Torino 1991, vol. I, p. 251).

¹⁵ Cfr. ARISTOTELE, *Etica nicomachea*, I, 2, 1094b 5-10.

ca romana; l'individuo si era in un certo senso perduto nella nazione, il cittadino nella città»¹⁶. La prospettiva cristiana è del tutto diversa: infatti, mentre enfatizza la relazione come carattere antropologico fondamentale, sottolinea il profilo singolare dell'individuo – amato per se stesso da Dio. La socialità cristiana si esprime attraverso la comunità non il collettivo perché si modella sulla "socialità" delle Divine Persone che sono in essenziale comunione senza confondersi tra Loro. C'è quindi scarsa affinità tra la socialità aristotelica – più in generale tra la socialità come l'interpreta la cultura classica – e la relazionalità cristiana, anche se non mancano elementi, nel pensiero dello Stagirita soprattutto, che verranno accolti nel concetto di persona ispirato dal cristianesimo. Questo vale, in particolare, per la concezione unitaria dell'antropologia ben espressa sia dall'anima come forma del corpo – «dire [...] che l'anima si adiri è come dire che l'anima tesse o edifica. Meglio sarebbe forse dire non che l'anima prova compassione, apprende, pensa, ma che è l'uomo mediante l'anima»¹⁷ – sia dal nesso tra dimensione intellettuale e dimensione emozionale – «[...] il proponimento può dirsi o intelletto appetitivo o appetito razionale, e siffatto principio è l'uomo»¹⁸.

Ma torniamo al concetto di persona a seguito dell'inculturazione cristiana. Come rilevavo, esso comporta l'integrazione in chiave relazionale della tradizionale connotazione razionale. Ciò significa che all'essere umano è ora riconosciuta peculiare l'attitudine a esprimere se stesso nella relazione con l'alterità. Nella prospettiva biblico-cristiana, quella umana è infatti la sola creatura a cui viene affidato il proprio simile nella forma del prossimo (pensiamo alla parabola del buon samaritano: Lc 10, 30-37; ma questo è già riconoscibile quando – in Gn 4, 9 – Dio domanda a Caino dov'è Abele); la sola a cui è affidato il creato perché lo custodisca (Gn 2, 15) e ne risponda; la sola – soprattutto – che trova in Dio il proprio interlocutore primario, come Michelangelo ha mirabilmente espresso nella volta della Cappella Sistina dipingendo la mano del Creatore e quella di Adamo protese l'una verso l'altra. Da quest'ultima notazione scaturisce un tratto inedito e dalle conseguenze incalcolabili. Sappiamo, infatti, come nella concezione antica, anche quando con Aristotele raggiunge la formulazione più vicina al concetto cristiano di Dio, Questi non stringe con l'essere umano un legame d'amore che – secondo la concezione greca di *éros* – ne manifesterebbe l'indigenza. È quindi rivoluzionaria la seguente riflessione paolina: «Se Dio è per noi, chi sarà contro di noi? Egli che non ha risparmiato il proprio Figlio, ma lo ha dato per tutti noi, come non ci donerà ogni cosa insieme con lui? Chi accuserà gli eletti di Dio? Dio giustifica. Chi condannerà? Cristo Gesù, che è morto, anzi, che è risuscitato, sta alla destra di Dio e intercede per noi? Chi ci separerà dunque dall'amore di Cristo? Forse la tribolazione, l'angoscia, la persecuzione, la fame, la nudità, il pericolo, la spada? [...] Ma in tutte queste cose noi siamo più che vincitori per virtù di colui che ci ha amati. Io sono infatti persuaso che né morte né vita, né angeli né principati, né presente né avvenire, né potenze, né altezza né profondità, né alcun'altra creatura potrà mai separarci dall'amore di Dio, in Cristo Gesù, nostro Signore» (Rm 8, 31-39). È questa la radice della inalienabilità riconosciuta – dal cristianesimo in poi – alla dignità dell'essere umano in quanto persona cioè in quanto è in relazione con Dio, amato da Lui, quindi destinatario di una elezione *indefettibile* al di là di quello che sa, ha oppure fa: questo rende la persona – come dice Tommaso – quanto vi è di più nobile nella creazione¹⁹.

Cosa possiamo concludere tirando le somme e delineando il profilo della 'persona' che giunge dalla inculturazione cristiana? Essenzialmente questo. Già era riconosciuto – seppur con evidenti condizionamenti – che il *lógos* connota l'essere umano in quanto ne manifesta l'originalità espressa dal pensiero e dalla parola. Questa facoltà non solo raccoglie in unità l'esistente – *légo* significa appunto 'raccolgo' – ma conferisce unità anche all'individuo, confluendo in essa le sue diverse componenti – nella prospettiva aristotelica questo è evidente –, essenzialmente dimensione intellettuale e dimensione affettiva. Nella prospettiva cristiana questo è mantenuto ed accresciuto perché si riconosce nella persona l'interlocutore di Dio, colui che Dio eleva rispetto al creato a una condizione assolutamente singolare. Lo dice bene Gregorio di Nissa quando, riferendosi polemicamente alla pro-

¹⁶ B. COSTANT, *Della libertà degli antichi paragonata a quella dei moderni*, Einaudi, Torino 2001, pp. 8-9.

¹⁷ ARISTOTELE, *Dell'anima*, I, 4, 408b 10-15 (in *Opere*, Laterza, Bari 1973, vol. IV, p. 118).

¹⁸ ARISTOTELE, *Etica nicomachea*, VI, 2, 1139b 5 (in *Opere*, Laterza, Bari 1979², vol. VII, p. 142).

¹⁹ Cfr. TOMMASO D'AQUINO, *Summa theologiae*, I, q. 29, a. 3, *resp.* (cit., vol. III, p. 84).

spettiva 'physiocentrica' dei filosofi antichi, osserva che «hanno immaginato cose meschine e indegne della magnificenza dell'uomo nel tentativo di innalzare il momento umano; hanno detto, infatti, che l'uomo è un microcosmo composto degli stessi elementi del tutto e con questo splendore del nome hanno voluto fare l'elogio della natura dimenticando che in tal modo rendevano l'uomo simile ai caratteri propri della zanzara e del topo», e conclude: «Ma in che cosa consiste, secondo la Chiesa, la grandezza dell'uomo? Non nella somiglianza con il cosmo, ma nell'essere ad immagine del Creatore della nostra natura»²⁰. In ragione di questo il concetto di persona connota l'*unicità* della creatura umana fra tutte le altre non solamente perché essa è l'unica somigliante a Dio ma anche in considerazione del fatto che da questa affinità discende che – a differenza degli altri animali – solo all'essere umano corrisponde una identità non strumentale. Questo concetto – a mio parere fondamentale – viene ben espresso da Agostino quando nella *Dottrina cristiana* distingue tra l'*uti* e il *frui*, affermando che il primo va ordinato al secondo, cioè che le cose vanno usate per poter fruire di Dio²¹. Ma, se a Dio compete una condizione che trascende la strumentalità (com'è ovvio che sia), questa – e dal punto di vista storico è una conquista tutt'altro che scontata – compete per analogia anche all'essere umano.

Mi sembra che il tratto distintivo della persona divenga quindi il suo essere *fine in sé* perché non strumentale ad altri²². Del resto, è così che Tommaso intende la condizione umana quando, nella *Summa contra gentiles*, sostiene che le creature intelligenti sono «governate per loro stesse mentre le altre lo sono in ordine ad esse». Questo dipende dal fatto che sono libere cioè *causa sui* per quanto attiene all'ordine pratico, quello dei comportamenti dove, pur subendo il condizionamento ambientale endogeno ed esogeno, non ne sono determinate. Conclude l'Angelico: «Perciò le creature intellettive vengono guidate da Dio come volute per se stesse, mentre le altre creature lo sono in quanto sono ordinate alle creature dotate di ragione»²³. Non si tratta di una interpretazione tarda. Leggiamo, in proposito, cosa risponde Origene a Celso circa la strategia seguita nella Redenzione. Di fronte all'obiezione se «è dunque impossibile per lui – cioè per Dio – raddrizzare con la sua divina potenza, senza mandare qualcuno destinato per natura a questo compito», il dotto Alessandrino replica: «ammettiamo pure che ciò sia possibile: che ne sarà allora della nostra libertà?»²⁴. La libertà, in quanto autodeterminazione razionale, esclude che l'essere umano sia "mezzo". È quanto, in piena età moderna, afferma anche Kant: «L'imperativo pratico sarà, dunque, il seguente: agisci in modo da considerare l'umanità, sia nella tua persona, sia nella persona di ogni altro, sempre anche al tempo stesso come scopo, e mai come semplice mezzo», avendo poco prima osservato che «il fondamento di tale principio è: la natura razionale esiste come un fine in sé»²⁵.

Penso che il nucleo portante del concetto di persona sia la *perseità*. Ritengo che questa esplicitazione sia preferibile ad altre che hanno il difetto di connotare il profilo personale attraverso l'estrinsecazione di "competenze". È il caso, ad esempio, dell'attribuzione alla persona di una configurazione pensante (come la *res cogitans* cartesiana) che espone al rischio dell'equivoco in riferimento sia a coloro che mostrano deficit nella pratica del pensiero sia a coloro che, pur normalmente pensanti, in alcuni momenti (come nel sonno) non pensano. È comune rimandare questa connotazione alla celebre definizione boeziana (persona come «sostanza individuale di natura razionale»²⁶) dimenticando che, per il pensiero cristiano di cui Boezio è interprete, la *ratio* non è anzitutto la 'ragione strumentale' (come per molti dei moderni) ma la facoltà che accomuna gli esseri umani – co-

²⁰ GREGORIO DI NISSA, *L'uomo*, 16 (Città Nuova, Roma 1991², p. 73).

²¹ Cfr. AGOSTINO D'IPPONA, *La dottrina cristiana*, I, 4.4-5.5.

²² Il Concilio Vaticano II si rifà a questa concezione, nella costituzione *Gaudium et spes*, n. 24: «[...] l'uomo, il quale in terra è la sola creatura che Iddio abbia voluto per se stessa [...]».

²³ TOMMASO D'AQUINO, *Summa contra gentiles*, CXII, 1 (UTET, Torino 1975, p. 839). A questa riflessione possiamo accostare quella svolta nella *Summa Theologiae* dove l'Aquinate riconduce il vocabolo *persona* all'espressione *per se una* enfatizzandone la 'perseità' (cfr. TOMMASO D'AQUINO, *Summa Theologiae*, I, q. 29, a. 4, *resp.*).

²⁴ ORIGENE, *Contro Celso*, IV, 3 (UTET, Torino 1971, p. 298).

²⁵ I. KANT, *Fondazione della metafisica dei costumi*, in ID., *Fondazione della metafisica dei costumi. Critica della ragion pratica*, Rusconi, Milano 1982, p. 126.

²⁶ BOEZIO, *Contro Eutiche e Nestorio*, 3.

me ricordavo in precedenza – per quello che "sono", cioè sul terreno ontologico. Non è quindi corretto declinarla secondo una modalità che non si manifesta in tutti e sempre, trattandosi di una condizione che viene trasmessa attraverso la generazione del simile da parte del simile. Cade così la pretesa, oggi avanzata soprattutto in ambito biotecnologico, di distinguere tra "tipi" di vita umana/personale in ragione delle abilità strumentali che sanno esibire; si tratta di un'aberrazione teorica che viene preventivamente esclusa se ci si rifà al fondamentale assunto che l'essere umano è persona in quanto è generato dalla persona, e che per la sua genealogia è costitutivamente fine in sé. La modernità – ad un tempo – ha accolto e travisato questa istanza, perché ha recepito l'unicità della persona (basti pensare al concetto di diritti umani) ma l'ha interpretata – tendenzialmente almeno – correlandola a prospettive di tipo strumentale. A questa deriva riconduco le tendenze postumanistiche, per confrontarmi con le quali ritengo indispensabile mettere a fuoco il passaggio decisivo della modernità.

2. Istanza umanistica e modernità: il passaggio strategico

Dalla prospettiva antropologica, forse l'icona più appropriata per raccogliere il sentire moderno è quella dell'*homo faber*. Del resto, la modernità si connota per il crescente potere tecnico esibito dall'uomo, ben riflesso dall'equivalenza baconiana tra *scientia* e *potentia*²⁷ che – secoli dopo – ritroviamo nel Marx critico dei filosofi che «hanno soltanto diversamente interpretato il mondo» mentre «si tratta di trasformarlo»²⁸. Questa prospettiva, in linea teorica, non è estranea alla concezione della persona introdotta dal cristianesimo esattamente come a questa non è estraneo il sentire moderno. Da tempo è stato osservato che l'antropocentrismo affonda la propria radice nella Rivelazione biblica. Per fare un solo esempio, attinente alle premesse che hanno condotto alla modernità, basta ricordare cosa ha osservato Charles Taylor: «Cartesio è per molti versi profondamente agostiniano: il rilievo che assume nel suo pensiero la riflessività radicale, l'importanza del cogito, il ruolo centrale che vi occupa una prova dell'esistenza di Dio che parte dall'interiorità [...] tutto contribuisce a collocarlo in quella rinascita di pietà agostiniana che dominò il tardo Rinascimento»²⁹. Certamente vi è anche un profondo mutamento – come nota lo stesso autore osservando che «Cartesio reinterpreta l'interiorità agostiniana in senso radicale»³⁰ – ma questo non impedisce di riconoscere che l'enfasi moderna sul soggetto ha origine dal pensiero cristiano. Ce ne possiamo convincere leggendo le *Confessioni* che rappresentano un eccezionale documento di riflessione autobiografica, nel quale si coglie non solo la centralità della persona ma la rilevanza dell'esperienza personale, di come essa viene sentita oltre che descritta.

Il protagonismo dell'essere umano sul versante operativo è evidente in Tommaso che non mostra alcuna riserva nei confronti dell'*homo faber*. L'Aquinate infatti accredita l'agire dell'uomo, partecipe di quello divino³¹; apprezza il lavoro³², il commercio³³, la tecnica stessa³⁴, ponendosi sulle orme di Ugo di San Vittore che nel suo *Didascalicon*, dove il mondo è interpretato come segno visibile dell'invisibile, avvalora le arti meccaniche, in quanto «inventando questi strumenti, piuttosto che possedendoli come doni della natura, l'uomo può rivelare meglio la sua grandezza. Opportunamente si dice che tutte le arti devono la loro attuazione all'impulso della necessità che ha aguzzato l'ingegno: in tal modo fu realizzato quanto ora si può osservare di magnifico nelle opere dell'uomo: sono sorti i vari lavori della pittura, della tessitura, della scultura, della fusione dei me-

²⁷ Cfr. BACONE, *Nuovo organo*, I, 3 (Rusconi, Milano 1998, p. 79).

²⁸ K. MARX, *Tesi su Feuerbach*, in ID., *Opere complete*, Editori Riuniti, Roma 1972, vol. V, p. 5.

²⁹ C. TAYLOR, *Radici dell'io*, Feltrinelli, Milano 1993, p. 187.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ Cfr. TOMMASO D'AQUINO, *Summa contra gentiles*, III, 21, 69, 70.

³² Cfr. TOMMASO D'AQUINO, *Summa Theologiae*, II-II, q. 187, a. 3, *resp.*

³³ Cfr. *ivi*, II-II, q. 77, a. 1, *resp.*

³⁴ Cfr. *ivi*, I-II, q. 95, a. 1, *resp.*

talli ed infiniti altri, tanto che ormai possiamo giustamente ammirare non solo la natura ma anche l'uomo inventore ed artefice»³⁵.

Non si può, tuttavia, misconoscere che la modernità – nella forma storicamente prevalsa – ha gradualmente marcato la propria distanza dalla prospettiva cristiana giungendo a porsi in aperta rottura con essa, e questo ha avuto ampia risonanza sul versante antropologico. È attorno a questo che si sta svolgendo il confronto soprattutto negli ultimi tre secoli. Ovviamente la questione è complessa e non è possibile liquidarla in poche battute. Quello che mi propongo è suggerire un riferimento che – senza essere l'unico né presumere che sia il più importante – possa farci cogliere il punto critico e orientarci nel mettere a fuoco una prospettiva atta a fronteggiare la sfida postumanistica che trae origine da questo passaggio strategico.

Torniamo sull'*homo faber*. Questo carattere non è per nulla estraneo alla Rivelazione cristiana la quale, mentre attribuisce all'essere umano una condizione sempre e soltanto di fine, professa che il resto del creato a lui deve servire come mezzo non solo per la sua sopravvivenza ma anche perché egli possa conseguire la maturità che gli compete in ragione della somiglianza con Dio. Del resto, è evidente sotto il profilo storico che la tecnologia non ha trovato ostacolo alla propria espressione nelle aree culturali contrassegnate dalla presenza cristiana, fatto salvo il principio della inviolabilità della persona – appunto – come fine in sé. Va contemporaneamente rilevato che la perseità umana non implica – nella prospettiva cristiana – una condizione di absolutezza la quale compete solo a Dio. Per questa ragione – sin dal «dove sei?» con cui Dio si rivolge ai progenitori dopo la consumazione del peccato originale – la condizione agente della persona è concepita dal cristianesimo come responsabile, cioè chiamata a rispondere a Dio delle proprie azioni. Qui sta il punto. La fede biblica e cristiana ha dato la massima rilevanza alla libertà umana come *causa sui* dal punto di vista pratico, ma sempre associandola alla responsabilità che la creatura ha di fronte al suo Creatore; quando, con il progressivo avanzare della modernità, si è fatta strada l'ipotesi dell'*etsi Deus non daretur*, la responsabilità è migrata dapprima verso l'uomo stesso – secondo la lettura che dà Maritain quando confronta l'umanesimo teocentrico cristiano con l'umanesimo antropocentrico moderno³⁶ – quindi – a seguito dell'istanza postumanistica nichilista – ha assunto carattere autoreferenziale elevando la tecnologia a giudice di se stessa in virtù della sua funzionalità. Il problema che si pone oggi, tuttavia, è se questa traslazione sia legittima considerando che – quanto meno in ragione della sua irreversibilità – impedisce di risponderne a chi abbia subito l'interferenza della tecnica nel proprio costituirsi come persona. L'anomalia consiste nel fatto che, in questo caso, la tecnica – da estensione della persona, sottoposta cioè ai suoi fini – diventa origine della persona, concretamente convertita da agente in prodotto. È questo ciò che ha denunciato un pensatore postmetafisico e laico come Habermas: «Il giovane che sia stato geneticamente manipolato scoprirà il proprio corpo come qualcosa di tecnicamente prodotto. A questo punto, la *prospettiva del partecipante* che caratterizza la "vita vissuta" entra in collisione con la *prospettiva oggettivante* di produttori e sperimentatori. Infatti, al programma genetico i genitori hanno collegato intenzioni che – trasformandosi in aspettative – investono il bambino come destinatario, senza tuttavia concedergli la possibilità di una presa di posizione *revisionistica*. [...] I genitori, senza presupporre nessun consenso, hanno semplicemente deciso in base alle loro preferenze, come se potessero arbitrariamente disporre di una cosa»³⁷.

Il problema dell'invadenza della tecnica è stato riconosciuto, lungo il Novecento, da autori dal profilo assai diverso come Horkheimer, Heidegger e Guardini. D'altro canto, questo non sarebbe avvenuto se il cristianesimo non avesse posto la massima enfasi – lo osservavo prima – sulla soggettività della persona la quale, tuttavia, una volta misconosciuta la dipendenza creaturale, si trova ad interpretare la medesima disposizione in forma assoluta. Credo sia questo il passaggio strategico per cogliere l'ispirazione del vettore postumanistico con cui oggi facciamo i conti. Si tratta del risultato di una conquista – l'affermazione della perseità umana da parte del cristianesimo – che diventa problematica in ragione del mutato quadro culturale che abbandona il riconoscimento della respon-

³⁵ UGO DI SAN VITTORE, *Didascalicon*, I, 9 (Rusconi, Milano 1987, p. 81).

³⁶ Cfr. J. MARITAIN, *Umanesimo integrale*, Borla, Torino 1962, pp. 61-80.

³⁷ J. HABERMAS, *Il futuro della natura umana*, Einaudi, Torino 2002, p. 52.

sabilità verso il Creatore per ricomprendersi nell'affermazione dell'autosufficienza. Ne offre una paradigmatica attestazione Nietzsche quando afferma: «Se Dio esiste, tutto dipende dalla sua volontà e io non sono niente al di fuori della sua volontà. Se *non* esiste, tutto dipende da me [...]»³⁸. Come stupirsi se da qui trae origine l'affermazione dell'*Übermensch*, cioè dell'*oltre/postuomo*? Ma il richiamo a superare la condizione umana non era/è centrale anche nell'annuncio cristiano? Il Dio cristiano, infatti, afferma di Sé: «Ecco, io faccio nuove tutte le cose» (Ap 21, 5) e il credente in Lui attende con speranza «nuovi cieli e una terra nuova» (2Pt 3, 13). Paolo afferma che il nostro «uomo vecchio» è stato crocifisso con Cristo (Rm 6, 6) perché i redenti sono «creatura nuova» (2Cor 5, 17; Gal 6, 15). Tuttavia, è chiaro che l'autoreferenzialità della tecnica indotta dall'assolutizzazione dell'antropologia conduce a trattare l'essere umano in modo totalmente diverso da come lo considera la Rivelazione. Se, infatti, diventa autosufficiente, tutto è possibile non tanto da parte sua (la qual cosa non risponde al vero in ragione dei limiti oggettivi della condizione umana) quanto su di lui. Lo ha osservato con acutezza Mounier: «Non si sa più cos'è l'uomo e, poiché lo si vede oggi passare attraverso trasformazioni impensate, si è convinti che non ci sia più una natura umana. Per alcuni, ciò significa: tutto è *possibile* all'uomo: e così ritrovano una speranza; per altri: tutto è *permesso* all'uomo: e abbandonano ogni freno; per altri infine: tutto è *permesso sull'uomo*, ed ecco Buchenwald»³⁹. Il rischio è che l'essere umano diventi mezzo – forse con buone intenzioni, non importa: comunque mezzo. È quanto – con Zarathustra – rivendica Nietzsche: «L'uomo è una fune tesa tra il bruto e il superuomo; una fune sopra l'abisso. [...] Ciò ch'è grande nell'uomo è d'essere un ponte e non uno scopo: ciò che si può amare nell'uomo è il suo essere un *passaggio* e un *tramonto*»⁴⁰.

E' questa la radice delle prospettive di tipo postumanista. Due ne voglio prendere rapidamente in considerazione: quella di stampo scienziata che professa l'oltrepassamento dell'uomo perché – spingendo a fondo l'acceleratore della ricerca – si potrebbe approntare un nuovo tipo umano liberato dai limiti di quello comune; e quella di stampo animalista: in questo caso, attraverso la sua riduzione allo stato ferino (condizione indispensabile per evitare la distruzione del pianeta, si dice), l'essere umano imprimerebbe un radicale mutamento al concetto di sé. In Nietzsche troviamo traccia di entrambe le ispirazioni: il suo Zarathustra infatti, mentre – come ricordavo – proclama che «L'uomo va superato», rivendica la propria fedeltà alla terra e celebra la perfezione animale⁴¹.

Cosa può dire in proposito il concetto di persona? Forse – questa almeno è la tesi che intendo proporre – può riconoscere nelle prospettive postumanistiche l'effetto del fraintendimento della per sé umana e, dopo averne mostrato l'insufficienza, può mirare a ricondurle all'interno di una corretta prospettiva antropologica che non nega l'ulteriorità di cui è capace l'uomo ma la declina in forma coerente con la responsabilità inscritta nella sua libertà.

3. Il postumanesimo sfida la persona

C'è una intrinseca ambiguità nell'istanza postumanistica che la rende – ad un tempo – affascinante e fuorviante. Infatti – lo notavo in precedenza – l'autotrascendenza è tipica della persona. Questa disposizione all'oltrepassamento di sé, tuttavia, non conferisce absolutezza all'essere umano, il cui profilo è riconoscibile come limitato dalla prospettiva non soltanto cristiana – in riferimento alla dottrina della creazione – ma anche laica – mi riferisco, per fare un solo esempio, alla concezione neopagana che riconosce la finitezza come connotato dell'umanità⁴².

Iniziamo confrontandoci con l'istanza postumanistica alimentata dalla ricerca biotecnologica. Il suo significato può essere così espresso: «aver reso effettivo, diretto e determinante innanzi agli occhi di tutti quello che la modernità aveva solo lasciato intravedere ai suoi filosofi. Che cioè

³⁸ F. NIETZSCHE, *La volontà di potenza*, Melita, La Spezia 1984, pp. 128-129.

³⁹ E. MOUNIER, *Il personalismo*, AVE, Roma 1964, p. 139.

⁴⁰ F. NIETZSCHE, *Così parlò Zarathustra*, Mursia, Milano 1985, p. 45.

⁴¹ Cfr. *ivi*, pp. 43 e 79.

⁴² Cfr. P. GILBERT (a cura di), *La terra e l'istante. Filosofi italiani e neopaganesimo*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2005.

attraverso la scienza e la tecnica l'infinito – l'infinito come assenza totale di confini alle possibilità del fare, come caduta di ogni determinazione obbligata da una barriera esterna a noi [...] – sta entrando stabilmente nel mondo degli uomini [...] e sempre di più noi dovremo imparare ad averlo accanto, a convivere con lui e, se posso dir così, a padroneggiarlo»⁴³. Non si tratta di un'aspirazione nuova: la troviamo, infatti, lungo tutta la modernità che ha cercato d'instaurare il dominio sulla natura esprimendolo nella sua capacità di manipolarla. Sennonché, nel caso della natura umana, si pone un problema manifesto. Essa, infatti, non è solo dato inerte – sull'esempio della *chóra* greca, il presupposto della trasformazione demiurgica – dal momento che è inscindibilmente connessa alla libertà. È chiaro, infatti, come è stato più volte sottolineato lungo il Novecento, che l'essere umano ha un profilo anche passivo, ma lo stesso riconoscimento della sua passività scaturisce dalla sua disposizione attiva – non solamente reattiva – che gli permette di farsi carico in prima persona di ciò che invece gli altri viventi subiscono inconsapevolmente; Pascal lo afferma in modo icastico: «L'uomo è solo una canna, la più fragile della natura; ma una canna che pensa. Non occorre che l'universo intero si armi per annientarlo; un vapore, una goccia d'acqua bastano ad ucciderlo. Ma, quand'anche l'universo lo schiacciasse, l'uomo sarebbe pur sempre più nobile di quel che lo uccide, perché sa di morire, e la superiorità che l'universo ha su di lui; mentre l'universo non ne sa nulla»⁴⁴.

A mio avviso, è questo che impedisce al postumanesimo d'impronta tecnologica di risultare convincente. Esso infatti persegue una riduzione funzionalistica della persona, che potrà anche comportare delle conquiste ma sacrificando il carattere agente di colui che, essendo manipolato, è trattato come una cosa. A chi obietta che ci sarebbero ragioni di utilità nel perseguire il mutamento della specie attraverso la tecnologia – da ultimo grazie alla manipolazione genetica – si può rispondere che questa azione risulta irresponsabile nei confronti di chi subisce l'intervento scontandone l'irreversibilità. A mio avviso, il carattere che ho associato all'idea di persona – l'essere fine in sé – svolge un ruolo essenziale nel guidare l'azione tecnica. Quando Maritain suggerisce il principio dell'*ars cooperativa naturae*⁴⁵ a questo scopo, allude al fatto che la tecnica – per esprimersi – postula la natura, quindi deve esplicitarsi in coerenza con questa. Nel caso della natura umana, la coerenza postula che – globalmente preso – l'essere umano sia agente in ragione della libertà come connotato della *natura umana* cioè di una condizione identitaria assicurata dalla nascita, originaria, non dipendente da usi, costumi, tradizioni, leggi, insomma da tutto quello che si può ricondurre alla cultura. Di conseguenza, l'intervento sul genoma che lo manipola al punto da rendere il soggetto che lo riguarda "oggetto" va radicalmente respinto. Come, allora, raccogliere l'istanza di superamento che accompagna la natura umana in quanto connotata dalla libertà?

Prendo spunto dalla considerazione della persona come fine in sé. Questa condizione riconosce nella tecnologia un'espressione coerente con essa se viene correlata in modo strumentale alla persona stessa. Sono due le direttrici che intendo richiamare in proposito. La prima è orientata a coniugare tecnologia e persona movendo dall'interpretazione di quella come espansione di questa, a questa essendo conseguentemente ordinata. Si tratta della prospettiva tradizionalmente veicolata dalla già citata formula *ars cooperativa naturae* nella quale rifluisce la concezione aristotelica della tecnica, dipendente dalla natura in quanto imitatrice di essa⁴⁶. Da questo punto di vista l'intervento tecnico è compatibile con la perseità umana se il concreto soggetto umano a cui va riferito non lo subisce ma lo orienta direttamente oppure per interposta persona. È questa la corretta interpretazione dell'intervento terapeutico rispetto al quale il medico agisce in vece del paziente che però non subisce passivamente la cura in quanto quello opera su suo mandato e senza attentare alla sua integrità, anzi – nei limiti del possibile – contribuendo al suo ripristino. In questo senso, la persona vie-

⁴³ A. SCHIAVONE, *Storia e destino*, Einaudi, Torino 2007, pp. 98-99.

⁴⁴ B. PASCAL, *Pensieri*, 377 (A. Mondadori, Milano 1976, pp. 252-253).

⁴⁵ Cfr. J. MARITAIN, *Per una filosofia dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2001, p. 107.

⁴⁶ Cfr. ARISTOTELE, *Fisica*, II, 2, 194a 20 («l'arte – *téchne* – imita la natura») e la ripresa di TOMMASO D'AQUINO (cfr. *Summa contra gentiles*, III, 10 e *Summa Theologiae*, I-II, q. 12, a. 3, *sed contra*) il quale, parlando – nel *Commento al libro di Boezio sulla Trinità* – dell'*ars* come *ministra naturae* (q. 5, a. 1, ad 5), declina l'affermazione aristotelica in termini normativi.

ne trasformata ma non perché viene sovvertita nel suo intimo profilo agente bensì perché è aiutata a oltrepassare il fattore contingente che ne mina la piena manifestazione.

C'è poi un altro vettore da apprezzare, ed è quello della cultura di cui la tecnologia è espressione. Attraverso il corso della storia l'essere umano ha costantemente superato la propria condizione attuale senza negare la propria natura, ma – anzi – costantemente esplicandone le potenzialità. E questo è avvenuto attraverso l'educazione che, mentre ha favorito la conquista della libertà nel singolo, gli ha trasmesso il patrimonio nel quale si è espressa la libertà, cioè la moralità, della/delle civiltà. Non è casuale che i Greci adottino lo stesso termine – *paideía* – per riferirsi sia a 'cultura' sia a 'educazione': l'essere umano, in forma comunitaria oltre che personale, ha saputo e sa oltrepassare se stesso, e questo perché ha saputo e sa riconoscere di essere fine in sé, cioè chiamato a progredire per quello che "è". L'istanza postumanistica, alla luce del concetto di persona, è raccolta come domanda di trasformazione, ma interpretata non come l'alienazione tecnologica dall'uomo bensì come la maturazione morale dell'uomo.

Credo che analoga considerazione si possa svolgere rispetto ad una istanza postumanistica di segno contrario, quella emergente dalla prospettiva di un malinteso ecologismo. Su questo fronte è stata recentemente coniata l'espressione 'zooantropologia' con la quale s'intende alludere ad una rinnovata modalità d'intendere il nesso tra uomo e animale secondo cui l'umanità si specchia e si riconosce nell'animalità. «Le assunzioni fondative più importanti su cui si basa la zooantropologia sono le seguenti: 1) il principio di relazione ovvero l'ammissione, accanto alla semplice reattività-proiezione verso lo stimolo animale, di eventi dialogici e intersoggettivi tra l'uomo e il partner animale; 2) il principio di referenza, vale a dire il riconoscere, oltre ai tradizionali apporti performativi o zootecnici richiesti all'animale, un altro genere di contributi che scaturiscono dal dialogo con l'animale o dal fare riferimento all'animale; 3) il principio di dimensionalità della relazione ossia il ritenere la struttura di relazione non un'entità generica e uniforme ma un'entità configurabile e quindi capace di presentarsi all'interno di un *range* di possibilità con altrettanti esiti referenziali; 4) il principio di specificità, vale a dire l'ammissione che la relazione con l'animale occupa un posto specifico proprio in virtù della diversità dell'animale che pertanto dev'essere valorizzata»⁴⁷. Nulla da eccepire, ovviamente, in merito al nesso esistente tra uomo e animale su cui giustamente i sostenitori di questa concezione insistono, ad esempio ricordando i benefici effetti della *pet therapy*. Ma il problema è un altro. L'idea che l'essere umano debba ridursi alla condizione infraumana per poter abbracciare un tipo di vita coerente con quello del pianeta e con le emergenze che lo riguardano dalla prospettiva ecologica è discutibile non per il problema che affronta ma per la soluzione che ipotizza. Come si fa ad accreditare la riduzione dell'uomo all'animale in presenza della libertà come tratto specifico della natura umana? C'è, infatti, una intrinseca contraddizione in questo: l'appiattimento sull'animalità avviene a seguito della decisione umana ma questa decisione non è il risultato del determinismo ambientale bensì dell'opzione liberamente assunta dalla persona. Si palesa, a questo punto, che il passo induce una regressione rispetto a ciò che permette la regressione stessa. Il postumanesimo, che s'ispira all'ideologia parambientalista, cede quando si riconosca che dipende dall'esercizio della persona come soggettività che sa imprimere un orientamento al proprio destino perché si riconosce 'fine in sé'.

Postumanesimo scienziato ed animalista si pongono agli antipodi pur nel professare la medesima esigenza di superare l'umanesimo tradizionale. Il primo, infatti, sostiene che occorre incrementare fino alle estreme conseguenze la metamorfosi antropologica conseguente all'intervento della tecnica, mentre il secondo propugna l'esigenza della regressione ad uno stato pretecnologico oltre che infraumano. In realtà sono entrambi connessi alla modernità perché il postumanesimo scienziato spinge fino alle estreme conseguenze l'istanza moderna della trasformazione strumentale della natura, mentre il postumanesimo animalista la respinge recisamente imboccando la prospettiva opposta, quella dell'adattamento all'habitat perché considera la modernità violenta e prevaricatrice verso la natura. Ma c'è un equivoco che va sciolto. L'impronta che la modernità – nella forma storicamente

⁴⁷ R. MARCHESINI - S. TONUTTI, *Manuale di zooantropologia*, Meltemi, Roma 2007, pp. 200-201.

prevalsa – ha impresso alla razionalità e, conseguentemente, all'antropologia è solo *una tra quelle possibili*; all'interno della stessa modernità troviamo alternative credibili: basti pensare alla razionalità e alla corrispondente antropologia professate da Blaise Pascal oppure Giovanni della Croce oppure Giambattista Vico, sicuramente non meno "toniche" di quella cartesiana oppure baconiana oppure hobbesiana, ma di segno molto differente perché non ispirate alla assolutizzazione della condizione umana; sicché la reazione animalista, rispetto a *questa* modernità, è immotivata. C'è, quindi, spazio per un'alternativa che, traendo spunto dalla modernità *minor*, abbracci un postumanesimo di marca etica dove il superamento della persona avviene in coerenza con quanto attesta il cammino della civiltà umana come esplicazione delle virtualità presenti nella persona stessa in ragione della sua libertà intesa come capacità di operare eticamente bene. Per quanto riguarda l'istanza ambientalista, questo significa che la soluzione non è nel segno della regressione animale ma, al contrario, sotto l'egida di una maturità razionale della persona che sa contenere la razionalità strumentale e subordinarla a quella sapienziale; di conseguenza, di fronte alla sfida della sostenibilità, sa adottare uno stile di vita coerente con le risorse del pianeta e congruente con l'azione di miglioramento delle condizioni ambientali praticabile da parte della libertà umana: questo avviene non abbracciando il cieco adattamento ma vivendo una vita praticata moralmente.

Nell'ottica che sto adottando, il deficit umano non è interpretato come una carenza che spinge all'oltrepassamento tecnologico né come una disposizione che spinge all'adattamento animale: in altre parole, i limiti umani non sono interpretati come *finis* – confini che inibiscono l'agire e vanno tolti artificialmente oppure abbracciati rassegnatamente – bensì come *limina* – soglie che introducono oltre, rendendo evidente il profilo etico dell'*homo faber*, che in radice è *agens*. È quanto testimonia già Aristotele osservando: «Quanto a coloro che sostengono che l'uomo non è costituito bene, anzi peggio di tutti gli altri animali (dicono infatti che non ha protezione per i piedi, è nudo e sprovvisto di armi da combattimento), il loro discorso non è corretto. Gli altri animali hanno un solo mezzo di difesa, e non è loro concesso di sostituirlo con un altro, anzi devono dormire e fare qualsiasi altra cosa tenendo sempre, per così dire, le scarpe ai piedi, cioè senza deporre la corazza che hanno sul corpo, né possono cambiare l'arma che gli è toccata in sorte. All'uomo, invece, sono concessi molti mezzi di difesa, ed egli può sempre mutarli, adottando inoltre l'arma che vuole e quando la vuole. La mano infatti può diventare artiglio, chela, corno, o anche lancia, spada e ogni altra arma o strumento: tutto ciò può essere perché tutto può afferrare e impugnare»⁴⁸. C'è una manifesta attualità in queste considerazioni. L'essere umano è il più debole tra i viventi per quanto attiene alla sua capacità di adattarsi automaticamente all'ambiente. A chi porta questo argomento a detrimento della identità antropologica – come attestano Platone a proposito del mito di Prometeo/Epimeteo⁴⁹ oppure l'antica cultura medica rilevando i deficit umani⁵⁰, e via via le molteplici riprese successive del tema (mi limito a ricordare Rousseau⁵¹, Kant⁵², Nietzsche⁵³, Gehlen⁵⁴) – si può obiettare – con lo Stagirita – che la peculiarità dell'uomo è la capacità di operare a partire dalla natura ma oltrepassandola, e questo proprio in forza del suo carattere deficitario che – essendo lui imperfetto – lo manifesta come incompiuto, quindi attore di un compimento progressivo il cui vettore anzitutto non è tecnico ma etico.

Concludo ricordando una delle pagine più note dell'umanesimo occidentale, quella in cui Pico della Mirandola mette in bocca al Creatore, che si rivolge alla creatura umana, queste parole: «Non ti ho dato, o Adamo, né un posto determinato, né un aspetto proprio, né alcuna prerogativa tua, perché quel posto, quell'aspetto, quelle prerogative che tu desidererai, tutto secondo il tuo voto e il tuo consiglio ottenga e conservi. La natura limitata degli altri è contenuta entro leggi da me pre-

⁴⁸ ARISTOTELE, *Parti degli animali*, IV, 687a 20-687b 5 (in *Opere*, Laterza, Bari 1973, vol. V, p. 128).

⁴⁹ Cfr. PLATONE, *Protagora*, 320d-321e.

⁵⁰ Cfr. IPPOCRATE, *L'antica medicina*, 3.

⁵¹ Cfr. J.-J. ROUSSEAU, *Sull'origine dell'ineguaglianza*, Editori Riuniti, Roma 1994², p. 102.

⁵² Cfr. I. KANT, *La pedagogia*, Signorelli, Roma 1963, p. 35.

⁵³ Cfr. F. NIETZSCHE, *Così parlò Zarathustra*, cit., pp. 41-43.

⁵⁴ Cfr. A. GEHLEN, *L'uomo*, Feltrinelli, Milano 1990, pp. 35-36.

scritte. Tu, non costretto da nessuna barriera, la determinerai secondo il tuo arbitrio, alla cui potestà ti consegnai. Ti posi nel mezzo del mondo perché di là meglio tu scorgessi tutto ciò che è nel mondo. Non ti ho fatto né celeste né terreno, né mortale né immortale, perché da te stesso quasi libero e sovrano artefice ti plasmassi e ti scolpissi nella forma che avresti prescelto. Tu potrai degenerare nelle cose inferiori che sono i bruti; tu potrai, secondo il tuo volere, rigenerarti nelle cose superiori che sono divine»⁵⁵. Il concetto di persona come fine in sé mantiene desta questa attitudine e la rende adeguata a raccogliere la sfida postumanista – sul versante sia scienziata sia animalista – nel solco dell'umanesimo per il quale non si tratta di liquidare la persona ma di manifestarne tutte le virtualità come soggetto anzitutto agente e libero, cioè responsabile.

Maestro

Prof.ssa ALESSANDRA LA MARCA (Università di Palermo)

Magister deriva da *magis* che significa 'più'. Il *magister* è colui che conosce qualcosa così bene da poterla insegnare ad altri e, nello stesso tempo, ha cura di formare e di migliorare continuamente se stesso per conquistare quel di 'più' di umanità, che gli consente di essere guida saggia e autorevole.

Il continuo arricchimento personale è la condizione essenziale per poter divenire guida saggia e colta, che accompagna i discepoli nel cammino della formazione e che agisce con equilibrio e autorevolezza instaurando una relazione educativa con cui ciascun allievo riceve l'aiuto più valido nella ricerca di senso del vivere e del sapere.

Nel corso della storia non mancano le testimonianze di grandi educatori e guide spirituali. Il rapporto con i giovani, l'amore e la fiducia in loro hanno caratterizzato la vita dei grandi maestri che hanno fatto della paternità il tratto distintivo del loro stile di vita.

La funzione essenzialmente ministeriale del maestro è stata sottolineata già da Tommaso d'Aquino, che considerava la funzione magistrale come coadiuvante subordinato all'agente principale, che è la natura del discepolo. Questo concetto sarà poi ripreso e sviluppato dall'attivismo moderno con la formulazione del principio della centralità dell'allievo.

Il maestro trasmette e dona l'Arte, che egli ha acquisito dopo anni di maturazione. Per J. Maritain (2001), il maestro si connota perché in lui il sapere tecnico si unisce al sapere etico.

Un vero maestro lo è sempre, anche senza cattedra, e "fa scuola" anche senza avere una scuola. È sempre alla portata di tutti, convinto che autorevolezza ed efficacia dipendano soprattutto dall'interesse genuino per le persone, per i loro problemi, dal sereno ottimismo con cui si dà loro fiducia. Lontano da qualsiasi forma di anonimato, il maestro sa far sentire speciale ogni persona. In ognuno scopre inesplorate zone di possibile eccellenza e sollecita il desiderio di mettersi in gioco. Alla scuola di un vero maestro ognuno si sente accolto, capito e valorizzato, capace di realizzare ciò che non avrebbe mai pensato di potere e di saper fare.

Agazzi (1968, 105) ribadiva che non tutti sono adatti all'insegnamento e al compito di educatore; si soffermava poi ad elencare una lunga serie di doti di personalità che possono essere solo alimentate e non sostituite da una preparazione culturale, perché derivano dalle qualità morali, dalle qualità di governo e dalle capacità di relazioni sociali.

Flores d'Arcais (1994) affermava che, a prescindere dalle modalità storicamente determinate in cui si è configurata la sua funzione sociale, il maestro si legittima – ontologicamente e deontologicamente – per il suo rapporto con la verità e per la sua dimensione di esemplarità. Al maestro infatti, come ricorda Macchiotti (2002, 221; 2000, 24), si richiede di educare alla ricerca e alla scoperta della verità e di suscitare le disposizioni interiori per accoglierla, viverla e coniugarla con la liber-

⁵⁵ GIOVANNI PICO DELLA MIRANDOLA, *Discorso sulla dignità dell'uomo*, La Scuola, Brescia 1987, pp. 5-7.

tà. Nel laborioso processo di conquista della verità il maestro deve essere una guida per il pensiero dell'allievo affinché sappia riconoscere le forme semplici in cui la verità si impone (Minichiello 2002, 45).

Un maestro autentico ricerca costantemente la vera intenzionalità educativa epurandola da ciò che non ha nulla a che fare con l'educazione: bisogno di affermazione, ricerca di soddisfazione personale, desiderio di essere un'autorità riconosciuta, bisogno di dominare, desiderio di essere amati. In questo modo egli evita di confondere il presunto successo educativo con la realizzazione delle proprie inconse aspirazioni.

Secco (2002, 87), nel sottolineare l'importanza di saper gestire la propria esistenza con impegno e responsabilità, ritiene che proprio perché le risorse che un individuo ha a disposizione normalmente sono molte di più di quelle di cui è consapevole, si rende necessaria l'opera di un maestro che faccia scoprire al discepolo la via che gli consente lo sviluppo ottimale delle sue potenzialità.

Il maestro è indubbiamente colui che è chiamato a nutrire con il suo sapere un'altra persona (Bertagna 2002, 140). Egli si caratterizza prima di tutto per il suo sapere, ma non solo; infatti mentre il sapiente o l'esperto sa alcune cose e si limita ad applicare il proprio sapere al suo ufficio, il maestro insegna il suo sapere affinché altri lo apprendano (Altarejos e Naval 2003, 147).

Tra le diverse qualità del maestro evidenziate dagli studiosi sopra citati, ritengo prioritarie la conoscenza profonda del suo sapere specifico, l'intelligenza creativa, la ricerca appassionata della verità, l'onestà professionale, la costanza nel lavoro, la magnanimità per affrontare problemi ardui, la gioventù d'animo, la generosità, la capacità di superare le incomprensioni, la dedizione incondizionata, la sollecitudine nel formare i discepoli, l'entusiasmo nel compimento del dovere quotidiano, l'offerta disinteressata dei suoi talenti alla comunità, la fermezza nella difesa della verità.

Da quanto finora detto si desume che il concetto di maestro ha due significati: un primo *possessivo*, di piena maturità umana, e un secondo *dativo*, di capacità comunicativa delle conoscenze e dei valori personali. Mi soffermerò a trattare i due aspetti in termini generali e concluderò con qualche considerazione sulla formazione del maestro di scuola primaria e dell'infanzia.

1. La saggezza del maestro

Il maestro non può prescindere da una conoscenza adeguata dei contenuti da insegnare, dalla padronanza delle metodologie didattiche e dalla capacità di instaurare autentiche relazioni educative; questo insieme di competenze si collega, molto più direttamente di quanto non sembri, all'esigenza di formare alla virtù della saggezza o prudenza⁵⁶ coloro che si preparano a diventare maestri. Il maestro saggio si contraddistingue per un elevato grado di competenza nelle relazioni interperso-

⁵⁶ Da molti autori i termini saggezza e prudenza vengono utilizzati indifferentemente. Un uso distorto del termine prudenza ha portato con frequenza ad identificarla con la mera circospezione, con l'astensionismo, con la guardinga lentezza nel temporeggiare onde evitare le scomode conseguenze di una condotta coerente. La prudenza è «facoltà perfetta di ogni virtù morale» (TOMMASO D'AQUINO, *Summa Theologiae*, II-II, q. 166, a. 2, ad 1), e per questo è anche virtù intellettuale.

È difficile tradurre il termine *phrónesis*. I latini l'hanno tradotta con *prudencia*, ma la parola 'prudenza' ha per molti un senso diverso; nel concetto di prudenza c'è l'idea di precauzione, mentre per Aristotele *phrónesis* è una parola estremamente forte: si tratta della saggezza pratica che si attua in circostanze determinate. Per questo motivo faremo indifferentemente riferimento alla saggezza o alla prudenza considerandola sempre una virtù. Allo stesso modo tutte le volte che faremo riferimento al maestro saggio indicheremo colui che ha acquisito la virtù della prudenza.

Recentemente la saggezza è stata accolta anche dalla psicologia sperimentale per essere definita nella sua fenomenologia, misurata ed esaminata empiricamente, per capirne meglio le sue componenti, chiarirne il rapporto con concetti affini e per vederne le implicanze operative. Sternberg (1990) ha pensato che i tempi fossero sufficientemente maturi per una prima sintesi sull'argomento. Egli ha raccolto vari contributi nell'opera *Wisdom: Its nature, origins, and development*. Successivamente sono apparsi altri contributi sull'argomento in cui viene definito il concetto di saggezza, la possibilità di diagnosticarla e se ne indicano alcune applicazioni pratiche.

In un recente studio anche Baltes e Staudinger (2000) hanno raccolto in una riuscita sintesi le componenti che caratterizzano la saggezza. Prima di tutto essa si colloca ad un livello molto alto del funzionamento umano e rappresenta il traguardo dello sviluppo umano.

nali, il che comporta la disponibilità ad ascoltare, valutare e consigliare le persone, oltre la disposizione di animo favorevole verso gli altri, che viene usata per il bene personale e a vantaggio di terzi⁵⁷.

Quali sono le condizioni o le attitudini che preparano a diventare un maestro saggio e prudente? Ci limitiamo a fare alcune considerazioni.

Vale la pena ricordare innanzitutto che la saggezza non consiste tanto in abilità intellettive quanto nella capacità di giudicare situazioni e valutare problemi. Il ricorso frequente alle dinamiche di verifica e di regolazione del proprio operato rappresenta, come afferma Laneve (2002, 215), la condizione per imparare ad apprendere dalla propria esperienza, ovvero per capitalizzare il proprio patrimonio culturale e operativo, per saper fornire risposte flessibili e creative alle domande di cambiamento.

Ad un maestro prudente occorre, in primo luogo, l'inserimento profondo all'interno della tradizione e delle esperienze precedenti, proprie e altrui⁵⁸, l'assimilazione dell'esperienza di coloro che sono venuti prima.

Ad un maestro prudente occorre, in secondo luogo, la docilità e il discernimento della realtà presente. Docilità significa porsi nell'atteggiamento di chi vuole ascoltare gli insegnamenti di coloro che hanno ricevuto il compito di formare e di chi vuole imparare mediante lo studio e la riflessione sugli avvenimenti. Discernimento significa capacità di ricavare dai fatti e dalle persone gli insegnamenti adeguati alla propria situazione.

Quanto sia necessario, e perché sia così bello, lasciarsi guidare dalla prima delle virtù cardinali, la prudenza, Giovanni Paolo II lo spiegò nella sua prima udienza generale come successore di Pietro⁵⁹. La prudenza è costituita da dimensioni (elementi che la integrano e facilitano il suo perfetto esercizio), da parti soggettive (le diverse specie in cui si suddivide) e da parti potenziali (virtù dipendenti e annesse). Le dimensioni⁶⁰ che contribuiscono al perfetto esercizio della prudenza sono otto, di cui alcune mirano a perfezionare l'aspetto conoscitivo, altre quello precettivo. Cinque si riferiscono alla prudenza in quanto virtù intellettuale (memoria del passato, intelligenza del presente, docilità, sagacia e ragionevolezza); le altre tre si riferiscono ad essa in quanto virtù pratica o precettiva (previsione, circospezione, cautela o precauzione).

Queste dimensioni possono essere così brevemente descritte:

- rivalutare l'importanza delle esperienze già fatte da se stessi o dagli altri (*memoria del passato*);
- essere in grado di conoscere e valutare praticamente le circostanze nelle quali ci si trova abitualmente ad agire (*intelligenza del presente*);
- disporsi a ricevere e a far tesoro delle esperienze, proprie e altrui, del presente e del passato, e saper chiedere o ascoltare il consiglio di coloro che hanno maggiore esperienza (*docilità*);
- acquisire una prontezza di spirito adeguata che permetta di risolvere da se stessi i problemi più urgenti per i quali non è possibile chiedere immediatamente consiglio agli altri (*sagacia*);

⁵⁷ Alcuni autori preferiscono usare il termine 'maturità'. È una scelta legittima a condizione che si evidenzino innanzitutto i termini di direzionalità e finalità, integrazione, capacità di esprimere comportamenti adeguati alle circostanze, continuità nel senso della traiettoria di vita e stabilità personale.

⁵⁸ Gli studiosi di etica dicono che la *memoria* è la prima dimensione costitutiva del giudizio prudentiale, come già affermava San Tommaso in *Summa Theologiae*. II-II, q. 49, a. 1.

⁵⁹ Era il 25 ottobre del 1978. E, proprio sulla virtù della prudenza, il Papa tenne una catechesi destinata a essere profetica rispetto a tutto ciò a cui abbiamo avuto la grazia di assistere negli anni del suo pontificato: «Prudente – disse allora il Papa appena eletto – non è colui che, come spesso si intende, sa arrangiarsi nella vita e sa trarne il maggior profitto: ma colui che sa costruire tutta la sua vita secondo la voce della retta coscienza e secondo le esigenze della giusta morale». Giovanni Paolo II ha dimostrato che la prudenza non è affatto l'assenza o la rimozione del coraggio; viceversa ne è, quasi sempre, il fondamento solido e il necessario supplemento di generosità. Senza prudenza il coraggio rischia di trasformarsi in azzardo, mentre l'uomo prudente – come insegnavano gli antichi maestri, e come lo stesso Giovanni Paolo II ricordava in quella sua prima catechesi – «si sforza di misurare ogni cosa, ogni situazione e tutto il suo operare secondo il metro del bene morale». A questo sforzo egli stesso non si è mai sottratto, neppure dinanzi alle più grandi e complesse trasformazioni che hanno scandito il passaggio al nuovo millennio.

⁶⁰ Mi riferisco alla suddivisione e alla descrizione che fa San Tommaso in *Summa Theologiae*, II-II, q. 49.

- non stancarsi di ponderare e valutare le situazioni o le decisioni da prendere, quando c'è tempo per una matura riflessione e per un adeguato esame delle circostanze, per trovare la risoluzione opportuna nei casi ordinari (*ragionevolezza*);
- riflettere bene sul fine cui si tende, ordinare ad esso i mezzi opportuni, e prevedere le conseguenze che possono derivare dall'agire in un modo piuttosto che in un altro (*previsione*);
- considerare attentamente le circostanze, per giudicare se è conveniente o meno compiere un determinato atto (*circospezione*);
- valutare attentamente i pericoli o i danni che possono derivare da una decisione e predisporre efficacemente i mezzi preventivi contro gli impedimenti estrinseci che potrebbero costituire un ostacolo o compromettere l'esito di ciò che si intende compiere (*cautela o precauzione*).

Nei riguardi della prudenza, l'aiuto formativo è generalmente abbastanza difficile da offrire, dato che ci si può limitare soltanto all'esempio ed al consiglio, ma è indubbio che promuovendo determinate abitudini si suscitano degli atteggiamenti che prefigurano forme concrete di prudenza.

2. La 'comunicazione in umanità' del maestro

Un buon maestro possiede l'arte di comunicare con i giovani e con i meno giovani è capace di disegnare un panorama appassionante, aiutando gli allievi a scoprire il senso autentico della vita.

Non c'è dubbio che le sfide cui oggi il maestro deve far fronte hanno assunto una radicalità inedita. Ciò spiega l'inevitabile incertezza e difficoltà di costruire veri rapporti educativi. La crisi del maestro, come sottolinea Bertagna (2002, 137), è la crisi della verità che a sua volta è crisi di paternità e si consuma nella perdita della relazione interpersonale autentica⁶¹.

Nei rapporti interpersonali, che si instaurano tra maestro e alunno, prende forma la 'comunicazione in umanità' che si realizza pienamente quando entrambi sono consapevoli del valore incondizionato della persona dell'altro e quindi della sua dignità⁶².

Che cosa è la comunicazione in umanità? Essa denota in primo luogo un modo di *essere-con* l'altro, la cui struttura fondamentale è costituita dall'affermazione dell'altro come persona. Quando nel rapporto interpersonale entra il bambino, questa struttura, al tempo stesso metafisica ed etica, non deve essere data troppo per scontata⁶³.

Vale la pena a questo proposito ricordare che il termine 'comunicazione' ha un significato complesso; come termine che designa l'azione del verbo 'comunicare', esso presenta diverse accezioni tra le quali rientrano il manifestare, conservare, trasmettere, consultare, propagare. Il riferimento fondamentale, la cui traccia si trova anche nelle restanti accezioni, è proprio il primo: manifestare, rendere l'altro partecipe di ciò che si ha. Questo significato rivela, d'altra parte, il carattere derivato o secondario dell'informazione, perché si può essere partecipi di essa, ma anche a questo proposito ignorarla del tutto⁶⁴.

La vera 'comunicazione in umanità' si realizza quando il proprio patrimonio spirituale viene comunicato, viene proposto come via alla realizzazione vera di sé perché indicativa e propositiva del bene della persona, di ogni persona. Non si tratta di comunicare semplicemente informazioni o di insegnare le regole per procurarsele. Si tratta piuttosto di una comunicazione nella formazione della propria umanità.

⁶¹ È indubbio che, proprio in quanto educatori, i maestri sono chiamati a prendersi cura dell'uomo anche se, come afferma Scurati (1995, 91), il dare l'opportuna attenzione alla dimensione relazionale non va confuso con un puro e semplice desiderio di rifugiarsi in una «elusiva vacuità affettiva» ma sta ad indicare, piuttosto, il richiamo ad alcuni precisi valori caratteristici della convivenza.

⁶² Si veda K. Woityla (1995, 57).

⁶³ La struttura metafisica ed etica della 'comunicazione in umanità' da sé sola non la fa 'accadere': ne è solo la base. Essa accade attraverso il dono, la comunicazione di una comprensione della realtà ritenuta degna di essere vissuta. La propria umanità trova la sua realizzazione, diviene se stessa attraverso un contatto spirituale con la realtà, quale si ha attraverso la conoscenza e l'amore. All'interno di questo contatto la persona conosce la verità su se stessa, la verità sul bene proprio della persona: costituisce un patrimonio spirituale, genera in pienezza se stessa.

⁶⁴ Si veda a questo proposito Altarejos - Naval (2003, 46).

Nel suo cammino di studio e di ricerca, la ragione ha bisogno di essere sostenuta da un dialogo fiducioso e da amicizie sincere. Talora anche la ricerca sincera dei giovani è circondata da un clima di sospetto e di diffidenza, che sottolinea solo il valore della critica, dimenticando l'insegnamento degli antichi maestri, i quali ponevano *l'amicizia* come uno dei contesti più adeguati per svolgere il lavoro educativo.

Perché nella relazione maestro-allievo la comunicazione in umanità oggi non accade frequentemente? Potrebbe darsi che siano venute meno nell'adulto le condizioni fondamentali per questo accadimento. Perché l'adulto possa far accadere una comunicazione in umanità è necessario che sia certo dell'esistenza di una verità (sul bene) della persona, e che ne sia in possesso. Se infatti viene meno questa duplice condizione, che cosa si comunicherà? Nella migliore delle ipotesi si potrà comunicare l'abilitazione a venire in possesso di capacità tecniche, cioè l'abilità nel fare, ma non la capacità di agire.

Il maestro dunque deve essere un punto di riferimento per la comunicazione in umanità. È comprensibile comunque che in alcuni casi egli possa essere tentato da istanze varie a rinunciare alla sua precisa identità di "comunicatore". Che fare?

Un primo orientamento in questo senso può nascere dalla convinzione che non si può comunicare *in humanis* se non all'interno di una tradizione culturale. Un secondo orientamento nasce dalla fedeltà alla preoccupazione prioritaria di fare attento l'allunno a se stesso: l'uomo facendo attenzione a se stesso, scopre molte verità indubitabili circa la realtà della propria persona e della propria libertà. Questa è la strada percorsa dai più grandi maestri.

3. La formazione del maestro

L'esame dell'andamento del dibattito attuale sulla formazione del maestro e la riflessione sulle richieste provenienti dagli stessi maestri e dagli studenti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria inducono a ritenere che nella formazione del maestro sia oggi prioritario dare maggiore rilievo alla formazione della personalità, alle convinzioni valoriali, alla deontologia professionale e alla formazione di una virtù, che è indispensabile per esercitare una professione educativa: la saggezza. Su questa base sarà possibile innescare un'efficace formazione pedagogico-didattica e scientifico-disciplinare, entrambe necessarie per l'esercizio della professione.

Il maestro, di cui oggi la scuola ha bisogno, deve essere capace di misurarsi con i problemi del nostro tempo, individuando nuove piste, escogitando nuove soluzioni, verificando di volta in volta la loro congruenza e validità.

La qualità della formazione dei maestri passa dunque anche, se non soprattutto, attraverso lo sviluppo della loro dimensione spirituale. Questa dimensione è caratterizzata da alcune competenze che sono riferibili non solo all'integrazione soggettiva della propria identità umana e professionale, bensì anche all'azione formativa da svolgere.

Per un maestro di ispirazione cristiana, lo studio e il lavoro intellettuale non sono realtà accidentali, che solo intersecano la vita dello spirito o semplicemente lo accompagnano: esse sono il luogo di un incontro con Dio, il terreno dove sorgono e si consolidano le virtù, il contesto dove cercare il servizio all'uomo e promuovere lo sviluppo integrale di ogni persona⁶⁵.

Un maestro cattolico, come maestro di umanità e difensore della religiosità inscritta nel cuore dell'essere umano, deve comprendere nella luce della Fede il contesto culturale nell'ambito del quale svolge il suo servizio, in modo da giudicare correttamente i modi più efficaci per presentare il messaggio del Vangelo. Leggere i segni dei tempi significa identificare le sensibilità e le correnti di pensiero emergenti che si conformano positivamente allo spirito del Vangelo e quelli che, al contrario, sono in contrasto con l'insegnamento di Cristo e della sua Chiesa.

⁶⁵ San Tommaso proteggeva dall'attivismo la sua intelligenza, fatta per la «santa verità». Alimentava il raccoglimento interiore poiché, diceva, quando l'intelligenza lavora intensamente, la volontà e le sue potenze affettive tendono ad affievolirsi. Tommaso faceva sua l'esortazione del Libro della Sapienza: «Per questo pregai e mi fu elargita la prudenza; implorai e venne a me lo spirito della sapienza» (Sapienza 7, 7).

Nel dialogo *De Magistro* sant'Agostino si confronta con il figlio Adeodato, un ragazzo il cui ingegno, egli confida nelle *Confessioni*, «mi metteva spavento». Dopo aver ragionato lungamente con lui, Agostino osserva: «L'unico Maestro di tutti è nei cieli... Nell'amarLo e nel conoscerLo consiste la felicità della vita, che tutti dicono a gran voce di cercare, pochi però sono quelli che si rallegrano di averla veramente trovata» (*De Magistro*, c. XIV, 46).

Può avvenire talvolta di sentirsi sgomenti di fronte alle difficoltà e alle esigenze dell'opera educativa, particolarmente ardua nella nostra epoca. L'affermazione di Agostino conserva piena validità per ogni maestro: nel frastuono di molte voci discordanti e assordanti occorre mantenere vivo il colloquio interiore con il Maestro, condizione indispensabile per realizzare in modo autentico la peculiare vocazione educativa⁶⁶.

Bibliografia

- ALTAREJOS F. - NAVAL C. (2003), *Filosofia dell'educazione*, La Scuola, Brescia.
- ALVIRA R. (1988), *La educación como arte suscitador. Reivindicación de la voluntad*, Eunsa, Pamplona.
- BALTES P. B. - STAUDINGER U.M. (2000), *Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestra*.
- BERTAGNA G. (2002), *La verità, il maestro, il padre*, in AA.VV., *Maestro maestri nuovi maestri*, Atti del XL convegno di Scholè, La Scuola, Brescia.
- BIRREN P.B. - FISHER L.M. (1990), *The elements of wisdom: Overview and integration*.
- STERNBERG R.J. (1990), *Wisdom: its nature, origins, and development*, Cambridge University Press, Cambridge.
- DE NATALE M.L. (2002), *Nuovi maestri: competenze professionali e/o qualità umane?*, in AA.VV., *Maestro maestri nuovi maestri*, cit.
- FIORAVANTI G. (1993), *La Famiglia istituzione educativa*, Japadre, L'Aquila.
- GUITTON J. (1999), *Il libro della saggezza e delle virtù ritrovate*, Piemme, Casale Monferrato.
- ISAAC D. (1980), *L'educazione delle qualità umane*, Le Monnier, Firenze.
- LANEVE C. (2002), *Un volto autenticamente umano per essere maestro nel terzo millennio*, in AA.VV., *Maestro maestri nuovi maestri*, cit.
- FLORES D'ARCAIS G. (1994), voce "Maestro" in *Enciclopedia Pedagogica*, diretta da M. LAENG, La Scuola, Brescia 1994, 7167-7174.
- MACCHIETTI S.S. (2002), *Il maestro: una guida «per il pensiero» e «...al mistero»*, in AA.VV., *Maestro maestri nuovi maestri*, cit.
- MILLAN PUELLES (1967), *La estructura de la subjetividad*, Rialp, Madrid.
- MINICHELLO G. (2002), *Il rapporto maestro-allievo nella rivelazione della verità*, in AA.VV., *Maestro maestri nuovi maestri*, cit.
- MLSTEIN, M. - GOLASZEWSKI, T.J. - DUQUETTE, R.D. (1984), *Organizationally based-stress: What brothers teachers*, «Journal of Educational Research», 77, 293-297.
- REDONDO E. (1999), *Educación y comunicación*, Ariel, Barcelona.
- SANCHEZ GARCÍA C. (1999) *Professione docente: al primo posto la persona*, «Pedagogia e Vita», 4, 51-67.
- SCURATI C. (1997), *"Orizzonte tirocinio"*, in REFRIGERI G. - MOSCATO M.T. – SCURATI C. (a cura di), *Bisogni sociali emergenti e prospettive pedagogiche*, Atti del Convegno SIPED di Cassino - 1996, Laterza, Bari.
- SCURATI C. (1995), *Scuola elementare riflessioni pedagogiche*, «Pedagogia e Vita», 1, 91-101.

⁶⁶ Tommaso ha conservato l'essenziale della tesi agostiniana: in primo luogo la superiorità e priorità del magistero divino e in secondo luogo l'autonomia dello scolaro, affermando che la vera causa della scienza è l'intelletto dello scolaro stesso. Da Dio viene il lume intellettuale ma il passaggio dalla potenza all'atto avviene non per intervento diretto della Causa prima ma per intervento della causa seconda, che è duplice: causa principale è l'allievo, causa strumentale è il maestro.

Comunità

Prof.ssa MARIA MICHELA ROMAGNOLI (Istituto S. Anna - Roma)

Solo in astratto l'uomo può essere concepito come individuo isolato, bastante a se stesso. Nella sua esistenza concreta l'uomo vive esclusivamente in relazione con altro da sé: cose, avvenimenti, persone. Per questo possiamo affermare che la parola che mi è stata affidata, 'comunità', designa una dimensione costitutiva, ontologica, prima ancora che etica o strutturale, del nostro essere e della nostra vita.

1. La comunità è all'origine dell'io

La vita stessa è un dono che riceviamo da un Altro, da cui dipendiamo non solo per il suo inizio, ma in ogni istante: «In questo momento io, se sono attento, cioè se sono maturo, non posso negare che l'evidenza più grande e profonda che percepisco è che io *non mi faccio da me*, non sto facendomi da me. Non mi do l'essere, non mi do la realtà che sono, sono 'dato'. È l'attimo adulto della scoperta di me stesso come dipendente da qualcosa d'altro. Quanto più io scendo dentro me stesso, se scendo fino in fondo, donde scaturisco? Non da me: *da altro*. È la percezione di me come un fiotto che nasce da una sorgente. C'è qualcosa d'altro che è più di me, e da cui vengo fatto. Se un fiotto di sorgente potesse pensare, percepirebbe al fondo del suo fresco fiorire una origine che non sa che cos'è, è altro da sé»⁶⁷.

Basterebbe approfondire il realismo di questa consapevolezza semplice, ma oggi niente affatto scontata, vista la mentalità dominante, per ricavarne molti criteri educativi e pedagogici. Ad esempio, da ciò deriva una concezione della coscienza non come origine assoluta di opinioni più o meno relativisticamente arbitrarie, ma come luogo dove parla la voce di Colui che ci ha creato a sua immagine e somiglianza; dove risiedono criteri oggettivi, esigenze e desideri profondi che scopriamo oltre ogni condizionamento o tentativo riduzionistico; dove ritroviamo «un centro di gravità che rimane nel cuore come piombo, inestirpabile, nonostante la più pazza educazione», secondo la bella espressione di Kafka. Da quella consapevolezza originale nasce inoltre anche la distinzione tra *amor proprio*, da correggere, e *amore a sé*, che l'educatore deve invece suscitare e far riemergere, soprattutto là dove la dignità della persona è stata sfigurata o soffocata, fino a diventare quasi irri-conoscibile.

a) La comunità è all'origine dell'io nel legame generativo con la madre

Lo sviluppo della psicologia infantile ha preso le mosse in simbiosi con gli studi sulla relazione fra bambino e madre, e in seguito è andato di pari passo con le indagini sugli altri rapporti familiari che stimolano e permettono la crescita della personalità infantile. Si è visto così che è dall'originaria e vicendevole appartenenza di madre e bambino che nasceranno poi la sicurezza, l'autostima, la capacità di affronto della vita e delle sue contraddizioni, dentro un orizzonte positivo di significato e di destino.

Per questo Hannah Arendt, nel saggio *La crisi dell'istruzione*, ha potuto definire le mura familiari come «uno scudo contro il mondo, o meglio, contro l'aspetto pubblico del mondo: [esse] delimitano quello spazio sicuro senza il quale nessuna cosa vivente può crescere e prosperare. Il che non vale solo per la vita dei bambini ma per la vita dell'uomo in genere. Dovunque questa si trovi

⁶⁷ L. GIUSSANI, *Il senso religioso*, Rizzoli, Milano 1997, p. 146.

esposta al mondo senza la protezione di un'intimità e di una sicurezza, il suo carattere vitale va perduto»⁶⁸.

È sempre attraverso la comunità familiare che prende avvio anche la fondamentale (e spesso implicita) consegna della tradizione, in cui la generazione adulta comunica alle più giovani il significato della realtà: dato ineliminabile per ogni seria impresa educativa e punto di partenza per la verifica personale e libera da parte del bambino e poi del ragazzo – e quindi anche per la costruzione, da parte di questi, man mano che diventa grande, di qualcosa di nuovo nel presente.

Ancora la Arendt ci aiuta ad approfondire il concetto di tradizione, segnalando la stretta connessione che intercorre fra essa e il fenomeno dell'autorità – fattore, questo, altrettanto importante e decisivo per il costituirsi di autentica comunità. Leggiamo nello stesso saggio: «Poiché il bambino non conosce ancora il mondo, deve esservi introdotto un poco alla volta; e poiché è una cosa nuova, occorre far sì che essa giunga a maturità rispetto al mondo qual è. Comunque, qui gli educatori rappresentano di fronte al giovane un mondo del quale devono dichiararsi responsabili anche se non l'hanno fatto loro, e anche se, in segreto o apertamente, lo desiderassero diverso. Questa responsabilità non è imposta d'arbitrio agli educatori: è implicita nel fatto che gli adulti introducono i giovani in un mondo che cambia di continuo»⁶⁹.

Così, in educazione, la parola 'responsabilità' viene a qualificare in profondità il volto, il compito, la vocazione stessa dell'adulto come figura autorevole: «Nell'educazione l'assumersi la responsabilità del mondo si esprime nell'autorità. [...] L'educazione deve essere conservatrice proprio per amore di quanto c'è di nuovo e rivoluzionario in ogni bambino: deve custodire la novità e introdurla come cosa nuova in un mondo vecchio, che per quanto possa comportarsi da rivoluzionario, di fronte alla generazione che sopraggiunge è sempre sorpassato e prossimo alla distruzione»⁷⁰.

b) La comunità è all'origine dell'io nell'attrattiva fra l'uomo e la donna

Al pari della nascita e della relazione parentale, *in primis* materna, anche l'attrattiva fra l'uomo e la donna, inscritta nella loro stessa natura personale («Non è bene che l'uomo sia solo», dice Dio nel Genesi), si compie nell'amore come affermazione dell'altro.

Nel rapporto amoroso, come in quello di vera amicizia, la persona fa esperienza della libertà come soddisfazione e, al tempo stesso, come appartenenza e legame. In questa correlazione essenziale di soddisfazione e appartenenza si rende evidente il paradosso di fondo della nostra esistenza: la vita si realizza nel dono di sé, l'io si compie sempre in relazione con un tu – in una donazione che si annuncia come qualcosa che travalica i limiti persino della contingenza e del tempo, oltre che delle persone stesse implicate nel rapporto.

Si tratta di una dinamica talmente naturale che, ancor prima di Cristo, Seneca poteva affermare: «Io ho quel che ho donato» (*De beneficiis*, VI, 3). Ma quanto profonde siano le implicazioni teologiche, antropologiche e anche pedagogiche della differenza sessuale e dell'affezione fra l'uomo e la donna ce lo ricordano due grandi figure del pensiero cristiano del Novecento.

Con un'espressione intensa, e solo a prima vista paradossale, il teologo von Balthasar evoca così la natura intimamente comunitaria e generatrice del mistero nuziale: «L'atto dell'unione di due persone nell'unica carne e il frutto di questa unione dovrebbero esser considerati insieme, saltando la distanza nel tempo»⁷¹.

Dal canto suo, il filosofo Jean Guitton – nel dialogo sull'amore che, con geniale finzione letteraria, immagina di intrecciare con la moglie e il sommo poeta, Dante, una volta terminata la propria esistenza – allude a questa stessa profondità e fecondità, quando osserva, per bocca sua e della consorte: «Alcuni si sposano perché si amano, altri finiscono per amarsi perché sono sposati. È me-

⁶⁸ H. ARENDT, *La crisi dell'istruzione*, in ID., *Tra passato e futuro*, a cura e con Introduzione di A. DAL LAGO, Garzanti, Milano 1991 (ed. orig. 1961), p. 243.

⁶⁹ *Ivi*, pp. 246-247.

⁷⁰ *Ivi*, pp. 247 e 251.

⁷¹ H.U.V. BALTHASAR, *La preghiera contemplativa*, Milano 1982, p. 89.

glio che in ogni matrimonio ci siano l'uno e l'altro. Perché si finisce per amarsi, una volta sposati? È forse il bisogno di conservare la piega che abbiamo preso?

- Ci deve essere dell'altro, se si tratta di amore.

- Marie-Louise, qual è quest'altra cosa?

- Deve riguardare il tempo e l'eternità»⁷².

2. La ferita esistenziale

Tuttavia queste esperienze propriamente umane, originali, del legame generativo coi genitori e della sessualità portano in sé anche una ferita esistenziale, un'incapacità ad essere vissute appieno: come un impeto che decade, o una promessa non mantenuta. La costitutiva origine e dipendenza religiosa del vivere viene censurata o ridotta sentimentalmente; l'attrattiva sessuale, i legami familiari o di amicizia si tramutano in pretesa, possesso, calcolo, addirittura in violenza; l'offerta della tradizione come ipotesi di lavoro circa il senso delle cose e dell'esistenza si riduce a pura e semplice ripetizione dell'esperienza e dei valori del passato, senza nesso e riferimento alle esigenze del presente, e soprattutto senza che il ragazzo o il giovane siano accompagnati a verificarne in prima persona la consistenza.

L'immensa ricchezza della tradizione finisce così per svalutarsi radicalmente, fino a sembrare – agli adulti per primi! – nient'altro che folklore (nel migliore dei casi), se non inutile retaggio di cui sbarazzarsi al più presto (soprattutto quando l'utilitarismo o le mille pressioni del presente alzano la voce). Con la grave conseguenza del venir meno, nel rapporto fra adulti e giovani, di qualsiasi – se pur minima – proposta educativa: «Quasi che ogni giorno i genitori dicessero: "In questo mondo anche noi non ci sentiamo a casa nostra: anche per noi è un mistero come ci si debba muovere, che cosa si debba sapere, quali talenti possedere. Dovete cercare di arrangiarvi alla meglio, e in ogni modo non siete autorizzati a chiederci conto di nulla. Siamo innocenti, ci laviamo le mani di voi"»⁷³.

È allora che la comunità impallidisce e s'indebolisce, lasciando l'individuo in balia di rapporti del tutto casuali, provvisori, opachi – in riferimento ai quali Sartre ha ragione di affermare che *l'inferno sono gli altri*. La libertà perde la sua costitutiva "valenza di legame" e si contrae, fino a concepirsi come meramente *autoreferenziale*, sulla breve e circoscritta misura dell'*individuo* o del *soggetto* (nell'accezione moderna dei termini⁷⁴). Di qui la riduzione della *persona* a *monade* e la crescente *solitudine* del vivere quotidiano – riduzione e isolamento, una volta di più accentuate dall'evoluzione delle strutture politiche ed economiche, della cultura e del diritto degli ultimi tre secoli. Fino alla riduzione materialistica dell'uomo nel marxismo, oppure, sull'altro versante, all'affermazione dell'utilitarismo e del relativismo come visioni del mondo o ideologie dominanti.

Ma per fortuna si tratta di una contraddizione dell'uomo moderno, che proprio l'esperienza educativa s'incarica di portare alla luce, di denunciare e, in certo modo, anche di scardinare in linea di fatto – come sottolinea acutamente Marguerite Léna: «L'agire educativo smentisce [...] vigorosamente la vecchia tesi liberale per cui la mia libertà cessa dove comincia quella degli altri: strana formula che non concepisce tra le persone se non rapporti concorrenziali o rinunciatari; nessun altro patto all'infuori del reciproco non-sconfinamento. In educazione è vero esattamente l'opposto. La responsabilità dell'educatore comincia dove comincia un'altra libertà; egli vi trova la sua ragione di essere, l'ambito in cui operare ed il suo fine; e deve accettare, per quanto si senta impari al suo compito, di qualificare per tutta una vita, una libertà diversa dalla sua. Da questo punto di vista, l'educazione è un'affermazione incondizionata dell'altro, una volontà efficace di collaborare al suo di-

⁷² J. GUITTON, *Il mio testamento filosofico*, Milano 1977, pp. 154-155. Per un approfondimento del tema si può vedere A. SCOLA, *Il mistero nuziale. I. Uomo-Donna*, PUL Mursia, Roma 1998.

⁷³ H. ARENDT, *La crisi dell'istruzione*, cit., p. 249.

⁷⁴ Si veda l'analisi di tale categoria fondativa della modernità in R. GUARDINI, *Mondo e persona*, in ID., *Scritti filosofici*, Fabbri, Milano 1964, vol. II, pp. 5-11.

venire, una confutazione pratica, non solo dell'individualismo liberale, ma anche dell'egemonia dei rapporti di forza»⁷⁵.

3. L'omologazione

A giudicare dai risultati nel campo educativo, l'alternativa a tale prospettiva riduttiva o egemonica, cui i più avveduti si ribellano, non si può trovare né nella proposta di affermare come supremo valore (se pur dentro il quadro generale della eguaglianza di diritti e del primato della giustizia) la libertà individuale, come sostengono le odierne correnti di pensiero *liberal* di qua e di là dell'Oceano, né nel tentativo d'imporre la comunità come frutto della mediazione e della composizione sociale degli interessi particolari – come veniva teorizzato, più di settant'anni fa, da John Dewey, in un modello che ha formato tante generazioni di insegnanti: «Abbandonare la ricerca della realtà e del valore assoluto e immutabile, può sembrare un sacrificio, ma questa rinuncia è la condizione per impegnarsi in una vocazione più vitale. La ricerca dei valori che possono essere assicurati e condivisi da tutti perché connessi alla vita sociale, è una ricerca in cui la filosofia troverà non rivali, ma coadiutori negli uomini di buona volontà»⁷⁶.

Le conseguenze di questi gravi errori di prospettiva in campo educativo e pedagogico sono oggi ormai sotto gli occhi di tutti. Le possiamo brevemente sintetizzare con tre parole:

- l'*omologazione* che si è prodotta nei nostri giovani, in proporzioni ancora più grandi e radicali di quelle temute e denunciate negli anni Settanta da Pier Paolo Pasolini;
- l'*astrattezza* con cui viene di norma percepito, inteso, e discusso ad ogni livello il *bene comune* della persona e della società; bene che, di conseguenza, raramente riesce ad essere riconosciuto e attuato in tutta la sua natura ed estensione;
- la *retorica* in cui scade qualsiasi educazione ai valori (alla legalità, all'intercultura, alla differenza, ecc.), qualora venga minimizzata o, peggio, censurata la radice ontologica del fenomeno del "valore" e il suo costitutivo riferimento alla verità delle cose – come realisticamente notava Benedetto XVI, pochi mesi fa, all'annuale Convegno della Diocesi di Roma: «In una società e in una cultura che troppo spesso fanno del relativismo il proprio credo – il relativismo è diventato una sorta di dogma – in una simile società viene a mancare la luce della verità, anzi si considera pericoloso parlare di verità, lo si considera "autoritario", e si finisce per dubitare della bontà della vita – è bene essere uomo? È bene vivere? – e della validità dei rapporti e degli impegni che costituiscono la vita»⁷⁷.

4. Dalla solitudine alla compagnia: la comunità come dimensione della persona

Rintracciamo ancora in una pagina di don Luigi Giussani la via per la riscoperta e il recupero della dimensione comunitaria: «Uno che scopra veramente e viva l'esperienza dell'impotenza e della solitudine, non sta solo. Soltanto, anzi, chi ha l'esperienza della profonda impotenza umana e quindi della personale solitudine, si sente vicino agli altri, si stringe facilmente a loro, come gente smarrita senza rifugio in una bufera, e il suo grido lo sente come grido di tutti, e la sua ansia e la sua attesa sente ansia e attesa di tutti. [Solo un uomo così] sente questa comunità senza confini e senza selezioni, comunità con chiunque e con tutti, perché vive l'impegno con ciò che di più profondo c'è in noi, e quindi con ciò che vi è comune in tutti»⁷⁸.

Così il bisogno stesso dell'uomo costituisce la sua risorsa. Prendere sul serio quella "ferita esistenziale" di cui dicevo sopra apre ad un'esperienza di comunità profonda; rende solidali col bisogno dell'altro; indica una prospettiva per un'educazione interculturale che superi l'indifferenza e

⁷⁵ M. LÉNA, *Lo spirito dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1986, pp. 141-142.

⁷⁶ J. DEWEY, *La ricerca della certezza*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1966, p. 322.

⁷⁷ BENEDETTO XVI, *Apertura del Convegno della Diocesi di Roma*, Basilica di San Giovanni in Laterano, 11 giugno 2007.

⁷⁸ L. GIUSSANI, *Il cammino al vero è un'esperienza*, Rizzoli, Milano 2006, pag. 86.

l'omologazione; suggerisce, in sintesi, che la 'comunità' è *dimensione costitutiva della persona*, perché ha a che fare con la stoffa di cui questa è costituita e ne esprime l'intima fattura di relazione all'altro da sé: «Un uomo è veramente impegnato con le sue esperienze umane quando dicendo 'io' lo vive così semplicemente e profondamente da sentirlo fraternamente solidale con l'io' di ogni altro uomo»⁷⁹.

Questa iniziale comunità umana universale trova il suo compimento quando la risposta all'attesa di compimento e al grido della persona diventa la presenza amica di Colui che «vedendo le folle ne sentì compassione» (Mt 9, 36); di Colui che dice di sé «Io sono la vite e voi i tralci» (Gv 15, 5), e che tutti attrae nell'ultima e più comprensiva comunione col Padre: «Che tutti siano una cosa sola. Come tu, Padre, sei in me e io in te, che anch'essi siano uno in noi, affinché il mondo creda che tu mi hai mandato» (Gv 17, 21).

Nella comunità cristiana si realizza un'unità imprevedibile, ma profonda che nasce dall'aver in comune non appena alcuni particolari della vita ma il suo stesso senso. Si tratta di una compagnia che nasce, misteriosamente, ma realmente, col Battesimo: «Nel Battesimo ciascun bambino viene inserito in una compagnia di amici che non lo abbandonerà mai nella vita e nella morte, perché questa compagnia di amici è la famiglia di Dio, che porta in sé la promessa dell'eternità, perché è comunione con Colui che ha vinto la morte. [...] Chi appartiene a questa famiglia non sarà mai solo, avrà sempre l'amicizia sicura di Colui che è la vita»⁸⁰.

È una realtà che diventa esperienza consapevole attraverso l'incontro personale con una «compagnia affidabile» – come sempre in quella occasione il Santo Padre ha definito la Chiesa. Ed è per questo che vorrei terminare ancora con le sue parole alla diocesi di Roma, ringraziando dell'invito e dell'attenzione: «Soprattutto oggi, quando l'isolamento e la solitudine sono una condizione diffusa, alla quale non pongono un reale rimedio il rumore e il conformismo di gruppo, diventa decisivo l'accompagnamento personale, che dà a chi cresce la certezza di essere amato, compreso ed accolto. In concreto, questo accompagnamento deve far toccare con mano che la fede non è qualcosa del passato, che essa può essere vissuta oggi e vivendola troviamo realmente il nostro bene»⁸¹.

Famiglia

Prof. MICHELE CORSI (Università degli Studi di Macerata)

Premessa

L'istituto familiare è cambiato nel nostro Paese, in Europa (particolarmente in quella occidentale: perché già troppo ricca e dunque in decadenza, come nella crisi dell'Impero romano?) e nel mondo *perché sono cambiate a monte la cultura* (della persona, dell'uomo e della donna) *e le condizioni sociali, economiche e occupazionali* a contorno.

Non si dà più oggi in Italia e nel mondo un solo modello di famiglia al singolare, ma si danno *più modelli* di organizzazioni famigliari *al plurale*. Così che – è un dato di lessico, ma non solo – molti, attualmente, preferiscono parlare di *famiglie* al plurale per legittimare, in tal modo, la "parità" che esisterebbe tra queste diverse realtà.

In verità, attualmente si può arrivare a contare 15 modelli di famiglia:

1. famiglia patriarcale stabile religiosamente normata,
2. famiglia patriarcale stabile civilmente normata,

⁷⁹ *Ivi*, pp. 86-87.

⁸⁰ BENEDETTO XVI, *Santa Messa e amministrazione del sacramento del Battesimo*, Festa del Battesimo del Signore, Cappella Sistina, 8 gennaio 2006.

⁸¹ BENEDETTO XVI, *Apertura del Convegno della Diocesi di Roma*, 11 giugno 2007, cit.

3. famiglia nucleare allargata stabile religiosamente normata,
4. famiglia nucleare allargata stabile civilmente normata,
5. famiglia nucleare ristretta stabile religiosamente normata,
6. famiglia nucleare ristretta stabile civilmente normata,
7. famiglie separate,
8. famiglie divorziate,
9. famiglie religiosamente ricostituite (con o senza figli nati da precedenti unioni),
10. famiglie civilmente ricostituite (con o senza figli nati da precedenti unioni),
11. famiglie monopersonali,
12. convivenze protratte nel tempo,
13. convivenze meno protratte nel tempo,
14. famiglie monosessuali con figlio/i nato/i da precedenti unioni, cui si aggiunge ora, come richiesta di riconoscimento⁸²,
15. la coppia/famiglia omosessuale (con figli di diversa origine: si vedano, in Europa, le legislazioni pure recenti di Spagna, Olanda, Belgio ecc.).

1. Matrimoni religiosi e civili in calo, separazioni e divorzi in aumento

Un secondo insieme significativo di dati concerne il fenomeno della progressiva diminuzione, in Italia, dei matrimoni religiosi e civili, a fronte di una serie di dati in crescita relativamente alle separazioni e ai divorzi.

Nel nostro Paese le separazioni si attestano intorno al 35% (circa 1 caso su 3), con un nuovo picco nei *primi tre anni* di matrimonio, mentre i divorzi risultano essere nel complesso inferiori alle separazioni.

E veniamo ai figli. Il fenomeno delle separazioni riguarda in Italia ogni anno mediamente 70.000/90.000 nuovi minori. La *consistenza numerica complessiva* del dato italiano è ormai *prossima ai due milioni di minori*. Si tratta di un fenomeno di proporzioni tali da non poter più, di norma, non interessare, non incidere e non riverberarsi sulla scuola in genere – compresa perciò anche la scuola cattolica⁸³.

I dati di cui disponiamo maggiormente, per l'Italia, si riferiscono al 2005 (Istat, Eurispes ecc.). Vediamoli in dettaglio.

a) Matrimoni e convivenze

Nel nostro Paese si sono celebrati nel 2005 circa 250.000 matrimoni: un numero in *costante diminuzione* dal 1972 (anno nel quale se ne erano registrati circa 419.000). Un lieve recupero si era avuto solo nei primi anni Novanta.

E *ci si sposa più tardi* rispetto al passato: le prime nozze interessano sposi di circa 32 anni e spose di quasi 30. Ci si sposa di più al Sud e nelle isole (4,9 e 4,6 matrimoni ogni 1000 abitanti, contro i 3,8 del Nord): maggiormente in Campania e meno in Emilia Romagna.

Aumentano i matrimoni civili. Oggi un matrimonio su tre è celebrato in Municipio, mentre solo fino a 10 anni fa l'incidenza di queste unioni non arrivava al 20 per cento. Il restante 67,6% è costituito da matrimoni religiosi. In particolare, sono soltanto civili il 43% dei matrimoni celebrati

⁸² Ancora un dato di lessico: 'l'orgoglio gay'. Chi usa tale espressione, sostiene: l'omosessualità è una scelta e non una malattia! Ma da cosa discendono – viene da chiedersi –, anche alla luce delle più accreditate e laiche teorie psicologiche, psicanalitiche e pedagogiche, il concetto e la sostanza di una qualsivoglia scelta?

⁸³ Un terzo dato lessicale, concernente molti libri di lettura per la scuola primaria in Italia: o è ancora la sola 'famiglia al singolare' ad esservi celebrata, ingenerando sensi di colpa e/o sentimenti di esclusione/diversità nei minori figli di coppie separate/divorziate, oppure viene enfatizzata la *parità* sostanziale e virtuosa tra *tutti* i modelli di organizzazioni familiari al plurale.

al Nord, il 35% di quelli registrati al Centro e il 18% di quanti avvengono al Sud. Le percentuali più elevate di matrimoni civili si hanno a Bolzano, Siena e Firenze.

Parte dell'aumento dei matrimoni civili è anche da attribuire alla crescente diffusione dei matrimoni misti e delle seconde nozze. Per entrambi i due ultimi istituti sorge spontanea la domanda: con quale competenza culturale da parte dei contraenti? Con quale pedagogia e quali servizi educativi a monte?

Attualmente, in quasi il 10% dei matrimoni uno dei coniugi è comunque alla sua seconda esperienza.

Nel 12,5% delle celebrazioni uno degli sposi è straniero: i matrimoni misti sono più diffusi al Nord e al Centro, di proporzioni più contenute al Sud e nelle isole. Gli sposi italiani che scelgono una straniera puntano nel 49% dei casi su donne dell'Europa centro-orientale (rumene, ucraine, polacche, russe e albanesi) e nel 21% su donne dell'America centro-meridionale (brasiliane, ecuadoriane e cubane), mentre le spose che scelgono un cittadino straniero si rivolgono nel 23% dei casi a uomini nordafricani (provenienti soprattutto dal *Marocco* e dalla *Tunisia*, e quindi di *prevalente fede islamica*) o a cittadini dell'Europa centro-orientale (albanesi e rumeni).

In generale il 60% degli sposi possiede un analogo titolo di studio; in circa l'80% dei casi si tratta di coniugi provenienti dalla stessa regione.

Sul fronte del regime patrimoniale scelto dagli sposi, prevale la separazione dei beni (56%) – con punte del 62% al Nord e del 58,6% al Centro. Al Sud è ancora maggioritaria la comunione dei beni.

Di contro o a lato, sono *sempre più numerose* le coppie (oltre 500.000) che scelgono la via della *convivenza* come *modalità* di formazione della famiglia *alternativa al matrimonio*. E anche il fenomeno dei figli nati fuori dal matrimonio si attesta attualmente intorno al 15%, pari a circa 80.000 bambini l'anno: quasi il doppio rispetto a dieci anni fa.

b) Separazioni e divorzi

Nel 2005 è leggermente diminuito il numero delle separazioni – ma il dato è comunque da collegare al calo dei matrimoni e all'aumento delle convivenze –, mentre ha continuato a *crescere* la *percentuale dei divorzi*.

La *flessione* delle *separazioni* (che in tutto l'anno in questione sono state 82.291) è stata dell'1,1%. I *divorzi* sono invece *aumentati del 4,3% rispetto al 2004*, raggiungendo quota 47.036.

Secondo la rilevazione dell'Istat, nel 2005 si sono registrati 5,6 separazioni e 3,2 divorzi ogni mille coppie coniugate, con una *maggiore incidenza* del fenomeno al *Nord*, dove si sono avuti 6,2 separazioni e 4 divorzi ogni mille coppie sposate, rispetto a 4,2 separazioni e a 1,8 divorzi nel mezzogiorno d'Italia.

La *regione* in cui i matrimoni falliscono con più facilità è la Liguria, con 8 separazioni e 5,8 divorzi ogni mille coppie coniugate, seguita dalla Valle d'Aosta (rispettivamente 7,6 e 5,6) e dal Lazio (7,9 e 4).

I *valori più bassi*, come negli anni precedenti, si sono registrati in Basilicata (con 3 separazioni e 1,2 divorzi), Calabria (3 e 1,4) e Puglia (3,8 e 1,6).

Per quanto riguarda il tipo di *procedimento giudiziario scelto* nell'anno in oggetto, si sono chiusi consensualmente l'85% delle separazioni e il 77,6% dei divorzi.

Tra i dati più rilevanti, si evidenzia il fatto che dal 2000 al 2005 è *aumentato del 76,7% il numero delle separazioni concernenti le cosiddette coppie miste*.

È sempre l'Istat a informare che *a chiedere la separazione sono più spesso le donne* (nel 71,7% dei casi nel 2005), mentre è *l'uomo separato a chiedere maggiormente il divorzio* (56,3%).

Nel 2005 la *durata media* del matrimonio al momento della separazione è risultata di 14 anni, anche se *un quarto circa* delle *separazioni* ha riguardato *unioni durate meno di sei anni*. All'atto del divorzio, il matrimonio vigeva mediamente da 17 anni (ma va considerato in proposito l'inter-

vallo previsto per legge tra separazione e divorzio); e il 24,7% dei *divorzi pronunciati nel 2005* ha riguardato *matrimoni celebrati da meno di dieci anni*.

In ordine ai *figli nati da queste unioni*, sempre nel 2005 il 70,5% delle separazioni e il 60,7% dei divorzi hanno registrato la presenza di figli avuti nel matrimonio. Il 52,8% delle *separazioni* e il 36,5% dei *divorzi* provengono da *unioni con almeno un figlio minore di 18 anni*.

Nell'80,7% delle *separazioni* e nell'82,7% dei *divorzi* pronunciati nel 2005 i figli sono stati *affidati alla madre*, con percentuali più alte nel mezzogiorno d'Italia. La *custodia esclusiva* al padre ha riguardato soltanto il 3,4% delle separazioni e il 5,1% dei divorzi.

È continuato però ad *aumentare* il numero dei casi di *affidamento congiunto o alternato*, passato dall'8% nel 2000 al 15,4% nel 2005 per le separazioni e dal 6,8% all'11,6% per i divorzi. La *casa* è stata assegnata alla moglie nel 57,4% e al marito nel 21,7% delle separazioni.

2. La denatalità e l'invecchiamento della popolazione in Italia e in Europa

Oggi l'Italia è tra i paesi al mondo col più basso tasso di natalità, con un indice di 1,29 figli per donna (2007), a fronte di una *media europea* dell'1,50 circa (più alto è il tasso di natalità nei Paesi del Nord – Europa: circa il 2% e talora oltre), il che non consente chiaramente, in Europa e tanto più in Italia, il cosiddetto ricambio generazionale. *In Italia siamo mediamente al "figlio unico per famiglia"*, con conseguenti ricadute anche sulle separazioni e sui divorzi a venire e sulla "cura" dei genitori anziani in futuro. Se il fenomeno rimarrà costante, si registrerà nel nostro Paese, nei prossimi decenni, una forte diminuzione della popolazione.

L'*andamento demografico* varia però in modo notevole da regione a regione. A grandi linee, la popolazione dell'Italia settentrionale nell'ultimo decennio è diminuita dell'1,5%, il Centro è rimasto pressoché stazionario, il meridione si è accresciuto di poco più del 2%.

Con l'unica eccezione del Trentino-Alto Adige, in tutto il Nord il numero dei nati è inferiore a quello dei morti; lo stesso vale per il Centro, con esclusione del Lazio. Nel mezzogiorno, invece, solamente il Molise registra un saldo negativo.

Vi sono regioni, come la Liguria, nelle quali la popolazione va da tempo diminuendo in modo rilevante, in particolare a Genova. In altre, come il Veneto, che era un'area tradizionale di famiglie molto numerose, il crollo delle nascite è un fenomeno, di contro, piuttosto recente. Nel Sud d'Italia, infine, particolarmente in Campania, Sicilia, Puglia e Calabria, la diminuzione dell'indice di natalità avrà effetti sensibili soltanto fra due o tre generazioni.

Importantissima conseguenza di queste trasformazioni demografiche è l'*invecchiamento della popolazione*: è aumentata cioè la percentuale degli anziani (sono considerati tali, ai fini delle rilevazioni dell'Istat, le persone con oltre 60 anni), mentre è diminuita quella dei giovani (la popolazione con meno di 20 anni). Ancora attorno agli anni Cinquanta gli anziani erano pari al 13% della popolazione e i giovani erano sul 40%. I due valori si sono *attualmente* modificati: *la popolazione sotto i 14 anni è il 14% del totale; quella sopra i 60 anni è il 26% (2007)*.

Particolarmente, in Italia, si hanno il *record del mondo per indice di vecchiaia* – per ogni 100 giovani al di sotto dei 15 anni ci sono 133 persone al di sopra dei 65 anni – nonché *la speranza di vita più lunga dell'UE*: 18% contro 16% (in media; il dato al riguardo per gli uomini italiani è di 77 anni e di 83,1 per le donne). Dal 1970 a oggi, per entrambi i sessi, la vita media si è allungata di sette anni (gli ultracentenari sono al presente in Italia 7.102).

Nel nostro Paese già 80.000 anziani vivono con il supporto di badanti ufficiali (in realtà sono più del doppio); 200.000 circa sono le case di riposo e metà delle prescrizioni mediche riguardano questa fascia di età.

Con facile previsione, nel 2011 i giovani fino a 20 anni saranno in Italia 11 milioni; gli adulti, tra i 20 e i 59 anni, 31 milioni e 590.000; gli anziani oltre 65 anni il 20,7% del totale dei residenti. E se non ci saranno significative inversioni di tendenza, *nel 2030 il numero degli ultra 65enni supererà quello delle generazioni di mezzo* (20 - 59 anni) e cioè 1 cittadino su 3 avrà più di 65 anni. Nel 2050 gli ultra 65enni raggiungeranno il 35% degli abitanti – di cui 7/8 milioni avranno più di

80 anni e 2 milioni più di 90; gli anziani in Europa saranno circa 120 milioni e sono previsti in Italia 180.000 ultracentenari.

Oggi le donne sono il 59% degli ultra 65enni e il 75% degli ultra 90enni. Verosimilmente, nel 2051, la forbice donna-uomo si restringerà, con le donne che costituiranno il 56% degli ultra 65enni e il 68% degli ultra 90enni.

3. Trasformazione interetnica, multiculturale e ideologico-religiosa del nostro Paese negli anni a venire

Dai primi anni '80 un *fenomeno assolutamente nuovo* per il nostro Paese (tipicamente, dal 1861 fino al 1975 circa, terra di emigrazione) è diventato progressivamente evidente: l'arrivo di sempre maggiori immigrati, provenienti per lo più dalle aree povere dell'Africa, dell'Asia e dell'America latina, secondo una tendenza già da tempo in atto in paesi come la Gran Bretagna, la Francia e la Germania. Negli anni '90 si è rafforzata anche l'immigrazione di cittadini della ex Jugoslavia, devastata dalla guerra civile, dell'Albania e di altre nazioni dell'Europa orientale (tra cui, in particolare, Ucraina e Romania).

Questi flussi hanno determinato una *crescente presenza di popolazione straniera* in Italia, valutata in più di 2 milioni di persone (ma la cifra non comprende gli immigrati non in regola con le norme di soggiorno), e hanno prodotto per il nostro Paese problemi mai affrontati in precedenza, sia di ordine pratico (la costituzione di centri di prima accoglienza, ad esempio) sia culturale: l'educazione (o dovercela ancora dare) a vivere e confrontarsi con genti che hanno abitudini, credenze (moltissimi i musulmani) e costumi diversi dai nostri.

Molti dei nuovi venuti sono inoltre *immigrati illegalmente* e risultano quindi clandestini; essi vivono per lo più di espedienti, soprattutto del piccolo commercio ambulante. Altri hanno potuto trovare un lavoro stabile e regolarizzare la loro posizione, ottenendo l'assistenza sanitaria e l'accesso alle scuole. *Molte classi della scolarità dell'obbligo* sono ormai *vere e proprie realtà interculturali* (ma la scuola italiana accusa ancora in proposito una marcata e inquietante vaghezza); alcuni adolescenti e giovani di seconda e terza generazione stanno facendo il loro ingresso alle superiori o nelle università.

Questi immigrati sono globalmente, benché impropriamente, definiti *extra-comunitari* in quanto non provengono per lo più dai paesi dell'UE; tendono a stabilirsi nel Nord d'Italia, dove possono trovare più facilmente lavoro, oppure nell'area attorno a Roma. Il Sud, anche per le sue lunghe coste, sulle quali è più agevole sbarcare illegalmente, rappresenta in genere il primo approdo, in vista di successivi spostamenti nel territorio italiano ed europeo.

Le *comunità maggiormente numerose* presenti nel nostro Paese sono oggi quelle della Romania, dell'Albania, del Marocco, dell'Ucraina, della Cina, della ex Jugoslavia, delle Filippine, della Polonia e della Tunisia, con veri e propri quartieri, specie nelle grandi città, che sono diventati un loro personale appannaggio. E, al momento, per lo più dei veri e propri ghetti.

Indietro però non si tornerà, almeno nella profezia scientifica, per i prossimi 30 anni. Si tratta perciò, nell'insieme, di una *"trasformazione" della carta dell'Europa* che dunque si può auspicare pacifica, ma che, *culturalmente, non è affatto lieve*, e che presenta una consistenza simile alle trasformazioni del IV-V secolo d. C., al tempo delle invasioni barbariche.

Il problema allora è *mediare l'esistente e governare il futuro prossimo*, in modo da:

- a) *potenziare la pedagogia e la didattica interculturale* e favorire, attraverso la formazione del corpo insegnante (e ausiliario-amministrativo) e dei dirigenti scolastici, il reale ingresso di queste nuove e necessarie competenze nelle scuole (e, non ultime, in quelle cattoliche);
- b) *attrezzare le famiglie alla competenza interculturale e interreligiosa* attraverso l'intervento, ad esempio, di più idonei consultori familiari anche di ispirazione cristiana, con corsi, gruppi, piccoli gruppi di formazione, seminari ecc, per genitori e alunni pre-adolescenti, adolescenti e giovani, *anche nelle scuole* e non ultime in quelle cattoliche (si veda al riguardo l'esperienza già in atto in Italia dei *matrimoni misti* e delle *troppe separazioni* successive!).

4. Qualche ulteriore dato significativo

Le indagini sociologiche e di mercato abbondano, specie negli ultimi anni. I *single* sono in significativo aumento, sia che rimangano a vivere in famiglia con i genitori (magari con un loro mini appartamento da qualche parte), sia che abbiano fissato la loro dimora del tutto al di fuori del nucleo familiare di origine. *Tanto tra gli uomini che fra le donne tra i 30 e i 40 anni*, con percentuali di scostamento fra i due sessi non elevate.

Tra i giovani tra i 18 e i 30 anni (50% uomini e 50% donne) e all'80% di quelli fra i 18 e i 25 anni, si dichiarano *gay* il 12% e *bisex* il 7%.

È considerevolmente aumentato, nella popolazione giovanile complessiva, il consumo di alcool e di droghe, magari nello "sballo" delle uscite serali (al 75-77% usati non da soli ma in compagnia) e l'80% si dichiara antiproibizionista. Il 58% di costoro afferma di guidare lo stesso l'auto, anche dopo una serata in cui ha bevuto parecchio; il 77% sostiene che alcool e droga non gli servono "per fare sesso", consumato dal 68% degli intervistati talora pure per strada.

5. Alcune possibili interpretazioni: cosa è successo o sta capitando in Italia?

Per me, quanto è avvenuto in Italia e, a maggior titolo, sta per accadere ulteriormente (non vedo infatti al momento inversioni di rotta di un qualche rilievo) discende da *uno strano intreccio culturale e politico*, dove scienziati di varia natura e tendenza, mezzi di informazione di massa e classe dirigente (in misura significativa), media e grande industria, multinazionali e vertici mondiali più o meno evidenti hanno giocato tutti la loro parte.

È venuta meno la cultura del progetto e si è voluto che venisse meno la cultura del progetto. Che la quotidianità avesse il sopravvento. Che l'eccezionalità, l'attimo fuggente, lo straordinario e l'effimero prevalessero. Che la vita fosse ridotta a una somma di istanti imperdibili, che tutto si limitasse e si infrangesse sui lidi dell'istantaneità, del qui e ora. Che si perdessero di vista la prospettiva, il gusto della creazione e della fatica, il senso della trascendenza. Senza nemmeno il ricorso all'immortalità fichtiana delle buone e grandi opere.

Solo così si potevano e si possono fare affari, vendere prodotti, sostituire l'immaginario e l'immaginifico, l'immanente e il "nulla" colorato e variopinto, sempre pronti su un qualche scaffale o in una qualche vetrina, a stili di vita pensosi e pensanti quali l'adulità, la vecchiaia serena, il godere all'idea di diventare nonni di un bel numero di nipoti da veder crescere (tanto si vive più a lungo); e così risparmiare, sapersi mettere qualche volta da parte, ragionare, investire sul futuro, decidere con equilibrio e non rifuggire dalle proprie scelte – molte delle quali non iniziano con noi e nemmeno finiscono con noi, nella maggior parte dei casi. Scegliere la responsabilità all'arbitrio, la libertà (quella vera) al capriccio del momento. Non seguire l'assordante sirena o l'impossibile mito della felicità a tutti i costi (*quanti siano poi i "felici" in Italia*, e non di contro i tanti fragili che tirano l'alba o si nutrono di psicofarmaci o si ritrovano come pazienti di lunghissime ed estenuanti psicoterapie, è tutto da dimostrare) per coltivare, piuttosto, la pazienza, l'abnegazione, il lavoro talora umile e nascosto, il perdono, l'accoglienza, il sacrificio, la rinuncia e la solidarietà (anche qui quella reale!). E cioè le virtù.

Era molto più utile (e vantaggioso) dare vita a un mondo di eterni adolescenti (pure da anziani, e anzi molto!), che mettessero tra parentesi la vecchiaia, la malattia e la morte (per esorcizzarle). E che alla fine muoiono lo stesso, magari più tardi. Molte volte, soltanto più infelici. Talora soli.

La cultura del progetto è tutt'uno con la cultura della durata: il progetto e la durata dei matrimoni anche soltanto civili, l'accettazione delle regole perché la vita è un sistema di regole liberamente scelte e accettate, l'apertura alla procreazione responsabile, il tifo per il Paese, l'onestà intellettuale, la responsabilità politica ecc.

E oggi in Italia, al di là di ogni altra considerazione o valutazione, siamo in *forte ritardo sul piano delle politiche familiari* che siano davvero a favore delle famiglie e non la somma di tante

provvidenze di taglio individuale o per categorie; politiche, che tengano conto ad esempio del numero dei figli, che non devono essere più considerati una faccenda privata o, peggio, un peso per la collettività, ma piuttosto una ricchezza, una risorsa indispensabile per il futuro della società, su cui bisogna opportunamente investire (si veda ad esempio il *quoziente familiare*: il quarto figlio vale *un punto* in Francia, *un terzo di punto* in Italia!).

L'applicazione efficace e corretta del quoziente familiare per la determinazione dell'imponibile su cui calcolare le imposte sul reddito, la *ridefinizione dei coefficienti ISEE*, ma soprattutto la creazione, ai fini pensionistici, di un *bonus previdenziale* a vantaggio delle donne lavoratrici per ogni figlio nato e cresciuto, la *riduzione dell'ICI* (attraverso una detrazione rapportata con il numero dei figli), la *determinazione di tariffe sui servizi proporzionali ai componenti il nucleo familiare* (nel rispetto dell'art. 31 della Costituzione: «La Repubblica agevola con misure economiche e altre provvidenze la formazione della famiglia e l'adempimento dei compiti relativi, con particolare riguardo alle famiglie numerose»), il *sostegno all'associazionismo familiare* di vario titolo e natura, "plurale", e *alle scuole per genitori* per il definitivo avvio e consolidamento di adeguate strategie culturali e formative per una reale educazione alla vita familiare e in famiglia, il mantenimento e il potenziamento di *idonei servizi psico-pedagogici, sanitari, onnicomprensivi* a favore della *persona*, della *coppia* e della *famiglia* (come ad esempio i consultori, oggi quasi dimenticati o mal sopportati) – tutte queste sono soltanto alcune *indicazioni di primo livello* che dovrebbero dare vita a *una politica delle famiglie e per le famiglie* robusta, unitaria, credibile e profetica.

E accanto alla voluta pressoché scomparsa, o messa in non cale, della cultura del progetto e della durata interconnessi tra loro, la logica del mercato dei tanti e dei troppi uomini (e donne) di affari ha favorito piuttosto *l'avvento pure della globalizzazione come pseudocultura democratica* (ma in realtà *demagogica*), che, transitando dalle merci, dalle industrie e dalle borse, è passata nelle teste e nei cuori delle persone: "tutti eguali (apparentemente) in un mondo di disuguali, con ricchi sempre più ricchi (pochi) e poveri sempre più poveri (il maggior numero)". E così il Veneto è diventato (o sta divenendo) come la Liguria e la Valle d'Aosta, il Sud quasi come il Nord d'Italia (a quando il totale livellamento?) in tema di valori, affetti, matrimoni e nascite.

6. Le responsabilità dei pedagogisti e degli insegnanti

Diverse le responsabilità dei pedagogisti e due in particolare. *Una, ma fondamentale*, quella degli insegnanti.

Da parte dei primi, l'aver *disatteso in larghissima parte la pedagogia della famiglia* e il *non essersi fatti carico comunque del presente delle persone, delle coppie e delle famiglie*, per tracciare piuttosto, com'era auspicabile e dovuto, differenti percorsi pedagogici e approcci educativi per tutti, così da non tralasciare alcuno. Con un occhio rivolto alle vie del mondo e l'altro, invece, a scrutare il cielo, a perseguire l'avvenire, a coltivare la speranza e a promuovere profezie di bene reale, davvero reale, significativamente etico, laico e civile, e per chi vuole spirituale (non ci sono grandi opposizioni in un'autentica eticità), personale e collettivo, nazionale.

La *responsabilità della scuola*, nei suoi operatori e nei suoi cultori, è stata quella di avere praticato maggiormente (o quasi esclusivamente) l'istruzione e avere dimenticato l'educazione, di essersi *preoccupati più di imbottire delle teste che di formarle*, di avere trascurato il cuore, le fatiche e i disagi degli allievi (dai bambini agli adolescenti), di non avere accolto le loro tensioni e le loro domande (tante, troppe, tutte aperte e bisognose di risposte "alte"), *di parlare e di scrivere più di didattiche e di microdidattiche che di altro*. Di non essere stati anche educatori, e educatori di spessore. Forse, pure per questa via, avremmo avuto giovani più sani e più sereni, con minori dubbi, fragilità, inquietudini, torpori, sbandamenti e per questo più felici (come non appaiono i più) e vincenti (come spesso non si manifestano). Per apparire, di contro, frastornati e confusi, "in cerca".

7. I compiti educativi della scuola cattolica in tema di famiglia

Mi limito a suggerire *quattro indicazioni*, che ritengo però fondamentali:

- a) *riproporre la cultura, la scelta e la pratica delle virtù sociali e civili*, a muovere da tutte le esperienze degli alunni di ogni ordine e grado scolastico (ludiche e ricreative: ad esempio, una partita di pallone), di gruppo (ad esempio, le relazioni tra coetanei, fra amici e tra i due sessi) e associative, nell'interpretazione dei mezzi di comunicazione di massa (giornali, TV, pubblicità ecc.);
- b) *riprendere a comunicare* (docenti, personale, capi d'Istituto), in modo efficace ed efficiente, *formandosi adeguatamente*, con gli alunni di ogni ordine e grado scolastico (cuore, fondamento e veicolo dell'educazione è la comunicazione!), sul modello della Chiesa Maestra – *con autorevolezza* – e Madre – *con gradualità di tempi, stili e contenuti e con attenzione alle diverse età e alle differenti caratteristiche psicologico-evolutive dei discenti* – e ad ascoltarli in modo autenticamente empatico, in tema di bisogni e convincimenti affettivi, relazionali e sessuali, attraverso il ricorso a incontri, seminari, lavori di piccolo e grande gruppo, estesi anche ai genitori, in forma correlata o distinta, con interventi pure di esperti davvero competenti e formati;
- c) *riproporre* in modo convincente e non prescrittivo *la cultura del progetto sul versante esistenziale e della durata in ordine al matrimonio e alla famiglia*, a partire dalle indagini sociologiche e commentandole adeguatamente, e a muovere, almeno, dalla preadolescenza dei discenti;
- d) *riproporre* in modo convincente e non prescrittivo, con attenzione alle diverse età, *il gusto della preghiera e la frequenza ai sacramenti*.

In sintesi, *le due parole d'ordine che propongo*, per dare un nuovo senso all'educare (anche nella scuola cattolica) e per un nuovo lessico dell'educazione futura, sono: *tornare davvero a formarsi e maggiore attenzione critica ai "segni dei tempi"* : a muovere dal primo Segno che è il Cristo e da una più profonda e diffusa cultura etica, teologico-pastorale e psico-socio-pedagogica.

Cultura

Prof. DARIO NICOLI (Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia)

1. Cultura insegnata e identità del popolo

Nelle definizioni più comuni, colpisce il fatto che solitamente per cultura si intenda non già un insieme di saperi formali, quanto *l'identità di un popolo*, comprendendo in essa la lingua, i costumi, la religione, la moneta etc. Questa a sua volta può essere vista secondo due accezioni (cfr. *Wikipedia*):

- una concezione *umanistica* o classica presenta la cultura come la formazione individuale, un'attività che consente di "coltivare" l'animo umano (deriva infatti dal verbo latino *colere*);
- una concezione *antropologica* o moderna presenta la cultura come il variegato insieme dei costumi, delle credenze, degli atteggiamenti, dei valori, degli ideali e delle abitudini delle diverse popolazioni o società del mondo. Concerne sia l'individuo sia le collettività di cui egli fa parte.

Se la cultura ha a che fare con la realtà del popolo, allora la questione oggi è: in cosa consiste la cultura e l'identità del nostro popolo, di modo che si possa delineare il ruolo della scuola nell'attuale quadro di trasformazione.

Molte delle riflessioni che vengono svolte in tema di cultura si riferiscono alla sua accezione teoretica, ed a quella che risulta oggetto di elaborazione formale tramite pubblicazioni e convegni. In questo modo viene posta sotto l'occhio dell'osservatore solo una componente dei fenomeni culturali, mentre la cultura popolare risulta per buona parte in ombra. Ciò è anche dovuto al fatto che si tratta in gran parte di una cultura implicita, che può essere colta attraverso evidenze relative ai costumi ed ai comportamenti, ma che raramente è oggetto di una trattazione esplicita e sistematica. Si aggiunga poi che la ricerca in tema di cultura popolare risulta da sempre molto carente, fatta salva la stagione degli "studi di comunità" tipici degli anni '60. Solo recentemente sono emerse riflessioni

interessanti appartenenti alla corrente comunitarista che sviluppano un'analisi critica del processo che ha generato la modernità: «il concetto di cittadino nato alla fine del XVIII secolo implica effettivamente un principio di sradicamento dalle sue caratteristiche storiche, religiose e sociali. Le grandi correnti critiche hanno denunciato gli effetti di tali tensioni sulle società moderne» (Schnapper 2004, 21). Questi pensatori «criticano l'individualità e l'astrazione del cittadino nel nome delle esigenze democratiche e del diritto primo dell'individuo all'espressione autentica di sé. [...] Essi ricordano che gli uomini aspirano ad essere in comunione con i loro vicini e a vedere pienamente riconosciuta la loro dignità. Essi celebrano l'immediatezza della comunità sensibile che lega gli uomini fra loro e il senso dell'identitario» (*Ivi*, 181-182).

Questi spunti aprono ad una nuova comprensione di cosa sia la cultura nel nostro tempo e propongono un approccio nuovo in grado di comprendere il processo di decadenza dell'uomo pubblico non in quanto fatale imbarbarimento della società postmoderna e dei suoi componenti, bensì come interruzione di quel processo storico volto a generare il "cittadino nuovo" centrato su una sorta di "trascendenza politica" tipica degli stati repubblicani. Al tipo ideale di nazione centrata sul principio astratto di cittadinanza fa resistenza una condizione sociale reale basata su radicamenti concreti e fedeltà particolari dei suoi membri. Da qui la necessità di studiare in modo più chiaro e rispettoso le effettive caratteristiche storiche, religiose e sociali presenti nella realtà postmoderna, che non possono essere più considerate come permanenze di un mondo tradizionale, sottoposte alla fatale dissolvenza del tempo.

Questa tesi suggestiva afferma che sono gli stati nazionali fondati sul principio di cittadinanza formale ad avere prodotto uno sradicamento degli individui dai loro ambiti vitali; ciò ha proposto alla riflessione ufficiale un modo astratto di concepire la società ed ha reso ancora più implicita la cultura delle comunità, le cui manifestazioni sono state viste perlopiù come manifestazioni di modi di vita premoderni.

In effetti, se riflettiamo nel nostro Paese sulle recenti battaglie referendarie e sulla percezione diffusa circa i problemi riguardanti la sicurezza, l'immigrazione, la questione educativa in genere, possiamo ipotizzare la presenza di una cultura popolare di fondo – specie nei contesti sociali non metropolitani, che costituiscono la grande maggioranza della condizione della popolazione italiana – dotata di una forza e di una vitalità che sarebbe errato sottovalutare.

Nello stesso tempo, se riflettiamo sulle ricerche riferite ai giovani ed al loro ordine di valori, scopriamo che ai primi posti vi sono sempre valori di ordine comunitario e morale – la famiglia, l'amore, l'amicizia – mentre solo in un secondo tempo si indicano valori acquisitivi e di natura più prettamente individuale (successo, ricchezza).

In questo senso, si potrebbe anche rivedere il giudizio sin troppo sbrigativo circa l'inevitabile processo di secolarizzazione proprio della nostra società, mentre a ben vedere sembrano più attendibili le riflessioni che indicano la presenza di una fase di post-secolarizzazione che corrisponde ad un ritorno del senso del religioso e del sacro, sia pure sotto forme non propriamente compatibili con le visioni istituzionali proprie della Chiesa organizzata tipica dell'epoca trascorsa.

La nostra ipotesi – che richiederebbe un lavoro di ricerca piuttosto impegnativo, che vada oltre gli schemi moralistici e comportamentistici propri della sociologia della religione – è che il sentimento religioso, nell'accezione cattolica popolare, sia molto più presente e vivo nella nostra popolazione, ed in particolare negli ambiti di vita familiari, comunitari e relazionali (amicizia, amore), senza dimenticare l'ambito del lavoro e delle professioni, un altro contesto rispetto al quale dominano nella cultura ufficiale tesi pessimistiche spesso di derivazione neo-marxista (Bauman 2002). Esso inoltre ha acquisito nella fase dell'individualizzazione propria delle società industriali e burocratizzate dagli stati nazionali una maggiore attitudine biografica ed una maggiore sensibilità relativa alla qualità dell'esperienza religiosa soggettivamente vissuta, intesa come modalità di espressione dell'inquietudine dell'esistenza e ricerca di un dialogo con quel "numinoso" di cui parlava Mircea Eliade e che coincide con l'esigenza di autenticità e di sincerità propria della cultura postmoderna. Se ciò fosse vero, vi sarebbero molti sostegni verso una stagione ecclesiale di tipo nuovo, meno

centrata sugli apparati e più sulla testimonianza, più disponibile ad una prossimità alle persone del nostro tempo nella forma dell'accompagnamento.

Circa gli aspetti riguardanti l'educazione, la frattura/estranietà tra cultura formale e cultura popolare comporta una crescente impossibilità da parte della cultura "insegnata" di connettersi con la sensibilità del mondo giovanile e di suscitare quelle corde che sostengono il desiderio di sapere che è insito in ogni persona. Ancor di più se pensiamo alla astrattezza ed aridità metodologica della didattica disciplinare, che spesso conduce ad una proposta di sapere inerte, buono per la valutazione ed i titoli, ma povero di coinvolgimento, esperienza, riflessione e crescita personale.

Ciò ci introduce al problema educativo del nostro tempo, che richiede la necessità di un cambiamento del modo di essere della scuola, specie secondaria superiore ed universitaria, favorendo tre passaggi di grande significato:

- a) da una visione statica e ripetitiva della cultura ad una aperta e complessa;
- b) da una concezione autorreferenziale della scuola ad una maieutica del reale;
- c) da una concezione disciplinare della cultura ad una vitale.

2. Il tema della complessità e la questione del relativismo etico

È soprattutto Edgar Morin ad affrontare il passaggio relativo alla complessità ed alle conseguenze che questo comporta circa ciò che viene inteso tradizionalmente come cultura. Egli propone una nuova chiave epistemologica in grado di abbattere le cosiddette "idee mito" tipiche dei sistemi chiusi e al contempo di aprire la strada verso nuovi orizzonti metodologici capaci di esprimere la categoria della complessità. Infatti, «Morin vuole mettere in evidenza come la fisica classica, considerata come scienza esatta, sia stata presa a modello da tutte le altre scienze che hanno infatti costituito il loro oggetto nell'isolamento rispetto all'ambiente e all'osservatore, ma soprattutto come le rivoluzioni scientifiche e le nuove teorie geometrico-fisiche abbiano scosso dalle fondamenta il tradizionale paradigma riduzionista-meccanicista e fatto crollare pertanto tutta l'impalcatura dei saperi che vi era stata costruita sopra» (Marano 2004, 38).

Il pensatore francese ci invita pertanto ad inaugurare una nuova cultura che sia espressione di una società nuova in cui coesistono il caso e l'aleatorio e dove il "disordine" risulta essere parte complementare dell'ordine e della regolarità.

Il riconoscimento delle contraddizioni insite nel reale conduce a prendere atto dell'esistenza di un sana dialettica in cui gli opposti convivono senza che l'uno sia necessariamente assorbito dall'altro. Egli auspica la nascita di un sistema sociale eco-auto-organizzatore, cioè di un'unità complessa in cui gli eventi e la contingenza vengano integrati con «l'ordine, le leggi, e di sfruttarlo, sfuggendo al dominio di determinismi triviali, a favore della crescita del sistema sociale stesso» (Ivi, p.79).

Ma, come scrive Morin, il sistema d'istruzione «ci insegna, a partire dalle scuole primarie, a isolare gli oggetti (dal loro ambiente), a separare le discipline, a disgiungere i problemi, piuttosto che a collegare e a integrare. Ci ingiunge di ridurre il complesso al semplice, cioè di separare ciò che è legato, di scomporre e di non comporre, di eliminare tutto ciò che apporta disordini o contraddizioni nel nostro intelletto» (Morin 2000, 7). Ma così facendo la scuola ha formato mentalità incapaci di percepire globalmente i problemi planetari.

Serve un pensiero riformato, capace di interconnettere le conoscenze separate, di uscire dal locale e dal particolare concependo degli insiemi, capace di prolungarsi in un'etica di solidarietà tra gli uomini. Il sociologo francese propone una "testa ben fatta" che fornisca l'attitudine a organizzare la conoscenza, l'insegnamento della condizione umana, l'apprendistato alla vita e all'incertezza, l'educazione alla cittadinanza.

In questo modo si propone non solo un mutamento epistemologico, ma anche metodologico e quindi organizzativo. È evidente come, in questo modo, il pensiero complesso possa prestare il fianco al relativismo etico, così che la conoscenza acquisibile mediante il metodo del connettere e contestualizzare può apparire vuota di valore, e quindi povera dal punto di vista educativo. Ma a

ben guardare, la tematica della complessità, se pure esclude un modo di accesso alla verità per mera trasmissione di un discorso preconfezionato che chiede solo di essere mandato a memoria, consente un accesso al vero attraverso il riconoscimento di ciò che è ritenuto tale nel contesto sociale in cui la scuola si trova ad operare, in un lavoro di *ricerca* che coinvolge fianco a fianco docente e allievo. È qui che si può delineare un superamento tra cultura scolastica formale e cultura popolare che riflette la sua identità e che ripropone il suo bagaglio spirituale nell'opera di dare senso alla realtà in rapida trasformazione, cercando di ancorarla a punti di riferimento saldi e fondati.

3. Da scuola depositaria del sapere a maieutica del reale

La società moderna ci ha consegnato l'idea di una scuola depositaria del sapere ufficiale e quindi istituzione dedicata alla trasmissione dello stesso alle giovani generazioni mediante l'istruzione. Questo modo di intendere il ruolo della scuola viene decisamente contraddetto dalla dinamica della complessità che propone una concezione attiva e olistica della cultura. Non si tratta solo della velocità del cambiamento che comporta un rinnovamento dei saperi più veloce rispetto ai tempi delle istituzioni della cultura nel riconoscere, codificare e trasmettere tutto questo alle nuove generazioni (ciò che viene definito come il problema della distanza tra scuola e realtà sociale), ma è in discussione la separazione tra momento della teoria e momento della pratica, un principio che ha fondato gli apparati scolastici ed accademici della modernità, in specie per la realtà italiana e che ora risulta una delle principali cause del loro isolamento.

La natura autoreferenziale della scuola finisce peraltro per essere nociva alla scuola stessa in quanto, così posta, essa considera il reale come un contesto non culturale, mentre sarebbe tale solo quell'esperienza che si sviluppa nelle aule e nella didattica formale. Questa prospettiva conduce ad un esito già in parte evidente, ovvero il disimpegno degli studenti nei confronti di ciò che viene proposto e la delegittimazione della scuola da parte della società; ciò sollecita la ricerca di una prospettiva *maieutica* in cui la scuola non è più protesa ad imporre le proprie vedute agli altri, ma mira sia a trarre dalla realtà il suo bagaglio culturale tramite la connessione con la tradizione della civiltà, sia a "tirar fuori" all'allievo un punto di vista personale e quindi a pensare con la sua testa.

Si tratta di passare dall'informazione alla formazione, incoraggiando un atteggiamento attivo nei confronti della conoscenza piuttosto che un atteggiamento passivo che richiede, per ottenere l'adesione dello studente, il ricorso alla mera autorità giungendo ad esiti piuttosto deludenti. Una formazione efficace ed autentica può invece trarre dalla realtà il materiale su cui svolgere l'opera dell'educazione e sollecitare così il coinvolgimento dello studente in un percorso di conquista personale del sapere.

L'Unione europea si fa portavoce di questo passaggio, specie quando sollecita a considerare come 'cultura' ogni apprendimento, qualsiasi sia il modo in cui viene acquisito (formale, non formale, informale), e di dotare ogni cittadino di *competenze chiave* che gli consentano di vivere da protagonista la società della conoscenza (Unione Europea 2005).

Le conseguenze di questo cambiamento consistono nel coinvolgimento della comunità nel compito educativo e formativo, e nel superamento dei curricoli formali per optare decisamente per una pedagogia del reale.

Per l'Italia, si tratta in particolare di evitare di cadere in una sorta di autoritarismo vacuo, per affrontare l'educazione alla verità e nel contempo l'educazione morale partendo da esperienze che consentono una scoperta personale e quindi relazionale del sapere.

4. La questione dell'autenticità: superare l'inerzia dei curricoli tradizionali

Il cambiamento culturale della nostra società, conseguente alla dinamica della complessità e alla socializzazione della cultura, è contestuale alla comparsa di una nuova soggettività alla ricerca di autenticità personale e di esperienze in grado di affermare il proprio io (Sennet 2006).

La dinamica della complessità e il venir meno del profilo autoreferenziale della scuola richiede di superare l'inerzia dei curricoli tradizionali verso una formazione veramente efficace. Ciò richiede un modo di fare esperienza del sapere che consenta alla persona di mobilitarsi di fronte alla realtà, e quindi di essere in grado di comprendere, orientarsi e agire. Occorre *mobilitare la persona in modo attivo* a fronte di compiti-problema così da stimolarne l'autonomia, l'iniziativa concreta, in definitiva il desiderio di apprendere tramite coinvolgimento personale. È ciò che si intende per 'competenza'.

Questa impostazione è resa possibile dalla consapevolezza circa le tre dimensioni fondamentali del sapere.

1. Il sapere possiede una *dimensione logico-cognitiva* che presuppone un linguaggio, un campo di riferimento e inoltre un'*epistemologia* che consente di delineare gli impianti concettuali e gli schemi cognitivo-operativi delle discipline. L'*epistemologia scientifica* assume caratteri sempre meno basati sul principio dell'oggettività e sempre più della affidabilità in rapporto alla complessità del reale; quindi comprende modelli probabilistici, modellizzazioni, solidarietà multidisciplinari. È poi importante l'*epistemologia genetica* (Piaget) che indica l'evoluzione delle strutture cognitive in ambito linguistico, fisico, matematico, cosmologico, dello spazio e del tempo, ecc. come pure le teorie spontanee del soggetto in età evolutiva⁸⁴. Un processo di apprendimento per trasferimento, che utilizza la modalità comunicativa ed argomentativa propria della lezione (spiegazione, esempio, esercizio, ritorno sulla spiegazione) è in grado di affrontare la dimensione logico-cognitiva del sapere anche se necessariamente lo propone in forma decontestualizzata ed in assenza di relazioni significative con il soggetto che apprende e con la realtà in cui trova attuazione. Vi è inoltre la questione dell'apertura ovvero delle connessioni con gli altri campi disciplinari con cui si condividono confini che tendono ad essere nel tempo sempre meno netti e quindi più contaminati.
2. Inoltre il sapere presenta una *dimensione affettiva e relazionale* che rimane nascosta quando si riduce l'intelligenza a pura funzione di calcolo o di memoria. Ogni ambito disciplinare possiede la capacità di "seduzione" nel senso che esprime un fascino proprio tale da attrarre la persona e suscitare emozioni. In tal modo avviene una mobilitazione dell'intelligenza emotiva, si sollecita lo studente a mettersi in gioco, a prendersi cura dell'oggetto del suo studio apprezzando il carattere personale e sociale del sapere sia come procedura sia come aspirazione e bisogno⁸⁵. Ciò porta a stabilire un legame emotivo con il sapere e con le persone che sono in grado di porgerlo e con coloro con cui si condivide l'esperienza di apprendimento (comunità). Esiste una affettività del testo letterario che per sua forza propria (quando una prosa od una poesia vengono presentate così come l'autore le ha scritte ed ha pensato venissero lette, senza la mediazione dell'impianto critico) suscita sentimenti e per ciò stesso "si fa capire"; esiste una dimensione affettiva della storia poiché consente di stabilire incontri con personaggi ed immedesimazioni con epoche diverse da quella presente; vi è anche un'affettività della matematica poiché sollecita alla scoperta ed alla soluzione di problemi, ma anche in quanto propone modi di rappresentazione formale della realtà cogliendone la struttura di fondo (sia nel metodo algoritmico che in quello euristico, oppure anche nella forma dei giochi).
3. Infine il sapere evidenzia una *dimensione concreta*: ogni conoscenza è implicata nella realtà che ne costituisce l'ambiente entro cui prende vita dando nome alle cose ed ai processi, rendendo comprensibile ciò che accade, contribuendo a formulare ipotesi di soluzione e motivando l'utilizzo degli strumenti idonei, fornendo criteri appropriati per valutare il percorso che si sta seguendo e suggerire miglioramenti. Il carattere pratico del sapere è presente anche nella sua epistemologia: infatti, si dice che un sapere è astratto nel senso che è stato tratto dalla realtà che rappresenta il luogo nel quale esso è necessariamente incorporato. Questo carattere presenta quindi un risvolto di apprendimento, poiché ripercorrendo il processo in cui si è potuto elaborare

⁸⁴ *Complessità e nuovi curricoli: la questione dei curricoli per competenze*, Sintesi del documento di Giovanni Campana, <http://ospitiweb.indire.it/adi/CoopLearn/compcurr.htm>.

⁸⁵ *Curricolo verticale di storia e di area antropica*, di Mario Pinotti, http://www.novecento.org/curr_pinotti_2.htm.

re partendo dall'esperienza, si suggerisce nel contempo un percorso in cui lo studente può nuovamente appropriarsene. I saperi non nascono "nella testa" per poi essere applicati nella realtà; più frequentemente accade che la persona, appunto perché è immersa nella realtà, si rende consapevole di un fenomeno cui dà nome e che poi formalizza entro un concetto o una regola. L'azione è la forma che assume il modo umano di apprendere dall'esperienza concreta, reale. Non si tratta di un semplice esempio che illustra e conferma un concetto precedentemente esposto dall'insegnante, ma di un modo per porre concretamente i fatti all'attenzione dello studente in modo che possa entrare in rapporto con essi attraverso un processo di apprendimento attivo che procede per manifestazione di interesse, coinvolgimento, comprensione, formulazione di ipotesi e modi di soluzione dei problemi che sfidano il soggetto stesso. L'apprendimento tramite l'esperienza consente di costruire una conoscenza personale attraverso un percorso peculiare, che giunge ad una comprensione e padronanza logico-cognitiva mediante il passaggio da rappresentazioni intuitive, irriflessive ed asistematiche a rappresentazioni consapevoli e connesse⁸⁶.

È proprio in forza di queste tre caratteristiche del sapere – *logico-cognitiva, affettiva e relazionale, concreta* – che si possono pensare processi di apprendimento in grado di sollecitare maggiormente la persona dello studente che in tal modo ha l'occasione di fare esperienza personale della cultura.

Tutto ciò conduce ad un arricchimento del campo in cui si compie il processo formativo con conseguenti benefici per i ragazzi di oggi che – come del resto accade agli stessi adulti – tendono a rifuggire ciò che è noioso, preferendo esperienze stimolanti e autentiche.

5. In definitiva...

Si tratta in definitiva di cogliere la debolezza del disegno di creazione del "cittadino nuovo" tramite l'attività della scuola e la sua impossibilità ed inconciliabilità rispetto alla realtà culturale effettiva, che abbiamo definito "popolare" e che mostra non solo una certa resistenza ai disegni di colonizzazione centrati sulla "trascendenza politica", ma anche una nuova vitalità di natura neo-comunitaria e di sete di autenticità personale tramite esperienze buone nei vari ambiti della vita.

La scuola non ha molte frecce al suo arco; le sprecherebbe se pensasse di farsi tramite di tale disegno e se – soprattutto – lo perseguisse pensando di suscitare alcunché tramite la didattica delle discipline. Essa ha invece molto da dire se si pone come strumento di una nuova responsabilità sociale della comunità, se si predispone alla maieutica del reale, se infine è in grado di far vivere vere esperienze culturali personali. Ma per fare questo ha bisogno di uscire dagli schemi del sapere formale e di rivalutare la cultura vissuta dalle persone e dalle comunità, come pure nel mondo del lavoro e dell'economia.

Occorre una concezione pedagogica non basata sull'ordine bensì sul bene, ed una metodologia dell'accompagnamento e dell'esperienza come porta di accesso alla verità non solo proclamata ma riconosciuta nella vita e capace di un suo autentico ed attivo perfezionamento.

Riferimenti bibliografici

BAUMAN Z., *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2002.

BATESON G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976.

BECK U., *La società globale del rischio*, Asterios, Trieste 2001.

BRUNER J.S., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1999.

BUZZI C. - CAVALLI A. - DE LILLO A., *Rapporto Giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino 2007.

COMOGLIO M. (2001), *La "valutazione autentica"*, «Orientamenti Pedagogici», 49 (1), Roma, 93-112.

⁸⁶ *Il ruolo del laboratorio nell'insegnamento scientifico nella scuola di base. Aspetti epistemologici, psicopedagogici e didattici*, Carlo Fiorentini, http://www.edscuola.com/archivio/comprendivi/ruolo_del_laboratorio.htm.

- CURCI S., *Pedagogia del volto. Educare dopo Lévinas*, EMI, Bologna 2002.
- DEWEY J., *Democrazia ed educazione*, Sansoni, Milano 2004.
- JONAS H., *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino 1990.
- LE BOTERF G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation, Paris 2000.
- MARANO E., *Edgar Morin. Un Viandante della Complessità*, Armando, Roma 2004.
- MAZZEO R., *L'organizzazione efficace dell'apprendimento*, Erickson, Trento 2005.
- MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano 2000.
- MORIN E., *I sette saperi necessari per l'educazione del futuro*, Cortina, Milano 2001.
- NANNI A., *Una nuova Paideia. Prospettive educative per il XXI secolo*, EMI, Bologna 2000.
- RICOEUR P., *La memoria, la storia, l'oblio*, Cortina, Milano 2003.
- SCHNAPPER D., *La democrazia provvidenziale. Saggio sull'eguaglianza nella società contemporanea*, Vita e Pensiero, Milano 2004.
- SENNET R., *Il declino dell'uomo pubblico*, Mondadori, Milano 2006.
- SERGIOVANNI T.J., *Dirigere la scuola comunità che apprende*, LAS, Roma 2002.
- SERGIOVANNI T.J. - STARRATT J., *Valutare l'insegnamento*, LAS, Roma 2003.
- UNIONE EUROPEA (2006), *Proposta di raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa all'istituzione di un Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente*, COM (2006) 479, Bruxelles.
- WIKIPEDIA, voce "Cultura", <http://it.wikipedia.org/wiki/Cultura>.

Sintesi conclusiva

Il "circolo virtuoso" dell'educazione della persona

Prof.ssa SIRA SERENELLA MACCHIETTI (Università di Siena, Sede di Arezzo)

Al termine dell'esposizione e della discussione, permettetemi di riprendere dagli interventi due sintetiche coordinate orientatrici e di proporre una prospettiva di sintesi di tutto quanto è emerso.

La prima coordinata orientatrice mi sembra la volontà di recuperare la capacità delle parole di farci tornare ad attingere la realtà specifica dell'educazione, così come essa, a qualunque livello e in qualunque ambito – dalla scuola alle relazioni interpersonali, e così via – non manca di accadere e di presentarsi alla nostra attenzione. È stato giustamente e da più parti notato che l'alba della moderna "problematicità" in campo educativo (spesso poi tramutatasi in *problematicismo* vero e proprio) è consistita nella sostituzione al *reale* della "idea" del reale – da Cartesio in avanti, secondo una molteplicità di itinerari *maior* e *minor* della modernità, di cui molti interventi hanno segnalato l'esito variamente aporetico.

La seconda coordinata generale di ripensamento ed elaborazione di un "lessico per l'educazione futura" è quella della ripresa e del rilancio della *maturità umana* e della *tensione ideale* della generazione adulta come i veri e propri motori del compito educativo che oggi ci attende. Di questa ripresa e rilancio sono stati indicati alcuni *aspetti* o *versanti* particolarmente significativi, che qui posso solo concisamente ricapitolare: la *quotidianità*, come contesto che ha più bisogno d'essere rivitalizzato e risignificato dal punto di vista educativo; lo spessore umano, spirituale e cristiano dell'adulto come *educatore* e *maestro*; la *questione del senso* della realtà e della vita, come orizzonte più adeguato a stabilire quella "comunicazione in umanità" fra le generazioni, in cui l'educazione può tornare ad accadere ed anzi – perché no? – a rifiorire.

1. Le parole della persona

Come ben evidenziato dall'intero svolgimento della Tavola Rotonda, 'famiglia', 'comunità', 'cultura', 'maestro' sono parole il cui uso non può non porsi in un rapporto di coerenza con l'educazione, che pone al suo centro la persona; e non riferirsi così a realtà ed a presenze legate alla persona, di cui sembrano essere proprio estensioni... e completamenti...

La famiglia è infatti l'istituzione che genera la persona anche in senso spirituale; la comunità è legata alla sua vocazione comunitaria; la cultura è una sua produzione; il maestro è colui che è chiamato a sorreggere e ad orientare la persona nella costruzione della sua identità.

A queste parole che sono tutte collegate tra loro e che costituiscono quasi un circolo virtuoso, in cui i significati si ibridano e si arricchiscono vicendevolmente, mi sembra ora opportuno aggiungere il termine *virtù*, che rimanda all'*educazione morale*, la quale, in coerenza con il valore della persona, è chiamata a proporsi come "educazione della virtù e alle virtù".

A questa educazione d'altronde hanno fatto opportunamente riferimento, in vari passaggi, tutti i contributi presentati nel corso della Tavola Rotonda, che hanno ribadito la dignità della persona e proposto «la pratica delle virtù sociali e civili», facendo appello alle qualità morali e alla saggezza del maestro ed al suo dovere di coltivare lo sviluppo ottimale dei discepoli, suggerendo anche una pedagogia «non basata sull'ordine bensì sul bene», ed una metodologia dell'accompagnamento e dell'esperienza come porta di accesso alla verità non solo proclamata ma «riconosciuta nella vita e capace di un autentico ed attivo perfezionamento», che può così dare «a chi cresce la certezza di essere amato, compreso ed accolto».

Se riflettiamo così su queste interpretazioni delle "parole della persona", possiamo agevolmente rilevare il loro vigore generativo e la loro forza progettuale, ma anche e soprattutto la fiducia che esse esprimono nei confronti delle potenzialità dell'uomo e dell'educazione che può stimolarlo ed accompagnarlo nella conquista della capacità di "vita buona".

2. Educare la virtù e alle virtù

«Oggi siamo chiamati», affermava questa mattina Mons. Giuseppe Betori, ad «elaborare forme di speranza (plausibili ed anche alternative, se occorre) che sappiano confermare la speranza di vita buona che è nel cuore di ogni persona e testimoniare fattivamente il valore imprescindibile e fondante del primato di Dio e della sua grazia. Di fronte a tutto questo non basta "resistere"»: siamo infatti chiamati ad «assumere come proprio e costitutivo il dinamismo della missione».

Questa citazione richiama l'attenzione sulle ragioni che possono legittimare la proposta di realizzare con coraggio l'educazione morale, la quale «può consentire all'uomo di raggiungere la capacità di vita buona», coltivando la sua virtù e quindi la speranza che «è nel cuore di ogni persona...»⁸⁷.

La pedagogia della persona, cristianamente ispirata, riconosce la disponibilità al bene dell'essere umano e la sua apertura al Sommo Bene e quindi alla verità senza la luce della quale, «prima o poi ogni persona è infatti condannata a dubitare della bontà della sua stessa vita e dei rapporti che la costituiscono, della validità del suo impegno per costruire con gli altri qualcosa in comune»⁸⁸.

In questa prospettiva educare la virtù significa valorizzare i doni che l'uomo ha ricevuto dal Creatore non dimenticando che, alla luce della fede in Cristo, la virtù è una virtù redenta.

È quindi possibile educare ed educarsi perché l'albero della virtù è piantato «sul terreno dell'amore soprannaturale, che illumina e dà senso alla speranza»⁸⁹ e ogni persona può accrescere

⁸⁷ Può essere opportuno ricordare l'Enciclica *Spe salvi*, nella quale il Pontefice presenta le ragioni della speranza cristiana che proviene dall'incontro reale con Dio.

⁸⁸ Cfr. BENEDETTO XVI, Discorso ai partecipanti al Convegno Ecclesiale della Diocesi di Roma su *Famiglia e Comunità cristiana: formazione della persona e trasmissione della fede*, 6 giugno 2005.

⁸⁹ Cfr. S.S. MACCHIETTI, *Educare la virtù e alle virtù*, in C. PALAZZINI (a cura di), *Il bambino digitale e l'educazione della virtù*, 2, Lateran University Press, Roma 2005, pp. 136-138.

ed incrementare ogni possibilità di bene, fino a quella considerazione del bene supremo... «che, nell'universalità del suo valore, indica il grado più alto della gerarchia delle stime pratiche dell'uomo»⁹⁰.

All'educazione della virtù si collega l'educazione alle virtù, la quale si pone in un rapporto di coerenza con il rinascendo interesse della filosofia morale per "l'etica delle virtù"⁹¹. Il confronto con questa etica, che si richiama all'aretologia classica⁹², può consentire di liberare l'educazione morale dal peso di un'impostazione «di carattere prevalentemente normativo, fondata sull'idea di una libertà sempre nuovamente alle prese con scelte puntuali tra un bene e un male astratti e intemporali»⁹³.

Infatti l'etica delle virtù sostiene che il «punto essenziale della moralità dovrebbe essere la *persona*, la sua maniera d'essere, i tratti essenziali del suo carattere; dovrebbe concernere quale tipo di persona è bene *essere*, non primariamente a quali regole si dovrebbe obbedire (anche se... ciò non significa rinunciare alle norme in etica, ma piuttosto rivederne il significato in rapporto alla natura dei fini virtuosi)»⁹⁴.

In questa prospettiva l'educazione alle virtù vuole, dopo la morte del personalismo denunciata da Ricoeur, sottolineare un ritorno alla persona, al suo vissuto etico, concepito come dinamismo di autorealizzazione della persona stessa, di un'autorealizzazione che determina la realizzazione della comunità e che è la naturale espansione del bene comune.

In un certo senso mirare all'educazione alle virtù significa rivalorizzare l'approccio all'educazione morale, andando oltre «i criteri di correttezza morale delle azioni (alle *regole di utilità* o di *dovere*, a seconda delle prospettive normative assunte), mirando al tipo di persona da realizzare, alla *qualità morale* della *persona*». L'educazione alle virtù infatti coinvolge profondamente il soggetto, in vista del conseguimento di «forme di eccellenza o di virtù». Si tratta di un coinvolgimento integrale, che esige scelte, deliberazioni pratiche ed atti propri della persona e quindi la realizzazione delle sue potenzialità specifiche. Infatti le scelte sono prospettate non in modo puntiforme, come atti isolati, ma come aspetti o parti di un intero modo di vivere⁹⁵.

L'educazione alle virtù in realtà si delinea a partire dal soggetto agente e dalle sue *scelte* e, quando si colloca nella prospettiva cristiana, è sorretta dalla convinzione che la nozione di virtù,

⁹⁰ M. PERETTI, *Cultura*, La Scuola, Brescia 1978, p. 65.

⁹¹ Ricordiamo, a questo proposito, alcuni studi di M. MICHELETTI (*Etica delle virtù*, in «Cultura e Educazione», n. 2, nov.-dic. 1997; *La riscoperta delle virtù nell'etica filosofica recente*, in «Cultura e Educazione», 5-6, mag.-ago. 1998; *Il dibattito filosofico sulla compassione*, in «Prospettiva EP», n. 2-3, apr.-sett. 2004). Cfr. anche G. ABBÀ, *Felicità, vita buona e virtù: saggio di filosofia morale*, Las, Roma 1989. È inoltre opportuno ricordare che nel 1987 è stato pubblicato in Italia il volume di V. JANKÉLÉVITCH, *Trattato delle virtù*, Garzanti, Milano, che aveva visto la luce nel 1949 in un'epoca in cui l'elogio delle virtù appariva come un'eccezione.

⁹² L'aretologia classica concepiva la virtù come «una disposizione od un orientamento stabile della personalità morale che rendeva facile e in un certo modo connaturale una qualche particolare forma di comportamento etico positivo». In un simile quadro, tutta la vita morale veniva «concepita e descritta come un complesso ma articolato ed unitario "organismo di virtù». Cfr. di G. GATTI la voce *Virtù* in Z. TRENTI - F. PAJER - L. PRENNA - G. MORANTE - L. GALLO, *Religio. Enciclopedia tematica dell'educazione religiosa*, Piemme, Casale Monferrato (Alessandria) 1998, p. 793.

⁹³ *Ivi*, p. 794.

⁹⁴ M. MICHELETTI, *Persona e comunità nella prospettiva di un'etica delle virtù*, in AA.VV., *Alla "scuola" del personalismo nel centenario della nascita di Emmanuel Mounier*, a cura di S.S. Macchietti, Atti del Convegno «Alla scuola del Personalismo. Nel centenario della nascita di Emmanuel Mounier» (Arezzo, 9-10 dicembre 2005), Bulzoni Ed., Roma 2006, p. 279.

⁹⁵ A questo proposito possiamo ricordare che nella prospettiva dell'etica delle virtù si collocano anche i più recenti studi di Salvatore Natoli, i quali richiamano l'attenzione sull'etica come *disciplina di sé*, e sulla *virtù* come aspetto rilevante dell'etica "pagana", come *abilità ad esistere*, a realizzarsi pienamente, ad uscire *dalle difficoltà e all'espansione personale*. Questo Filosofo inoltre afferma che la virtù si espande, al contrario del male, che è "mancanza" e distrugge... e riconferma questa convinzione nel commento fatto all'Enciclica *Spe Salvi* (cfr. S. NATOLI, *Credenti o no, alleati per il riscatto del presente*, in *Agorà Domenica*, in «Avvenire», 2 dicembre 2007, p. 5) in cui sostiene che tutti debbono «mettere mano all'opera e instaurare nel mondo quell'*ordo amoris* che lo può rendere migliore. È nella fedeltà al presente che si prepara il futuro». Aggiunge inoltre che «nel fare questo nel qui ed ora dell'opera agli uomini è dato di godere di una felicità che non è necessario attendere». In un certo senso anche questa posizione laica, che non identifica il bene con il nostro Sommo Bene, offre spunti per l'educazione.

come *buona qualità o disposizione stabile del carattere*, è *centrale*⁹⁶ nella formazione dell'uomo perché consente di declinare la ricerca di senso *verso il Bene*, che è il fine di ogni itinerario educativo cristianamente ispirato...

In questa prospettiva educare alle virtù significa coltivare quei tratti stabili del carattere che consentono di scoprire il bene e di realizzarlo, di progettarsi e di riprogettarsi in coerenza con il progetto di Dio. In questo progetto le virtù umane, cardinali (prudenza, giustizia, forza e temperanza), le quali si stimolano e si ibridano vicendevolmente, sono unificate ed elevate dalle virtù teologali.

3. Per educare alla vita buona

Le considerazioni fino ad ora fatte rimandano all'impegno degli educatori e richiamano l'attenzione su alcune condizioni che possono consentire la realizzazione dei giovani come persone virtuose, capaci di vita buona. Il conseguimento di questo traguardo chiede agli educatori di essere pienamente coscienti del senso dell'educare e di rendersi capaci di aiutare gli alunni ad essere sempre più profondamente se stessi, vale a dire coscienti, liberi, coerenti e virtuosi, a diventare protagonisti attivi della loro formazione ed a cercare ciò che vale eticamente...⁹⁷.

Per il conseguimento di questa meta assumono un particolare significato l'empatia, la relazionalità positiva, la capacità degli educatori di essere testimoni di speranza, di aprirsi agli altri e di comprenderli, di essere disponibili a porsi all'ascolto, ad "essere con" e ad "essere per", ad aiutare le persone a coltivare la loro umanità, a valorizzare i doni che possiedono e le promesse di cui sono portatrici.

All'educatore si chiede inoltre di essere aperto ai contributi offerti da varie scienze umane (che possono aiutarlo a conoscere l'educabilità dell'uomo nella prospettiva etica)⁹⁸, e di individuare, definire e validare alcuni criteri metodologici opportuni per pervenire al traguardo dei fini... e di impegnarsi per personalizzare la sua azione educativa.

Soprattutto all'educatore si domanda la testimonianza di quelle virtù umane e cristiane che possono sostenere e rendere efficaci le sue proposte educative.

Giova infine non dimenticare il significato dell'«amore pedagogico, che vuole il bene dell'altro...»⁹⁹ e che non può non essere sorretto dalla Fede che sostiene e alimenta la Speranza...

⁹⁶ M. MICHELETTI, *Autocontrollo e temperanza. Il dibattito filosofico sul rapporto tra forza morale e virtù*, in «Prospettiva EP», n. 2-3, mag.-dic. 2006, p. 29.

⁹⁷ Cfr. S.S. MACCHIETTI, *Per 'riscoprire' l'educazione morale nella scuola*, in «Qualeducazione», n. 65, 3-2003, pp. 9-16.

⁹⁸ È opportuno non dimenticare che agli educatori cristiani si chiede di confrontarsi con l'antropologia cristiana e con le scienze teologiche, in particolare con la teologia dell'educazione.

⁹⁹ S.S. MACCHIETTI, *Etica e professioni educative*, in «Bollettino della AsPeI», n. 126-129, gen.-dic. 2004, p. 4.