

Pedagogia e Vita

Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici

Annuario 2012

Direttore: Norberto Galli

Comitato di direzione

Giuseppe Acone, *Università di Salerno*

Antonio Bellingreri, *Università di Palermo*

Luciano Caimi, *Università Cattolica di Milano*

Hervé A. Cavallera, *Università di Lecce*

Giuseppe Mari, *Università Cattolica di Milano*

Luigi Pati, *Università Cattolica, sede di Brescia*

Luciano Pazzaglia, *Università Cattolica di Milano*

Milena Santerini, *Università Cattolica di Milano*

Coordinamento redazionale: Giovanni Menestrina

Comitato dei revisori

Leone Agnello, *Università di Messina*; Louise Bélair, *Università di Ottawa*; Winfried Böhm, *Università di Würzburg*; Pietro Braido, *Pontificia Università Salesiana di Roma*; Wolfgang Brezinka, *Università di Costanza*; Barth Britt-Mari, *Institut Catholique de Paris*; Amelia Broccoli, *Università di Cassino*; Livia Cadei, *Università di Macerata*; Gabriele Calvi, *Università di Pavia*; Juan A. Castro, *Università di Salamanca*; Giorgio Chiosso, *Università di Torino*; Cristina Coggi, *Università di Torino*; Giuseppe Dalla Torre, *Università Lumsa di Roma*; Elio Damiano, *Università di Parma*; Fulvio De Giorgi, *Università di Modena-Reggio Emilia*; Jean-Marie De Ketela, *Università Cattolica di Lovanio*; Jean Donnay, *Università di Namur*; Natale Filippi, *Università di Verona*; Mario Gennari, *Università di Genova*; Lucio Guasti, *Università Cattolica, sede di Piacenza*; Mariette Hellemans, *Università Cattolica di Lovanio*; Adoración Holgado, *Università di Salamanca*; Vanna Iori, *Università Cattolica, sede di Piacenza*; Rachele Lanfranchi, *Pontificia Facoltà «Auxilium» di Roma*; Cosimo Laneve, *Università di Bari*; Giovanni Massaro, *Università di Bari*; Gaetano Mollo, *Università di Perugia*; Battista Mondin, *Pontificia Università Urbaniana di Roma*; Flavio Pajer, *Pontificia Università Salesiana di Roma*; Agostino Portera, *Università di Verona*; Lino Prenna, *Università di Perugia*; Elena Sánchez García, *Universita di Salamanca*; Roberto Sani, *Università di Macerata*; Luisa Santelli Beccegato, *Università di Bari*; Luigi Secco, *Università di Verona*; Rita Sidoli, *Università Cattolica di Milano*; Domenico Simeone, *Università Cattolica di Milano*; Concetta Sirna, *Università di Messina*; Michel Soëtard, *Université de l'Ouest (Angers)*; Giuseppe Tognon, *Università Lumsa di Roma*; Cristiane Vandenplas-Holper, *Università Cattolica di Lovanio*; Giuseppe Vico, *Università Cattolica di Milano*.

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*

Pedagogia e Vita

70 (2012)

Percorsi di vita buona

EDIZIONE
LA SCUOLA

Hanno collaborato

Giuseppe Accone, ordinario di Pedagogia generale, Università di Salerno

Giuseppe Alcamo, ordinario di Catechetica, Pontificia Facoltà Teologica di Sicilia

Luigi Alici, ordinario di Filosofia morale, Università di Macerata

Guy Avanzini, emerito del dipartimento di Scienze dell'educazione, Università di Lione

Antonio Bellingheri, ordinario di Pedagogia generale, Università di Palermo

Hervé A. Cavallera, ordinario di Storia della Pedagogia, Università di Lecce

Cristina Coggi, ordinario di Pedagogia sperimentale, Università di Torino

Giuseppina D'Addelfio, docente di Pedagogia generale, Università di Palermo

Norberto Galli, ordinario f.r. di Pedagogia generale, Università Cattolica di Milano

Chiara Giaccardi, ordinario di Sociologia e antropologia dei media, Univ. Catt. di Milano

Xavier Lacroix, ordinario di Teologia morale, Università Cattolica di Lione

Javier Lasparas, aggregato di Storia dell'educazione, Università della Navarra

Mauro Magatti, ordinario di Sociologia della globalizzazione, Univ. Cattolica di Milano

Giuseppe Mari, ordinario di Pedagogia generale, Università Cattolica di Milano

Virgilio Melchiorre, emerito di Filosofia morale, Università Cattolica di Milano

Luigi Pati, ordinario di Pedagogia generale, Università Cattolica, sede di Brescia

Paola Ricchiardi, ricercatrice in Pedagogia sperimentale, Università di Torino

Luisa Santelli Beccegato, ordinario f.r. di Pedagogia generale, Università di Bari

Giuseppe Savagnone, docente di Filosofia nei Licei, Palermo

Antonio M. Sicari, docente di Teologia fondamentale, Studio Teologico Carmelitano, Brescia

Francesco Viola, ordinario di Filosofia del diritto, Università di Palermo

Rivista di problemi pedagogici, educativi e scolastici fondata da Mario Casotti - Serie 69 - 1 numero all'anno (Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 22 dell'1-4-92) - Direttore responsabile: Norberto Galli

Direzione, Redazione e Amministrazione: La Scuola S.p.A., Via Luigi Cadorna, 11 - 25121 Brescia (tel. centr. 030.2993.1) - Partita IVA n. 00272780172

Stampa: Officine Grafiche La Scuola - 25121 Brescia

Abbonamento all'Annuario 2011: Italia € 30,00; Europa € 35,00; Paesi Extraeuropei: € 40,00.

Per informazioni e sottoscrizioni: www.lascuola.it (area RIVISTE) o **Ufficio abbonamenti** tel. 030.2993.286 - fax 030.2993.299 - e-mail abbonamenti@lascuola.it. L'ufficio è operativo dal lunedì al venerdì, dalle 8 alle 12 e dalle 13 alle 17.

È possibile anche versare direttamente la quota di abbonamento sul C.C. postale n. 11353257 intestato a La Scuola S.p.A. Via Luigi Cadorna, 11 - 25121 Brescia (indicare nella causale il riferimento cliente o il titolo dell'annuario).

Gli articoli non richiesti, anche se non pubblicati, non vengono restituiti, né compensati.

Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - DCB Brescia.

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122 (e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org)

Abstracts

Percorsi di vita buona

Norberto Galli - Luigi Pati, *Il difficile compito di educare*, pp. 19-50.

Gli autori considerano le difficoltà che gli adulti incontrano nella guida e nella cura dei minori; esse complicano i percorsi da intraprendere per una vita buona secondo i principi cristiani. La concezione religiosa dell'esistenza si sviluppa con il concorso degli insegnamenti dei genitori e la maturazione di tutte le componenti della persona. In un periodo di profondi cambiamenti, è indispensabile, più di prima, favorire nei discenti, con il contributo di tutti gli educatori, il senso della responsabilità e l'amore per la verità.

Nowadays, more than ever, adults meet difficulties in guiding and taking care of children and it is necessary, in this age of deep changes, to help pupils to develop the sense of responsibility and love for the truth. Education and patterns of behavior given by parents and educators, together with the maturity of the person as a whole, concur in developing the religious view of life and living in accordance with the Christian values.

Virgilio Melchiorre, *Per un'antropologia pedagogica*, pp. 51-62.

Il testo muove dalla definizione del concetto di persona, quale parametro di riferimento di ogni sistema educativo: la persona come prospettiva sempre particolare e determinata sul mondo ma insieme pur attraversata da una radicale tensione verso l'intero dell'essere. In questa sua duplice apertura la persona cerca pure un riscontro veritativo nello sguardo d'altri: reciprocità dei volti per una possibile donazione di senso e di verità.

This article stems from the idea of person as a reference point of every educational system: a person leaned out towards the world as a unique and determined individual, and attracted, at the same time, by the idea of integrity. Through this dual aspect, the human being tries to find in the others a confirmation of what is true and reciprocity of meanings.

Abstracts

Antonio Bellingreri, *Il reciproco riconoscimento. Tracce di una fenomenologia dell'educazione*, pp. 63-83.

È tema centrale negli *Orientamenti* la visione della persona come nozione etica e assiologica in senso eminenti. Il saggio ne propone un approfondimento pedagogico, evidenziandone il carattere strutturalmente relazionale: per un verso, si è persona già da sempre; per un altro verso, si diviene tali in un processo inteso come riconoscimento reciproco all'interno di un più vasto orizzonte di senso. È l'esito cui perviene un'analisi fenomenologica dell'azione educativa, nella quale sono concetti portanti il bisogno di riconoscimento, la scoperta della persona come universo singolare, il dialogo esistenziale; la categoria di intenzionalità vicariante tutto porta a sintesi, definendo l'essenza stessa della consegna educativa e dell'invio.

This essay suggests a close pedagogical examination of the idea of a person ethically and axiologically speaking (a focal theme in the CEI Guidelines) and points out its relational feature: on one hand, a person is such all along, on the other hand, a person becomes what he is through a process of mutual recognition in a wider sense of meaning. This is the result of a phenomenological analysis on the educational process, in which the basic concepts are the need of identification, the discovery of the person as a “unique world”, the existential dialogue.

Giuseppe Accone, *Ambiti e luoghi dell'educativo*, pp. 84-95.

L'articolo mette in evidenza la complessità e la problematicità del senso educativo nella presente fase culturale. Seguendo il Documento della CEI, *Educare alla vita buona del Vangelo*, individua i luoghi e gli ambiti della *paideia* contemporanea, tratteggiando gli aspetti formali e informali di essi e contestualizzandoli entro i fenomeni socio-culturali contemporanei rappresentati dalla *globalizzazione* e dalla *galassia elettronica*.

The article highlights the complexity and the problematic nature of the sense of education in the actual cultural period. According to CEI Guidelines, Educare alla vita buona del Vangelo, it describes places the subject areas of the contemporary paideia and contextualizes their formal and informal aspects within the present-day socio-cultural phenomena of globalization and electronic galaxy.

Mauro Magatti - Chiara Giaccardi, *La sfida educativa al tempo del capitalismo tecno-nichilista*, pp. 96-114.

In un mondo in rapido cambiamento, è importante essere informati per diventare cittadini vigili e creativi; per saper compiere scelte intelligenti in tempi di globalizzazione; per concorrere alla formazione di una democrazia consapevole e responsabile. Occorre allora domandarsi quali impegni siano necessari oggi, in

Abstracts

condizione di instabilità delle istituzioni educative, perché i giovani partecipino alla progettazione educativa.

Keeping up to date in an ever-changing world it is essential today to become aware and creative citizens, to be able to make bright choices in times of globalization, to concur in creating a conscious and responsible democracy. Educational institutions are going through a phase of instability and it is necessary to wonder which are the required commitments in order young people to be involved in the educational project.

Giuseppe Savagnone, *La dimensione educativa della comunità cristiana*, pp. 115-137.

Il ruolo fondamentale della comunità cristiana come ambiente educativo è evidenziato, negli *Orientamenti* della CEI, dalla scelta di proporre come meta dell'educazione la vita buona, col suo richiamo alle virtù in senso aristotelico e la sua forte valenza comunitaria, piuttosto che la prospettiva della vita giusta e del dovere, più centrata sulla coscienza individuale. Ma proprio davanti a questo compito educativo si rivela l'attuale inadeguatezza della comunità parrocchiale ad andare oltre una pastorale ritualista, poco dialogica e separata dalla vita reale dei credenti.

CEI Guidelines highlight the fundamental role of the Christian community as a learning environment, suggesting as the goal of education a good life inspired by Aristotelian virtues and by a strong sense of community rather than a right life focused on the sense of duty and guided by the personal conscience. But right in front of this educational task the existing parish community reveals its inadequacy to go beyond its ritualistic pastoral which is only a little inclined to dialogue and it is separated from the life of believers.

Giuseppe Alcamo, *L'educazione secondo lo Spirito*, pp. 138-155.

Per la Chiesa educare secondo lo Spirito vuol dire affinare l'uditio e la vista dell'uomo per porlo in ascolto dell'inaudito, per permettergli di vedere oltre l'orizzonte; aprirlo a una rinnovata fiducia che non si fonda sulle sue, o altrui, capacità, ma sulla presenza reale ed efficace di Dio nella sua vita; offrirgli un sano realismo che non lo schiaccia con le difficoltà del quotidiano, ma che lo stimola ad andare oltre per un progetto di vita che non è circoscritto al solo tempo presente. Per affrontare il tema *Educare secondo lo Spirito* l'autore pone l'attenzione attorno a tre ambiti, che vengono considerati come tre cerchi concentrici che si richiamano e interagiscono: il rapporto tra evangelizzazione ed educazione, la fraternità come frutto dell'educazione secondo lo Spirito e infine l'identità e la formazione dell'educatore.

Educating in the Spirit means for the Church to enable a man to hear the unheard, giving him a new hope arising not from his own or the others' skills but from a real and effective

Abstracts

presence of God in his life. It also means to instil a healthy realism that doesn't crush him under the difficulties, but that stimulates to plan a life passing the present time. To address the topic, the author focuses on three subjects, symbolized by three concentric circles referring and interacting each other: the relationship between evangelization and education, fraternity as a result of education in the spirit, the identity and the pedagogical training of educators.

Luigi Alici, *In ascolto del maestro interiore*, pp. 156-180.

Il tema del maestro interiore rinvia a una relazione intrapersonale, che dischiude orizzonti infiniti alla vocazione della persona e che riceve nella tradizione antica nomi diversi, secondo la metafora comune di “voce della coscienza”. A partire da questo sfondo, il saggio propone una rilettura di Agostino in relazione a tre snodi fondamentali del nostro tempo: la difficoltà a riconoscere l’asimmetria come condizione del rapporto educativo; lo smarrimento del senso del limite e della fragilità; l’assolutizzazione del principio di autonomia e il corrispondente tentativo di naturalizzazione dell’umano. In rapporto a queste sfide il messaggio di Agostino appare ancora attuale: l’eteronomia ci costituisce nel cuore stesso dell’autonomia, l’ulteriore dell’interiore è il trascendente.

The theme of the “inner teacher” refers to an interpersonal relationship which has different names under a common metaphor: the voice of conscience. On this background, the essay proposes a re-reading of the still present message of St. Augustine, with respect to three subjects of crucial importance: the difficulty to recognize the asymmetry as a condition of the educational relationship, the loss of the sense of limit and frailty, the absolutization of the principle of autonomy and the corresponding attempt to naturalization of the human aspect.

Francesco Viola, *Educare al bene comune*, pp. 181-203.

Dopo aver posto il dubbio se sia possibile propriamente educare alla politica o al bene comune, l’autore si concentra sulle difficoltà attuali che incontra il concetto stesso di bene comune. Esse derivano dal modo di concepire l’autorità politica e la cittadinanza, nonché le forme giuridico-sociali della vita politica nella società del pluralismo. Rispetto al formalismo del passato e al neutralismo del presente si nota la rinascita di giudizi di valore che impegnino la ragion pratica dei cittadini e dell’autorità, rafforzata dall’evoluzione all’interno del costituzionalismo del principio personalistico. L’attuale pluralismo rende ancor più ricca la ricerca del bene comune e richiede, ben più di prima, lo sviluppo delle capacità deliberative e dell’etica delle virtù.

The author wonders if it is possible to educate either in politics and in the common good properly, and focuses on the interpretative difficulties that the concept of the common good may have today. These difficulties arise from the way of meaning the political authority, the citizenship

Abstracts

and the legal and social forms of political life in the society of pluralism. Compared with the formalism of the past and the neutrality of nowadays, it is clear the rebirth of value judgments engaging the common sense of citizens and authority. The current pluralism makes it even richer the quest for the common good and requires, much more than before, the development of deliberative capacities and ethics of virtues.

Antonio Maria Sicari, *Il valore esemplare della testimonianza nell'educazione cristiana*, pp. 204-216.

Forse non ci troviamo oggi di fronte a una generazione adulta che non sa o non vuole educare e a una generazione giovane che non sa o non vuole lasciarsi educare. Una tradizione cristiana ricchissima ha raggiunti adulti e giovani, ma non riesce a formare la persona, perché si rischia di coglierne solo le deformazioni. Una soluzione all'emergenza però è in qualche modo già da sempre offerta a chiunque voglia incontrarla e si chiama amicizia di Cristo e amicizia in Cristo. Una tradizione si rivela adeguatamente solo attraverso il valore esemplare della testimonianza, che consente di incontrare Cristo come amico e che rende amici di Cristo, sia personalmente che comunitariamente; senza questo, essa cessa di essere educativa, non trasmette più il cristianesimo, ma solo i suoi residui frammentati e scardinati dall'intero.

Starting from the prejudice that adults do not know or do not want to educate and that young people do not know or do not want to be educated, the Christian tradition it's failing to form the person. The solution to this emergency, allowing the Christian tradition to become educational, is the exemplary behaviour inspired by the friendship and the experience in Christ.

Miscellanea

Hervé A. Cavallera, *La ricerca di senso e la cultura del presente. La linea d'ombra dell'educativo*, pp. 217-242.

Il tema della ricerca di senso è ciò che da sempre caratterizza la storia della civiltà come capacità di dar ordine e di darsi ordine. Ciò ha significato non solo la nascita della filosofia, ma altresì della pedagogia come formazione, ossia come insegnamento sapienziale. Oggi tutto questo non sembra più accadere a causa del prevalere delle ragioni dell'economia, del mercato, dell'edonismo. Di qui il difondersi del relativismo e del primato delle scienze umane che va snaturando la natura stessa della formazione. Per consentire una vita dignitosa è allora necessario rivendicare le ragioni dell'etica di fronte a quelle dell'economia. E di ciò deve farsi carico la pedagogia.

Abstracts

The search for meaning and order is a typical theme of the history of civilization, from which philosophy originated as well as pedagogy, seen as formation that is as teaching of knowledge. Today the principles moved by hedonism, economy and market rules are prevailing, hence the spread of relativism and the supremacy of the human sciences which are perverting the nature of training. Pedagogy must then struggle to claim ethics values on economy principles.

Guy Avanzini, *L'éducation chrétienne, aujourd'hui, en France*, pp. 243-256.

L'autore precisa che l'espressione «educazione cristiana» è una nozione plastica e polisemica, concernente attività diverse – familiari, associative, scolastiche. Oggi, in Francia, essa attraversa un periodo depressivo di latenza, ma è pure in grado di individuare sfide di fronte ai molteplici problemi del presente. Indica inoltre i tratti caratteristici che sono propri di una pedagogia volta alla ricerca di senso, di valori, di ragioni per vivere, in corrispondenza delle esigenze fondamentali della persona.

"Christian education" is by the author a plastic and polysemic notion involving family, associations and schools activities. Despite the latency period it is going through in France today, it is also able to identify challenges among the many problems. The essay also indicates the characteristics of pedagogy aimed at the search of meaning, values, reasons for living, in conformity with the essential requirements of the human being.

Cristina Coggi - Paola Ricchiardi, *Gli adolescenti oggi in diversi contesti. Una sfida per incrementare la resilienza di ragazzi a rischio*, pp. 257-286.

Gli adolescenti vengono spesso considerati una “categoria a rischio”, perché si trovano in una fase della vita in cui le difficoltà di costruzione dell’identità possono evidenziarsi nella trasgressione e sovrapporsi a quelle di orientamento, così da trasformare la ricerca di autonomia in dipendenza (dal gruppo dei pari, dai modelli mediatici, da sostanze psicoattive) e le possibilità che si aprono verso la vita adulta in pericoli.

Adolescents are often considered as a high-risk category because the difficulties met in the construction of their identity and in searching for a direction may result in transgression; the search for autonomy may turn into dependence (on peer groups, media models, psychoactive substances) and the possibilities that are opening onto adulthood may become hazards.

Giuseppina D'Addelfio, *Il desiderio della vita buona in Aristotele e Tommaso d'Aquino*, pp. 287-309.

Il saggio mira a indagare l’idea aristotelica e tomista di vita buona. In particolare, si concentra l’attenzione sul ruolo del desiderio. In una prospettiva teleologica,

Abstracts

sono disegnati i contorni di una vita umana che davvero fiorisce: si tratta di un ritratto che ha oggi un grande valore educativo. Sono, infatti, evidenziati la fondamentale differenza tra il fine e i mezzi, l’umana tensione verso un bene perfetto, l’importanza della ricerca della verità e del discernimento per la vita morale.

The essay aims at examining the Aristotelian and the Thomistic idea of good life and focuses on the role of desire in particular. In a teleological framework, it also describes the flourishing human life and the human ambition towards the perfect good, pointing out the differences between the end and the means and the importance of the search for truth and a moral life.

Javier Laspalas, *¿Podemos educar para la felicidad? Viejas respuestas para una perenne interrogante*, pp. 310-333.

Anche se l’autore di questo articolo può dare l’impressione di voler squalificare la democrazia, egli è assai lontano dal credere che essa sia incapace di promuovere la virtù e la felicità dei cittadini; la preferisce infatti agli altri sistemi politici poiché, nella misura in cui è in grado di stimolare la loro libertà responsabile, li condurrà alla felicità e all’esercizio delle virtù. Quel che non ci si può aspettare è che ciò accada in maniera spontanea, senza che nessuno si preoccupi che si realizzi. Per questo motivo, così come Tocqueville a suo tempo, l’autore ha voluto essere sincero nei confronti della democrazia, cercando di rendere palese le debolezze che possono minarla.

Even though the author may have given the impression of wanting to disqualify democracy, he is far from believing that democracy is unable to promote the virtue and happiness of the citizens. Indeed he prefers it to other political systems because it will lead citizens to happiness and the virtues to the extent that it is able to stimulate their responsible freedom. But we cannot expect that this could happen spontaneously, without anyone who worrying about its accomplishment. Therefore, as Tocqueville in his time, the author has been true to democracy, trying to make it obvious weaknesses that can undermine it.

Giuseppe Mari, «Gesù Maestro». *La pedagogia cristiana e la sfida educativa*, pp. 334-354.

L’articolo, a partire dalla riflessione teologica praticata nella Scuola di Alessandria, mostra l’originalità anche pedagogica dell’annuncio cristiano associandola all’idea del «Cristo Pedagogo». Da qui prende le mosse per il richiamo di alcuni contributi essenziali che – nella pedagogia novecentesca – hanno fatto riferimento all’idea di «Gesù Maestro». Dopo aver criticamente accostato la crisi di questo riferimento negli ultimi decenni, il contributo lo rilancia alla luce della revisione del concetto di laicità che apre nuovi spazi al contributo che il pensiero ispirato dalla fede cristiana può dare al dibattito pubblico.

Abstracts

Starting from the theological reflection practiced in the School of Alexandria, the article shows that the originality of the Christian proclamation is the idea of Christ as a pedagogue, already mentioned as a teacher in some important pedagogical writings of the twentieth century. While in the last decades this idea has been weakened, the essay is reviving it in the light of the revision of the concept of secularism, which is now taking into account the importance of the thought inspired by the Christian faith in a public debate.

Luisa Santelli Beccagetto, *Dinamiche formative, vita democratica e processi multi e interculturali*, pp. 355-369.

L'analisi prende in considerazione la situazione attuale valutando i problemi aperti in particolare dalla presenza di stranieri, spesso purtroppo avvertita come un problema che si pone come freno alla pacifica convivenza e zavorra sociale. Si vengono così a determinare situazioni critiche che vanno affrontate nell'insieme complesso di fattori storici, economici, politici, psicologici, culturali, sociali, etici e religiosi e che vengono enfatizzate dalla globalizzazione. Gli scenari che si aprono su queste dinamiche evocano resistenze, paure, conflittualità, ma anche speranze, progetti di arricchimento, di sviluppo e d'incontro. Entrare in questa problematica e analizzarne in maniera approfondita i processi multi e interculturali comporta un'effettiva comprensione della persona e, quindi, una volontà costruttiva in termini di vita democratica e civile.

The presence of foreigners, nowadays, is often perceived as an obstacle to the peaceful coexistence and dead weight for the society. Critical situations derived from this are emphasized by globalization and must be handled as a complex set of historical, economic, political, psychological, cultural, social, ethical and religious factors. The scenarios arising from these dynamics evoke opposition, fear and conflict, but also hope and projects of enrichment, development and meeting. Entering into this issue in depth and analyzing inter and multi-cultural processes imply a real understanding of the person and the desire to be constructive in terms of civil and democratic life, which will reflect on the whole humanity.

Xavier Lacroix, *Le corps retrouvé*, pp. 370-392.

Il saggio pone la questione sul «corpo ritrovato». Essa è sorprendente, dal momento che la cultura attuale gli riconosce grande importanza. L'autore osserva che una cosa è la vita concreta, un'altra il discorso e le sue rappresentazioni. Giunge tuttavia a una «riconciliazione corporea», seguendo quattro vie: la scoperta della fenomenologia, la parola poetica, la novità cristiana, l'appartenenza a una comunità più ampia.

The essay raises the amazing and important question for the current culture: the "body found". The author points out the differences between the real life and the speech and its representation.

Abstracts

tations, finally founding a “body reconciliation” through four ways: the discovery of phenomenology, the poetic word, the novelty of Christianity, the belonging to a wider community.

Norberto Galli, *Educare alla gratitudine, virtù morale collegata alla giustizia*, 393-407.

Il saggio riguarda la virtù morale della gratitudine o riconoscenza, così come è stata pensata nella tradizione classica del pensiero occidentale. Essa cresce nel discente come atto di amore insieme alle virtù morali principali e va perseguita non in modo indipendente, ma in stretta unione con esse, in particolare con la prudenza, nella quale trovano unificazione tutti gli altri abiti virtuosi.

The topic of the essay is the moral virtue of gratitude or appreciation, as it has been conceived in the classical tradition of Western thought. It grows in the learner as an act of love along with the main moral virtues, and must be pursued with them, especially with prudence of which is the unifier.

Norberto Galli

Oltre la rassegnazione e la rinuncia

Il recente documento *Educare alla vita buona del Vangelo. Orientamenti pastorali dell'episcopato italiano per il decennio 2010-2020*, ravviva in tutti l'importanza dell'educazione per l'umanizzazione della persona e del contesto di vita, in cui questa cresce e agisce. Esso mira a superare l'indifferenza di molti, inclini a considerare la sua impossibilità nelle attuali condizioni storiche e culturali, intrise di nichilismo e relativismo. Al tempo stesso, rivaluta l'impegno per la formazione integrale a favore delle giovani generazioni, implicando pertanto tutte le dimensioni del soggetto compresa quella religiosa, nell'accezione cristiana del termine.

Una serie sfavorevole di fattori inducono oggi un atteggiamento negativo nei confronti dell'educazione. Si preferisce pertanto volgere l'attenzione all'istruzione e agli apprendimenti delle tecniche relative alle abilità specifiche in ordine al lavoro. Il sesto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia parla di *cultura del pessimismo*, che avvolge spesso gli adulti, smarriti di fronte ai cambiamenti in atto. Molti di loro, già in difficoltà come coniugi e genitori, talora oppressi da un lavoro subito più che amato e da relazioni anonime nella vita quotidiana, sembrano aver perduto la giusta direzione verso cui muoversi, non sapendo bene chi sono, dove vanno, quale scopo perseguire per conferire un senso alla propria vita. In siffatte condizioni, non possono essere punto di riferimento per i giovani, che hanno bisogno di fiducia e di certezze, di educatori capaci di comprendere la loro fragilità e insicurezza nella ascesa allo stato adulto. L'accento posto dal documento CEI sulla formazione permanente degli adulti lascia intendere che a loro occorra riferirsi per

primi perché diventino guide sagge dei minori, storditi da mille voci e da molteplici richiami, di fronte ai quali diventa facile cedere alle lusinghe e lasciarsi coinvolgere dalle pretese dei coetanei.

Adolescenti e giovani hanno bisogno di adulti capaci di aiutarli nel costruire la loro identità e nella ricerca della vocazione, nel qual caso sviluppano una motivazione intensiva nel rapportarsi con essi. Senza un sostegno credibile e competente, si possono percepire incapaci di scelte appropriate di fronte ai vari stili di vita che osservano negli adulti, nel gruppo di compagni e di amici. Quando si sentono soli, accentuano la loro soggettività, sino a considerarla criterio veritativo della condotta, misura di sé stessi a prescindere dalle norme vigenti della società. Diventa allora facile cedere alla trasgressione, vivere nel presente senza progetti per il futuro, disperdere le loro energie migliori.

Il primo luogo di crescita per le giovani generazioni è la *famiglia*. La crisi che oggi la colpisce si riflette direttamente su di esse, sino a compromettere la loro formazione umana e spirituale. Accanto a genitori uniti e impegnati per la prole, ve ne sono altri che inducono in essi insicurezza e perplessità, avendo rinunciato alla funzione di guida o esendosi limitati ad assicurare il solo benessere psicofisico. La comunicazione genitori-figli rimane così come sospesa, non essendo i primi disponibili ad ascoltarli, incoraggiarli, accompagnarli giorno dopo giorno nelle loro vicissitudini; non potendo i secondi comprendere che liberi si diventa nell'osservanza di regole, che anziché mortificarli li orientano nel bene e nel vero. Di fronte a genitori che hanno rinunciato ai loro compiti educativi, i minori scorgono facilmente nei media elettronici e telematici un rifugio, ove trovare sollievo alla loro solitudine, non disponendo di alcun confronto reale con essi. Senza un riscontro autorevole, adolescenti e giovani possono vivere nella famiglia d'origine per lungo tempo, senza ragione alcuna di conflitto, avendo i genitori declinato a interferire con la condotta dei figli, e costoro rinunciato a scontri e contestazioni. I primi s'impegnano così ben poco per favorire l'autonomia dei secondi e costoro se ne avvantaggiano, avendo in casa a disposizione tutto ciò di cui necessitano.

Il luogo privilegiato per l'educazione dei minori dopo la famiglia è la *scuola*. L'atteggiamento di rinuncia dei coniugi si riscontra spesso anche negli insegnanti, molti dei quali tralasciano qualsiasi progettazione uma-

nistica dell'educazione, radicata nella tradizione metafisica e cristiana, e inclinano per una prospettazione dell'insegnamento avulso dai valori. Sono così convinti che a loro spetti istruire non educare, compito quest'ultimo dei genitori e di altre istituzioni extradomestiche, sfiduciati a volte per sentirsi in svantaggio rispetto alle agenzie d'informazione di cui dispongono i discenti, di fronte alle quali avvertono un senso d'im-potenza nell'esercizio della funzione docente. Non diversamente dalla famiglia, la scuola dovrebbe corrispondere, con finalità e modalità sue proprie, a interrogativi sempre nuovi degli alunni, ma spesso costoro non ricevono risposte appropriate a causa di pregiudizi ideologici, duri a scomparire. Dalle ricerche compiute risulta che preadolescenti e adolescenti, in ampia maggioranza, si dichiarano soddisfatti degli insegnanti, manifestando così l'implicita disposizione ad accettare ciò che essi propongono loro. Questo li dovrebbe indurre ad affrontare problemi di senso, aspetti della vita spirituale e religiosa, già presenti nella coscienza dei minori, favorendo pure la discussione dei valori morali, riguardo ai quali il mondo giovanile negli ultimi decenni manifesta una sufficiente stabilità.

Il Documento CEI, movendo dall'antropologia cristiana, sollecita in tutti uno scatto di coraggio per una proposta axiologica forte, nella convinzione che anche oggi, nelle situazioni culturali in cui ci troviamo, *educare si può e si deve*. Tale convinzione ha da radicarsi nei genitori, negli insegnanti, negli educatori delle associazioni giovanili, nelle persone di Chiesa, tra i quali dovrebbe istuirsi un dialogo per sostenersi a vicenda, per conferire unità al lavoro comune, per dare vita a un dialogo costruttivo. Il minore cresce e si sviluppa non da solo, ma con il concorso di quanti si prendono cura di lui, la cui azione è tanto più efficace quanto più è animata da amore educativo e da conoscenze delle singole età. Li accomuna l'idea che esista una vita buona da proporre alle generazioni che salgono mediante l'esercizio, secondo san Tommaso, delle virtù ad essa ordinate o l'impiego, per A. Rosmini, della vita morale nella prospettiva religiosa dell'esistenza.

Secondo il Documento in causa, l'educazione esige in chi l'onora fiducia e speranza, apertura pertanto a un ragionato ottimismo anche quando nell'immediato parrebbe votata all'insuccesso. Essa è intrinsecamente collegata con la protezione della vita. C'è infatti uno stretto rapporto tra generazione ed educazione. Chi dona la vita s'impegna

pure per la sua crescita umana e spirituale. È un dovere intrinseco dei genitori, a prescindere dalla loro relazione con la legge; comincia con l'infanzia e si prolunga nelle altre età, sino a quando i figli diventano capaci di orientarsi liberamente secondo verità. La fiducia nella vita implica il compito educativo, aperto di per sé all'avvenire, ossia alla possibilità di prendere decisioni giuste nelle diverse circostanze. Spetta ai coniugi lasciarsi condurre dall'amore materno e paterno, ma anche acquisire giuste nozioni pedagogiche, per modo che i figli si accorgano di essere al centro delle loro attenzioni e preoccupazioni.

L'educazione religiosa come avvio alla fede, ancorata alla formazione generale, implica la relazione con Dio, rivelatosi in Gesù. Essa esige educatori in grado di dare testimonianza con la condotta di ciò che insegnano. Osservò R. Guardini: la luce si accende solo con la luce, la vita con la vita, la libertà con la libertà. In mancanza di modelli attrattivi e convincenti, viene meno l'esemplarità come strumento educativo essenziale. Il minore trova nell'identificazione con essi, una ragione per orientarsi, acquista fiducia in sé, conferisce consistenza alla vita emotiva.

I genitori quando si presentano come testimoni lasciano tracce indelebili nella coscienza dei figli, le quali difficilmente scompariranno, anzi si presenteranno in eventuali momenti di sconforto e di crisi esistenziali. Con il loro esempio, essi lasciano intendere che nella vita globalizzata e tecnicizzata la religione mantiene il suo prestigio; conserva inoltre la sua potente attrazione nella ricerca del destino personale. Alla loro azione si addice l'esercizio di un'autorità mite e dialogante, disposta all'autocorrezione ogni qualvolta l'esiga l'educando, dotata di ragionevolezza animata dalla fede. Essa è portatrice di contenuti da precisare nel tempo, senza i quali la relazione sarebbe priva di significato.

L'educazione cristiana risveglia nel minore, come nell'adulto, il desiderio di Dio, da liberare dai condizionamenti che tendono a ignorarlo o a spegnerne la voce. L'uomo è un essere aperto alla presenza dell'Altro e la preghiera, che nasce spontanea in lui, è l'espressione della nostalgia dell'Assoluto e della sete di felicità che reca in sé. Ciò ha risonanze non solo personali ma anche sociali, perché motiva a diventare onesti cittadini per il fatto di essere buoni cristiani. Il rapporto con il Trascendente non rimane infatti isolato nel credente, ma tende a manifestarsi nella vita quotidiana, istituendo stretti rapporti con il prossimo.

Norberto Galli - Luigi Pati

Il difficile compito di educare

Gli ostacoli, che s'incontrano al riguardo, sono un problema presente in diverse epoche storiche segnate da contrasti, trasformazioni sociali e culturali, correnti di pensiero che pongono in dubbio la possibilità di educare, provocando condizioni di vita ad essa avverse. P. Sapienza ricorda che san Tommaso ha dovuto vedersela con i commentatori arabi di Aristotele, che manifestavano dubbi circa l'interazione insegnante-discente; mentre A. Rosmini ha sentito il dovere di contrastare le filosofie materialistiche e soggettivistiche del suo tempo che tra l'altro favorivano un clima di corruzione, provocando effetti negativi per l'educazione¹. L'uno e l'altro si trovarono così di fronte a una sfida, che affrontarono con decisione, convinti che si trattasse di un bene essenziale da difendere e promuovere per l'individuo e la società, dal quale non si poteva derogare.

L'imperativo educativo è, al presente, seriamente minacciato dalla destrutturazione dell'ordine che per secoli ha retto la società, ossia dal tentativo di distruggere la tradizione axiologica dell'Occidente, compresa quella cristiana. Se esso cadesse nell'oblio, cesserebbe di esistere l'educazione e con essa la pedagogia; terminerebbe cioè ogni sforzo dell'adulto verso il minore in relazione ai suoi compiti formativi. I timori al riguardo, di cui tanto si parla, sono un grido di allarme perché, con la loro scomparsa, non sarebbe più possibile il progresso personale e sociale.

¹ P. Sapienza, *La questione educativa in Tommaso d'Aquino e in Rosmini*, in «Divus Thomas», 1 (2011), pp. 171 e 185.

Tra i pedagogisti, che hanno riflettuto sulle attuali difficoltà che s'incontrano in educazione, va ricordato W. Brezinka. In diversi suoi scritti, egli sostiene che la crisi dei valori si ripercuote su di essa. Allorché questi si fanno incerti e insicuri, l'adulto non è in grado di farsi maestro degli altri e la società non riesce a trovare norme condivise per la concordia e l'amicizia civile². Il rapporto persona-società non è più in funzione di un vantaggio reciproco, di una ricerca comune di umanità, di traguardi raggiungibili con il concorso di tutti. A suo giudizio, finché persiste l'insicurezza dei valori non c'è speranza di uscire dalla crisi in cui ci troviamo. Occorre pertanto un impegno per cercare di superarla. Esso va individuato nella ricerca di un nuovo orientamento dei valori stessi o nel tentativo di ricostruire un nuovo ordine, consistente nella capacità di corrispondere ai bisogni delle persone, nelle varie fasi del loro sviluppo; inoltre, nella formazione di educatori in grado di trasmettere ideali e d'indicare uno scopo verso cui muoversi³.

I cambiamenti in atto, alimentati dalla globalizzazione e dagli interrogativi che l'accompagnano, si distinguono dai precedenti di altri tempi perché dominati da un fenomeno nuovo e radicale, il *nihilismo*, che trova la sua forma compiuta in M. Heidegger, per il quale l'essere non è più alcun ente; già difeso prima di lui con pervicacia e disperazione da F. Nietzsche⁴. Di esso, il nostro tempo è intriso e ne porta le conseguenze; tutto diventa relativo se viene meno ogni riferimento al Trascendente. Riproposto dai sostenitori della morte di Dio, dagli strumenti della comunicazione sociale, ha svolto e attiva un'azione corrosiva sull'educazione dei giovani e sulla generazione adulta; in particolare sulla formazione morale e religiosa, distruggendone il fondamento su cui si regge. Ha altresì contribuito a intaccare gli assetti istituzionali della società, la famiglia, la scuola, l'aggregazione giovanile, ponendone in crisi i doveri educativi. Se Dio non c'è, l'individuo diventa arbitro di sé, non ha più un termine ultimo di confronto; un significato supremo per

² W. Brezinka, *L'educazione in una società disorientata*, Armando, Roma 1986, pp. 10-12.

³ Ibi, pp. 20-23; W. Böhm, *Educazione e pedagogia nel XXI secolo*, in AA.VV., *Educabilità, educazione, pedagogia della società complessa*, Einaudi, Torino 2007, pp. 43 ss.

⁴ A. Bausola, *Le ragioni della libertà e le ragioni della solidarietà*, Vita e Pensiero, Milano 1988, p. 21.

eui orientarsi; egli diventa parte della natura, coinvolto nel suo vortice evoluzionistico. Ne consegue una mentalità e una condotta di vita, per le quali tutto è possibile, non esistendo più valori indiscussi.

Diventa così sin troppo facile demotivarsi di fronte ai compiti riguardanti quanti si affacciano alla vita; cedere alla rinuncia di educare in nome di una falsa libertà, per la quale ognuno deve vivere la propria vita come vuole e crede, e di un'idea altrettanto fuorviante di disciplina, concepita a modo di remora della propria spontaneità e oppressione dell'autonomia personale. Urge però non cadere vittima di falsi stereotipi e non seguire le mode proposte dalla cultura dominante; bisogna piuttosto muoversi per un'approfondita riflessione pedagogica volta a stimolare le capacità spirituali e morali dell'educando.

Tutto ciò è oggetto di preoccupata attenzione, tanto che Benedetto XVI ha parlato di grande «emergenza educativa»⁵, per indicare che la formazione è oggi soggetta a insuccessi e profonde delusioni, causando cesure tra le generazioni e dando vita a mondi separati. Coloro che ne sono consapevoli devono però essere disposti a una sfida, aggredendo le cause che contrastano l'educazione nei suoi molteplici aspetti.

Le difficoltà dell'educare oggi sono sotto gli occhi di tutti. Esse dipendono da fattori vecchi e nuovi, sui quali è necessario riflettere per sapere come agire nei loro confronti, quali strategie impiegare per attirarne gli effetti, come suscitare le energie necessarie nei giovani, difendendoli dalle loro incidenze. Ricordiamone i principali.

1. Quale antropologia per l'educazione

Occorre innanzitutto domandarsi *chi sia l'uomo*, perché dall'idea che abbiamo di lui ne conseguirà un dato concetto di educazione e, più in generale, della realtà esistenziale e socioculturale in cui è inserito. Il fondamento da cui si muove assume importanza vitale per il tipo di accostamento alla sua complessa struttura, per la soluzione delle questioni che lo riguardano, per l'individuazione del suo fine ultimo. Oggi

⁵ Benedetto XVI, *La crisi dell'educazione deriva dalla mancanza di fiducia nella vita*, in Id., *Insegnamenti*, Lev, Città del Vaticano 2008, vol. IV/1, pp. 116.

ci troviamo di fronte a diverse concezioni di uomo corrispondenti a modalità diverse, talvolta contraddittorie, di soddisfare i suoi bisogni e aspirazioni⁶.

Si tratta, in sostanza, di sapere se l'uomo sia un essere che insorge nella storia e trova in essa il suo tramonto definitivo o se, per sua natura, tende a superarla; se cioè la sua trascendenza sia impersonale, immanente al significato degli eventi, o personale e tesa all'Assoluto, oltre quindi gli orizzonti del tempo. In una società che ha smarrito gli immutabili della tradizione, priva pertanto di una verità oggettiva e universale, è inevitabile trovarci di fronte a vari modelli antropologici che tentano di surrogarla. Ne deriva insicurezza e smarrimento per non disporre di valori sicuri e orientativi, di cui la modernizzazione ne è responsabile. Molti adulti si trovano così davanti a un dilemma: lasciare i minori a sé stessi, pensando che ogni intervento sia lesivo della libertà e mortificante per loro, oppure farsi guide intelligenti e comprensive della crescita, indicando norme di condotta a cui conformarsi. Nell'incertezza, si propende di lasciare i discenti arbitri delle loro scelte, in consonanza con la cultura prevalente.

I mutamenti in atto, mai così dirompenti come nel primo decennio del nuovo millennio, impongono a tutti di interrogarsi circa il modello antropologico dominante, di decidere se perseguirolo o se ad esso occorra opporsi in nome del personalismo pedagogico da parte di quanti sono disposti a non lasciarsi travolgere dalla crisi in atto⁷. Il modello antropologico che s'ispira a quest'ultimo è radicato nella tradizione classica e umanistica, in forza della quale l'essere umano è costitutivamente in relazione con i propri simili e, al tempo stesso, con l'Essere trascendente. Ne consegue un atteggiamento educativo non più passivo ma attivo, coinvolgente solidarietà con il prossimo e cura degli interessi etico-religiosi. Tralasciarli o negarli significherebbe opporsi alle esigenze profonde dell'individuo e al bene comune della società, dal momento che essi coinvolgono l'uomo nella sua globalità. Occorrono per questo adulti non rinunciatari dei loro doveri, capaci di reagire allo sconforto, avendo il minore diritto a essere orientato, a cui corrisponde il dovere

⁶ W. Böhm, *Educazione e pedagogia nel XXI secolo*, cit., pp. 41-42.

⁷ W. Brezinka, *L'educazione in una società disorientata*, cit., pp. 11-12.

inderogabile di assisterlo. In tale prospettiva l'educazione è un problema universale, irrinunciabile da parte di tutti e coinvolgente la società nelle sue istituzioni e corpi intermedi.

Tra i capisaldi dell'antropologia filosofica di san Tommaso e di A. Rosmini c'è il concetto di *uomo-persone*, veduto come essere perfettissimo nell'ordine del creato visibile e diritto sussistente. Va tenuto fermo lo statuto metafisico della persona; depotenziarlo come ente puramente mondano, immerso nella soggettività senza relazioni significative, s'impoverisce e si distoglie dalle sue potenzialità. Nonostante che per secoli, nota G. Accone, la persona sia stata una metacategoria comune mente accettata, da cui non si prescindeva nei programmi educativi, negli ultimi decenni ha perduto progressivamente la sua significazione metafisica, per assumerne un'altra di tipo terrestre. Egli osserva che le opposizioni ideologiche e scientiste si sono mosse per la decostruzione della persona, tradizionalmente concepita, incidendo in negativo sulla matrice ontologica dell'educazione, con particolare riferimento a quella cristianamente orientata⁸.

Il vuoto che si è aperto ha conseguenze dirette su quanti dovrebbero farsi guida dei discenti. Esso è il prodotto della postmodernità, responsabile dello smarrimento comune, della solitudine e inquietudine esistenziali, dell'esaltazione del demoniaco che si cela nell'individuo. Nel lontano 1954, al X Convegno del Centro di Studi Filosofici di Gallarate, V. La Via disse che non è concepibile educazione senza persona, così come pedagogia avulsa dai principi costitutivi di essa⁹. Occorre reagire al vuoto e all'insignificanza in cui siamo immersi, attenendosi a una concezione di vita che includa tutte le istanze della persona, veduta come norma costituente per tutti i profili formativi che da essa scaturiscono. In questa prospettiva c'è il riconoscimento dell'incontro con Dio, bisogno incoercibile dell'essere, e della dimensione religiosa, considerata espressione non solo del privato bensì anche del sociale. Essa va rispettata e coltivata, movendo dall'infanzia, quindi nelle età successive della

⁸ G. Accone, *Cultura prevalente ed emergenza educativa*, in «Pedagogia e Vita», 67/2 (2009), pp. 13 ss.

⁹ V. La Via, *Educazione, persona e metafisica*, in AA.VV., *Il problema pedagogico*, Morcelliana, Brescia 1955, p. 110.

vita, perché l'uomo possa attuarsi nella libertà e nella felicità alla quale per natura è chiamato.

2. L'educazione tra limiti e potenzialità

Compito dell'educazione è la promozione dell'uomo, di tutte le sue capacità e funzioni, nella loro sinergia e unità; il graduale suo perfezionamento. Tra educazione e pedagogia, e viceversa, c'è un «circolo completo». Le due componenti, al dire di M. Casotti, sono intercambiabili: la prima, affinché risulti bene impostata, favorendo l'espressione e l'espansione di tutte le possibilità del discente, ha bisogno di essere sostenuta da principi scientificamente elaborati, così come la conoscenza teorica dei problemi mira a informare la prassi, a vivificarla e a orientarla. Tra l'una e l'altra c'è stretta correlazione e mutuo beneficio. Quanto più l'educatore è a giorno delle conoscenze antropologiche, psicologiche e sociali, che riguardano il discente, tanto più ci si può attendere che la sua azione sortisca esiti positivi, ossia che l'educando partecipi all'atto formativo e fiorisca in pienezza. C'è quindi necessità di una scienza pratica dell'educazione che adegui i contenuti a quelli richiesti dallo sviluppo delle potenzialità del soggetto¹⁰.

Quanti sono impegnati per il suo ordinato divenire, sono altresì consapevoli dei limiti che possono ostacolare la loro azione. Riguardano ora le incapacità e le indecisioni dell'educando nel corrispondere alle cure elargitegli; ora le carenze umane e professionali di chi ha il dovere di accompagnarne la crescita; ora le controtendenze dell'ambiente sociale nei confronti degli insegnamenti proposti e ricevuti.

Circa il primo punto, ci sono adolescenti che faticano a comprendere principi astratti e applicarli nelle varie circostanze della vita quotidiana. D.P. Ausubel e H.S. Sullivan hanno mostrato che occorre un minimo di intelligenza per l'una e l'altra operazione. Lo confermano, d'altra parte, gli svantaggiati culturali. Ci sono altri soggetti che colgono con esattezza il significato delle norme insegnate; manca però loro la volontà di appli-

¹⁰ N. Galli, *La pedagogia di Aldo Agazzi*, in C. Scurati (a cura di), *Educazione, società, scuola. La prospettiva pedagogica di Aldo Agazzi*, La Scuola, Brescia 2005, pp. 88 ss.

carle, non avendo motivi per conferire direttività all'esistenza. Occorre inoltre riferirsi alle lacune della formazione pregressa, dovuta a situazioni familiari disagiate; a discordie e separazione dei coniugi, che hanno loro impedito di attendere in modi dovuti alla prole; alla trascuranza della formazione generale ed etico-religiosa dell'infanzia e della fanciullezza; alla mancanza di un ambiente consono con una consuetudine di dialogo e di trasparenza interiore. Tutto ciò si ripercuote in negativo sulla capacità di orientare l'esistenza. Secondo E.H. Erikson, la ricerca dell'identità si acuisce nella adolescenza¹¹, in cui a causa della sua dispersione si accentua un conflitto tra forze sintoniche e distoniche, causando incertezza e confusione nonché condotte impropi quando non è governata.

Anche gli educatori sono soggetti a problemi e a crisi, a difficoltà e fallimenti, che si ripercuotono sulla loro azione. Le responsabilità che hanno verso i figli come genitori, o verso i discenti come docenti, si affievoliscono in forza delle ombre che avvolgono la loro personalità. W. Brezinka nota che l'educazione negli ultimi tempi è stata carente in vari settori, a causa di errori presenti nelle teorie fatte proprie e di noncuranze nella prassi quotidiana¹². Molti di loro poi appaiono non sufficientemente liberi da conflitti, ansie, inquietudini e turbamenti, che impediscono loro di comunicare amore e sicurezza, gioia di vivere e fiducia nella vita, di cui adolescenti e giovani hanno bisogno per distogliersi dalle paure, coltivare un senso per vivere, acquisire uno sguardo fiducioso verso sé e gli altri. Oggi, più di ieri, ampia parte dell'educazione non ben riuscita o addirittura mancata è imputabile all'adulto, alla sua insufficiente struttura axiologica, a incompiutezze intrapsichiche dovute negli anni giovanili a mutamenti critici, ai quali si sono aggiunti insuccessi di varia natura. Per trasmettere con autorevolezza le regole necessarie per una vita buona e felice, occorre che gli educatori le abbiano prima assimilate e sappiano con efficacia trasmetterle, altrimenti non avrebbero né slancio né iniziative per insegnarle¹³.

¹¹ E.H. Erikson, *The Life Cycle Completed*, Norton, New York-London 1982, p. 72.

¹² W. Brezinka, *L'educazione in una società disorientata*, cit., p. 44; Id., *Morale ed educazione*, Armando, Roma 1994, pp. 37 ss.

¹³ P. Braido, *L'utopia della prevenzione primaria della famiglia e alla famiglia*, in L. Pati (a cura di), *Ricerca pedagogica ed educazione alla famiglia*, Vita e Pensiero, Milano 2003, p. 438.

L'uomo per sua natura è fatto per vivere in una società di molti, con i quali trova modo di esprimersi e donarsi, ma anche di ricevere affetto e amore. La vita, per E. Truffaut, è così fatta: «non si può fare a meno di amare e di essere amati». Non mancano però difficoltà di vario tipo, ragion per cui egli va sostenuto per superarle, per reagire ai vari condizionamenti, per difendersi dagli eccessivi coinvolgimenti sociali. L'adolescente e il giovane crescono oggi in contesti pluralistici e conflittuali. Ciò è spesso motivo di sorpresa e smarrimento per le profonde differenze morali, religiose, politiche tra i cittadini. Essi vanno motivati perché si formino una solida identità etica e ideologica e siano capaci di sostenerla e difenderla nel dibattito con altre concezioni di vita, al fine di trovare eventuali punti comuni per una concordia civile sostenibile. L. Verga ha individuato a tal fine alcuni valori per la scuola di tutti; essi sono: la «toleranza», da non confondere con l'indifferenza e l'irrisiono, «il senso della storia e l'autorità»; «l'onestà intellettuale» con cui si reagisce alla tentazione di ridurre tutto all'economico o al profitto, secondo una concezione di relativismo axiologico¹⁴.

3. Ripensare la comunicazione educativa in un mondo che cambia

Quella odierna è un'epoca in cui, a tutti i livelli, s'impongono modalità comunicative tra loro contrastanti, che sembrano prescindere dall'attento esame delle caratteristiche evolutive degli interlocutori. Si ha a che fare con il prevalere rapsodico e discrezionale ora delle simmetrie, ora delle complementarità relazionali, ora dello stato di assoluta uguaglianza, ora della condizione di permanente disuguaglianza delle posizioni. Ripensare pedagogicamente una siffatta deriva comunicativa vuol dire interrogarsi sul significato vero e profondo del legame interpersonale, votato alla promozione umana in un tempo sottoposto a cambiamenti repentini.

La comunicazione educativa, per essere tale, non può essere il frutto di circostanze casuali. Esige l'intenzionale strutturazione di un rapporto

¹⁴ L. Verga, *I valori morali nella scuola di Stato*, in N. Galli (a cura di), *Educazione ai valori nella scuola di Stato*, Vita e Pensiero, Milano 1982, pp. 29-39.

da coltivare, giorno dopo giorno, in forza del quale le persone investite di responsabilità educativa mirano a far conseguire alle persone ad esse affidate prescelti traguardi di crescita¹⁵. Si rende indispensabile, a tal fine, l'adesione da parte dell'educatore a una ben precisa concezione antropologica, per mezzo della quale distinguere la comunicazione educativa dalla semplice offerta d'informazioni. L'antropologia personalistica permette di asserire che la comunicazione è l'«esperienza fondamentale» della persona (E. Mounier). L'uomo è, per sua caratteristica ontologica, aperto al dialogo: è un «essere con» (M. Buber), teso permanentemente a entrare in relazione con il mondo delle cose, delle persone, dei valori.

La giustificazione della guida adulta affonda le radici in tale segno distintivo umano. In quanto aperto alla relazione, il singolo individuo, sin dal suo primo apparire sulla scena del mondo, necessita di sostegno e orientamento per intraprendere e perseguire un costante movimento di personalizzazione.

I motivi enunciati aiutano a dire che la comunicazione educativa, affinché possa correttamente svolgersi, postula l'enucleazione di precise norme di funzionamento che, a loro volta, trovano giustificazione soltanto in una prospettiva axiologica¹⁶. I valori, soprattutto quelli morali, illuminando la consistenza esistenziale dell'educando e dell'educatore, sollecitano quest'ultimo al reperimento e all'assunzione di particolari regole mediante le quali modulare gli interventi educativi; fanno capire al primo, in conformità alle sue caratteristiche evolutive e al contesto sociale, il perché aderire a peculiari orientamenti e indicazioni. La comunicazione educativa non può fare a meno della dimensione axiologica: essa è sempre portatrice di valori¹⁷. Ciò non soltanto perché le regole su cui poggia esigono di essere giustificate da questi, ma anche per il fatto che le persone coinvolte sono valori. Scaturisce da ciò, in un'epoca di disimpegno e disincanto, l'urgenza pedagogica di recuperare il linguaggio dell'etica personalistica, in modo tale da contribuire all'affermazio-

¹⁵ Per approfondimenti, cfr. L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 1984.

¹⁶ Cfr. al riguardo A. Broccoli, *Educazione e comunicazione*, La Scuola, Brescia 2008, pp. 217-239.

¹⁷ P. Dusi, *Riconoscere l'altro per averne cura*, La Scuola, Brescia 2007, pp. 82-105.

ne dell’etica del linguaggio educativo. Dai principi morali promanano indicazioni utili affinché la comunicazione interpersonale, sia verbale sia non verbale, si svolga nel pieno rispetto della dignità degli interlocutori¹⁸. Il rapporto di comunicazione educativa può evitare gli errori della asimmetria (o complementarità) e della simmetria (o standardizzazione), a pro della corretta integrazione educativa, soltanto sulla base della parità valoriale tra educatore ed educando¹⁹.

È bene precisare, a questo punto, che il rapporto di comunicazione educativa non è mai unidirezionale: è sempre circolare. La reciprocità è una sua caratteristica specifica. In virtù di essa si può asserire che anche gli educandi educano gli educatori. Tra i due interlocutori si stabilisce un vero e proprio *feed-back* educativo, che li vede con-crescere nel legame comunicativo intrecciato. La differenza fondamentale tra l’azione dell’educatore e quella dell’educando è data dai temi dell’intenzionalità e della progettualità. Gli educandi influiscono sugli educatori in modo funzionale; costoro intervengono su quelli anche e soprattutto in modo intenzionale e progettuale.

Con l’unità intersoggettiva promossa dal rapporto comunicativo, è da incentivare il costante e continuo rafforzamento della singolarità, originalità e unicità personale. Lo scambio tra educatore ed educando vive del processo di differenziazione educativa, mediante il quale il singolo soggetto conquista la propria autonomia nell’unità dei rapporti intrecciati. Ciò vale per qualsiasi settore dell’umana convivenza. D’altro canto, è sulla base della differenziazione tra l’Io e il Tu che può avere inizio il vero dialogo interpersonale²⁰.

Tale consapevolezza oggigiorno è indispensabile per procedere anche alla riscoperta del dialogo tra le generazioni. Tra di esse è da incentivare un vero e proprio processo di osmosi valoriale, cioè di confronto tra gli orientamenti axiologici degli adulti e quelli delle generazioni in via di accrescimento.

¹⁸ N. Galli, *Educazione morale e crescita dell'uomo*, La Scuola, Brescia 1979, pp. 9-67.

¹⁹ L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, cit., pp. 120-124.

²⁰ A Bellingreri, *Pedagogia dell'attenzione*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 127-135.

4. La ricerca di un giusto equilibrio tra autorità e libertà

Dinanzi alla situazione di emergenza educativa, non sono pochi coloro i quali invocano in educazione il recupero dell'autorità. Si tratta di una tendenza socio-culturale, che può essere foriera di gravi errori, se non si precisa alla luce di una chiara opzione antropologica²¹. Soltanto quest'ultima evita d'incorrere negli errori del permissivismo e dell'autoritarismo, privilegiando interventi di natura autorevole. Parlare di educazione permissiva, autoritaria, autorevole, significa postulare un'idea di uomo come essere capace di libertà/responsabilità sin dai primi stadi di sviluppo; come essere da dominare e da sottomettere, perché valutato incapace di libertà/responsabilità prima di giungere a una certa età; come essere che, dotato di libertà e responsabilità in potenza, abbisogna di essere sostenuto nel processo di attuazione di esse. L'assunzione dell'ultima alternativa, propria della pedagogia personalistica, giova alla qualificazione dell'autorità come principio regolativo dell'educazione, il quale restituisce valore al modello educativo adulto.

L'esercizio educativo dell'autorità non è da intendere in termini statici, d'inalterabilità nel tempo e nello spazio. L'autorità educativa tende sempre ad annullare sé stessa, conformemente ai traguardi di autonomia conseguiti dall'educando nel suo divenire. Fine dell'educazione, che si manifesta anche come paradosso relazionale, è favorire nell'educando la conquista del massimo livello di libertà, attraverso un rapporto che inizialmente è di assoluta dipendenza/direttività. Al riguardo, risulta fondamentale la competenza dell'educatore di riconoscere, accettare, esaltare l'alterità, con i suoi desideri di autonomia e la tensione ad agire con libertà²². A questa competenza si collega la permanente rimodulazione dell'autorità, conformemente ai traguardi di crescita perseguiti dall'educando.

Il discorso svolto mette in luce che l'intervento educativo adulto è anche direttivo, non soltanto orientativo, stante l'oggettiva presenza, in alcune fasi della crescita, di un basso livello di responsabilità e di autonomia comportamentale dell'educando. È necessario però avvertire

²¹ Cfr. W. Brezinka, *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*, Vita e Pensiero, Milano 2011, pp. 11-33.

²² B. Rossi, *Avere cura del cuore. L'educazione del sentire*, Carocci, Roma 2006, pp. 197 ss.

che la direttività, manifestata da un educatore autorevole, è differente da quella esercitata da un educatore autoritario. Se quest'ultimo poggia il proprio intervento sul potere personale e/o sul ruolo ricoperto, il primo, invece, fa leva sull'oggettività del dato evolutivo, disponendosi a sostenere i discenti per farli diventare protagonisti del loro cammino, quindi per avviarli all'esercizio della libertà personale²³.

Richiamare il tema della direttività significa anche rilevare che la crisi dell'educazione è oggi anche *crisi di ubbidienza*. Le nuove generazioni privilegiano schemi di condotta, che spesso collidono con quelli degli adulti, dei genitori specialmente. Sembra non trovare più spazio l'atteggiamento di pensosa ubbidienza verso il creato, verso chi ha donato la vita, verso Dio²⁴. Il voler contribuire alla risoluzione della crisi dell'educazione impone di riflettere sui modi attraverso cui riproporre il valore dell'ubbidienza nell'ambito del rapporto di comunicazione educativa.

Al riguardo è d'aiuto la distinzione di L. Laberthonnière tra *ubbidienza servile*, determinata dall'autorità che asservisce, e *ubbidienza libera*, suscitata dall'autorità liberatrice. La prima poggia sull'istanza del soggetto che *subisce*; la seconda si alimenta con un processo di *graduale accettazione* della regola²⁵. Come è facile ricavare, l'ubbidienza servile trova il suo cespote anche e soprattutto nell'azione di un modello educativo che, specialmente nelle circostanze in cui sono molto forti i legami affettivi, valuta come frutto di libera scelta dell'educando ciò che invece è subdolamente da lui imposto. In tali frangenti, se l'appello alla *competenza riflessiva* dell'educatore diventa fondamentale, emerge in tutta la sua importanza la disponibilità del medesimo a prendere in considerazione gli educandi come soggetti morali²⁶. Ciò significa percepirli come soggetti che, attraverso la guida adulta, vanno aiutati a discernere il bene verso cui tendere, a valutare la bontà di un'azione e di un comportamento, ad agire di conseguenza. Mediante l'appello alle sue capacità cognitivo-

²³ H. Franta, *Atteggiamenti dell'educatore. Teoria e training per la prassi educativa*, Roma, Las 1988, pp. 56-57.

²⁴ N. Galli, *La virtù morale dell'ubbidienza in educazione*, in «Pedagogia e Vita», 69/1 (2011), pp. 165-180..

²⁵ L. Laberthonnière, *Teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1961, pp. 17-20.

²⁶ B. Bueb, *Elogio della disciplina*, Milano, Rizzoli 2007, pp. 65-66.

volitive, è necessario guidare con gradualità il minore a ricercare i fattori di perfezionamento personale. In tal modo, la legge, la norma, il limite si presenterà all'educando via via non più come qualcosa di frustrante bensì come elemento che, se liberamente accolto, permette di perseguire una condizione di vita più soddisfacente.

Senza regole, senza norme, senza vincoli non si dà libertà personale: l'autorità è valore che in educazione non può essere messo in discussione. In stato d'accusa è opportuno mettere le sue degenerazioni, spesso suscite da un errato rapporto d'amore. Invero, autorità e amore costituiscono le modalità fondamentali attraverso le quali si tesse il rapporto di comunicazione educativa: l'una non può darsi senza l'altra. La vera autorità è intrisa d'amore, di rispetto per l'alterità, di attenzione per la nascente libertà, di coinvolgimento profondo nello sbocciare alla vita dell'educando. L'amore educativo è sostenuto dall'autorità, dalla proposta di regole e limiti, dalla tutela del minore nel suo misurarsi con il mondo dell'esperienza. Va da sé che lo squilibrio tra le due modalità comunicative, quindi il prevalere dell'amore sull'autorità o di questa su quello, è fonte di scompensi relazionali, che possono suscitare nell'educando atteggiamenti deresponsabilizzanti e/o di ribellione²⁷.

5. Quale amore educativo nell'età evolutiva dei discenti

L'amore su cui ci soffermiamo è una propensione della volontà, illuminata dall'intelligenza, la cui elargizione è mossa dal bene dell'educando, che ha modo di fruire della bontà, comprensione, amabilità di quanti si occupano di lui. L'amore in tale accezione è un movimento dello spirito sotteso dall'eros educativo, teso a esaltare gli aspetti donativi della relazione a beneficio del minore, del suo divenire, della sua incipiente libertà. Da esso si sprigiona una energia, intrisa di sensibilità e affettività che, al tempo stesso, la trascende in funzione del perfezionamento del

²⁷ L. Pati, *L'autorità educativa tra crisi e nuove domande*, in Id. - L. Prenna (a cura di), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Guerini, Milano 2008, pp. 15-32; L. Pati, *L'educazione tra crisi di autorevolezza e crisi d'identità*, in «Pedagogia e Vita», 67/2 (2009), pp. 35-47.

soggetto. È quindi per sua natura generatore di umanità, capace di considerare per l'atmosfera che vivifica di mutua trasparenza e benevolenza. La concezione greca di amore come propensione di raggiungere il bene, incontrandosi con il cristianesimo si arricchisce e si perfeziona, acquista espressioni linguistiche nuove, sospinge ad agire per i discenti, li considera nella loro specificità e storicità, ossia come soggetti da avvalorare nei loro tratti personali e da considerare rinnovati nello Spirito.

L'amore educativo è stato esaltato nei secoli come caratteristica dei genitori, ma anche di quanti sono dediti all'umanizzazione delle nuove generazioni. In ambito familiare è stato veduto come proprio della madre, dal momento che il padre è apparso figura di secondo piano rispetto alla genitrice. Ciò è presente in una lunga tradizione che da Aristotele²⁸ si estende sino a Ricther²⁹. Solo di recente si è compreso che i figli hanno bisogno dell'azione amorevole di entrambi i genitori, ognuno dei quali interviene con le capacità proprie di ciascuno, in sintonia con la loro sensibilità e formazione. Oltre alla famiglia, l'amore educativo è stato considerato da Agostino a Tommaso, da Rosmini a Guardini, elemento imprescindibile dell'educazione cristiana. Esso trova la sua apoteosi in san Giovanni Bosco, ossia nel suo inconfondibile stile nutritivo, come osserva P. Braido, di «pedagogia teologica», in cui convergono le componenti della religione, della ragione, dell'amorevolezza. Con ciò egli raggiunge una delle massime espressioni di tutta la storia della pedagogia e dell'educazione.

Occorre ricordare che gli adulti a contatto con i discenti sono esposti a errori o possibili deviazioni, da cui devono guardarsi. Queste oscillano tra un amore eccessivo o di iperprotezione e un amore distante o di reiezione. Il primo può sfociare nello stile autoritario, il secondo in quello permissivo; gli effetti negativi sono stati posti in luce dai ricercatori. Tra l'uno e l'altro, occorre individuare quello vero, ossia *l'autorevole*, intento a far conoscere il limite e la libertà. Si nutre di dialogo e di pazienza³⁰, sa «perdere tempo», suscita riflessione e motivazione. Secondo D. Baum-

²⁸ Aristotele, *Etica Nicomachea* (VIII 1161a15), in Id., *Etične*, Utet, Torino 1986.

²⁹ J.P.F. Richter, *Lerana* (4, 78), Utet, Torino 1964, p. 185.

³⁰ B. Fuchs, *La pazienza come virtù pedagogica*, in «Pedagogia e Vita», 67/5-6 (2009), pp. 164-170.

rind (1991), protegge gli adolescenti dalla trasgressione e genera in essi condotte responsabili.

L'amore, indispensabile per la guida del minore, non è tuttavia sufficiente da solo per formare l'educatore. Esso deve essere vivificato da un «ordine di razionalità e di disciplina»³¹, ossia da riflessione e da un sistema di norme. Sono pertanto necessarie conoscenze intorno all'infanzia e alle età successive, alla comunicazione e all'esercizio dell'autorità parentale, così come circa il contesto sociale e le sue incidenze: basti pensare ai nuovi media e all'azione svolta dai gruppi dei coetanei. Con queste precisazioni si può corrispondere ai bisogni dei primi anni di vita, coltivando in essi la «fiducia di base» di cui parla E.H. Erikson, o l'atteggiamento di apertura e di speranza verso le persone e l'avvenire. Così pure si è in grado di cogliere le istanze degli adolescenti, insicuri nei loro passi verso la giovinezza, ma bisognosi di essere sostenuti e motivati nella ricerca dell'identità. Questa per M. Claes implica tre compiti di sviluppo: l'acquisizione di continuità temporale dell'io tra passato, presente, futuro; l'affermazione di un io gradualmente autonomo dai genitori; la scelta di condotte atte a favorire la consistenza del proprio sé³².

L'amore educativo non è disgiunto dalla disciplina. L'ordinato sviluppo la esige e gli adulti ne devono essere consapevoli. Già il bambino deve conoscere che ci sono divieti, opposti alla sua onnipotenza, e che non può agire senza attenersi ad essi. Crescere senza remore od ostacoli alla propria volontà significherebbe pensare che tutto sia possibile, ma la vita ben presto gli riserverebbe sorprese e dolori, ai quali non potrebbe sottrarsi. Kant, nell'introduzione alla *Pedagogia*, fu categorico al riguardo, insegnando che la disciplina è in funzione della libertà. L'uomo, a suo dire, va abituato sin dall'inizio a sottomettersi alle prescrizioni della ragione: «Se da giovane lo abbandoniamo alla sua volontà senza vietargli mai nulla, rimane in lui qualcosa di selvaggio per tutta la vita»³³.

La norma, inizialmente accettata in ossequio ai genitori e agli educatori, va considerata non tanto come bene da amare per sé stessa, ma

³¹ P. Braido, *Amore educativo*, in *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, Las, Roma 2008, p. 65.

³² M. Claes, *L'expérience adolescente*, Mardaga, Bruxelles 1986, p. 57.

³³ I. Kant, *Pedagogia*, Studio Editoriale, Rimini 1953, pp. 24 e 34.

come strumento di perfezionamento personale. Per comunicare un amore rassicurante, occorre in sostanza che l'educatore sia anche competente ossia che, oltre ad essere a giorno delle dovute conoscenze, sia axiologicamente informato, per modo che il minore intuisca che le norme comunicategli vanno fatte proprie nella libertà con cui si compie in senso proprio l'atto educativo.

6. La formazione degli atteggiamenti etico-religiosi

Ci riferiamo a disposizioni relativamente stabili, in cui convergono fattori cognitivi, affettivi e operativi, atte a dare consistenza ai sistemi di valore in questione. Esse si elaborano nel tempo con il contributo dell'azione educativa, che con i messaggi presentati induce rafforzamenti e persuasioni. Secondo la concezione personalistica da cui moviamo, tra gli atteggiamenti etici e religiosi c'è una certa consonanza. L'uomo infatti, avendo una conoscenza intima di Dio, avverte una fattiva inclinazione per il bene del prossimo; d'altro canto, chi si attiene alle norme che presiedono all'ordinata crescita di sé e della società, intuisce che difficilmente si sosterrebbero senza riferimento al Trascendente. Esse sono oggetto di riflessione filosofica e teologica, ma altresì pedagogica; si riferiscono a beni essenziali dell'esistenza e alle capacità spirituali dell'individuo di attingerli.

Nella tradizione classica, l'educazione morale concerne l'organismo virtuoso, già presente nella filosofia greca, come avvio dell'uomo retto e saggio. Esso è stato ripreso dal cristianesimo, alla luce delle novità di cui è portatore, ripresentato in modo compiuto da san Tommaso. L'insieme delle virtù principali e secondarie di cui si compone tale organismo rappresenta tutt'oggi, anche se in parte ignorato o indebitamente considerato, un ampio settore d'insegnamenti per l'agire etico³⁴. J. Maritain è convinto che l'educazione morale non possa prescindere da una ispirazione religiosa di natura trascendente, da proporre a quanti sono ad essa propensi. Tuttavia, in una società ideologicamente divisa, è del parere

³⁴ N. Galli, *Morale, educazione*, in *Enciclopedia Pedagogica*, La Scuola, Brescia 1990, vol. IV, col. 7909-7921.

che occorra aiutare i giovani a riflettere sulla morale naturale, per riaffermare la forza della ragione e motivarli ad aderire ad essa³⁵. Le ricerche dell'Istituto IARD testimoniano la propensione a taluni suoi aspetti da parte delle nuove generazioni e la loro ricerca per approfondirli³⁶. Quando essi andassero in crisi, tutto il sistema filosofico e metafisico si scardinerebbe, prevalendo il sapere scientifico e la sua assolutezza, nonché l'immanenza dell'uomo nella storia.

L'educatore, oltre ai valori morali, è tenuto a ravvivare quelli religiosi, corrispondendo ai quali si suscitano nel discente le forme latenti dei bisogni superiori, ossia le esigenze di «conservazione esistenziale» e di «integrazione universale».

La religione pone l'individuo in relazione con l'Essere; ciò è proprio di tutte le religioni, ma in modo originale lo è di quella cristiana, in virtù della quale tutte le nostre aspirazioni e condotte sono penetrate dallo Spirito di Dio. Essa poi pone nella vita dell'uomo un «indefinito tendere», indispensabile per lo sviluppo della persona, la sua unità e sanità. La propensione religiosa si forma con gradualità nel tempo, movendo dai primi anni di vita in cui il bambino usufruisce dei dinamismi propri dell'età e dell'insegnamento degli adulti. Nasce così la relazione con Colui che egli scopre sorgente della vita e dei doni che l'arricchiscono, destinata a perfezionarsi a mano a mano che coglie l'insufficienza radicale del proprio essere. La religione suscita fiducia in sé e negli altri, speranza nell'avvenire; illumina l'esistenza, sottraendola allo sconforto e al pessimismo, allorché si compie una progressiva purificazione di elementi impropri e infantili. In tali evenienze assume facilmente una consequenzialità morale³⁷.

Gli atteggiamenti morali e religiosi vanno avviati sin dall'infanzia e sostenuti negli anni successivi, in consonanza con tutte le capacità che

³⁵ J. Maritain, *Moral Education*, in D.J. Gallagher, *The Education of Man. The Educational Philosophy of J. Maritain*, Doubleday, New York 1962, p. 127.

³⁶ A. De Lillo, *I valori e gli atteggiamenti verso la vita*, in C. Buzzi - A. Cavalli - A. De Lillo (a cura di), *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile*, il Mulino, Bologna 2007, pp. 139 ss.

³⁷ G. Corallo, *I giovani e l'educazione morale*, in N. Galli (a cura di), *Esigenze educative dei giovani d'oggi*, Vita e Pensiero, Milano 1983, pp. 54-82; R. Tonelli, *I giovani e l'educazione religiosa*, ibi, pp. 83-114.

si sviluppano nel tempo. Queste sono indispensabili alla formazione, così come gli insegnamenti degli adulti che accompagnano la crescita e lo stile di vita che gli educandi mutuano dall'ambiente in cui sono inseriti. Nella acquisizione di tali insegnamenti, i minori incontrano vari ostacoli. A parte possibili disturbi di apprendimento circa quanto genitori e insegnanti propongono loro, e la carenza di motivazione per coglierne i contenuti e farli propri, va ricordata anzitutto la povertà o la mancanza d'istruzione morale e religiosa, presenti in molte famiglie e altre istituzioni extradomestiche che escludono, per ragioni ideologiche, conoscenze o chiarificazioni che l'educando potrebbe in seguito far proprie³⁸. Particolarmente gravosa poi è, per l'adolescente, l'incoerenza delle persone significative per lui, tra il loro insegnamento e la condotta che lo smentisce. Egli diventa sensibile a tale discrepanza, tanto da mettere in crisi la sua incipiente vita morale e religiosa o a volte da manifestare per essa disinteresse o indifferenza. Per l'incompleta maturazione delle funzioni logiche e astratte dell'intelligenza, il medesimo adolescente può sentirsi turbato per le profonde divergenze degli adulti circa i principi etico-religiosi. L'educazione dovrebbe allora farsi vivace per sostenere le sue ancor fragili capacità valutative circa il pluralismo delle idee e delle condotte. Nonostante le difficoltà indicate, il divenire della persona dura per tutta la vita. Non deve pertanto sorprendere se i valori indicati hanno un sorprendente risveglio per cause imprevedibili, pur avendo in precedenza conosciuto vicissitudini diverse, a volte negative, legate al proprio sviluppo e alle incidenze del contesto sociale.

7. La fragilità della famiglia e le sue risonanze sullo sviluppo dei figli

Nel corso dell'ultimo decennio molteplici studi hanno segnalato i radicali mutamenti che nel nostro paese hanno interessato la relazione uomo-donna e il nucleo domestico da essi costituito. Documenti più recenti, come il rapporto ISTAT 2011, rilevano altre variazioni, tra le quali vale la pena richiamare l'accentuarsi della riduzione delle nozze,

³⁸ P. Roveda, *L'educazione religiosa*, in N. Galli (a cura di), *Vogliamo educare i nostri figli*, Vita e Pensiero, Milano 1991, pp. 585-593.

il dilatarsi del periodo di fidanzamento e la conseguente posticipazione a formalizzare l'unione, l'incremento dei matrimoni celebrati con rito civile, il rafforzamento del fenomeno delle convivenze prematrimoniali, l'aumento del numero delle coppie di fatto con figli, il progredire costante di separazioni e divorzi, la diffusione dei matrimoni misti.

I legami di coppia e quelli familiari continuano a essere fortemente investiti dal turbine del cambiamento. Il panorama sociale, pur se la famiglia fondata sul matrimonio risulta maggioritaria, si va animando di inediti modelli di relazionalità tra i sessi, fino a qualche decennio fa inimmaginabili³⁹. In riferimento ad essi occorre porsi in ascolto, affinare gli strumenti d'indagine e di lettura, rivedere gli schemi interpretativi, al fine di tentare di cogliere i messaggi culturali provenienti dai medesimi e predisporre adeguati strumenti di sostegno e aiuto.

La situazione di profonda modificazione strutturale dei legami coniugale e familiare sembra connettersi anche con una condizione di fragilità relazionale dei soggetti adulti sotto l'aspetto personale e sociale. Da un lato, infatti, si rileva da parte della coppia insicurezza nel campo delle scelte esistenziali, impreparazione a progettarsi nel presente e a disporsi a vivere il futuro, timore ad affrontare le incognite della vita quotidiana, inclinazione a valutare il legame d'amore come mero elemento di abreazione di propri bisogni e desideri. Dall'altro lato, si nota la difficoltà a contrastare e superare le limitazioni provenienti dall'ambiente circostante, specialmente quelle che impediscono di conciliare gli impegni lavorativi con quelli coniugali e familiari. Oggi l'attività lavorativa, per di più spesso precaria, in molti casi prescinde dalle esigenze personali e domestiche, aggravando la condizione di fragilità relazionale delle coppie/famiglie⁴⁰.

Lo stato di sofferenza richiamato, con molta probabilità, è rinforzato anche dall'inclinazione dei "nuovi" coniugi/genitori a prendere le distanze dai modelli educativi tradizionali. È frequente la determinazione dei giovani adulti a rifiutare gli schemi comportamentali dei loro

³⁹ Cfr. i contributi multidisciplinari sul tema *Essere coppia oggi* contenuti nell'annuario «La Famiglia», 45/255 (2011), pp. 5-195.

⁴⁰ Sul tema, si veda L. Pati (a cura di), *Quale conciliazione fra tempi lavorativi e impegni educativi? Giovani famiglie, lavoro e riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2010.

genitori nel campo della vita di coppia e familiare. Siffatta tendenza, in mancanza di modelli alternativi a cui ispirarsi, è causa tanto di fragilità delle identità coniugali/genitoriali maschile e femminile quanto di fragilità delle funzioni educative materna e paterna. Uomo e donna appaiono disorientati nel loro modo di relazionarsi e di porsi l'uno di fronte all'altro. Non è soltanto l'uomo a mostrare segni d'insicurezza in ordine all'assunzione del ruolo di marito e di padre; anche la donna manifesta incertezze nel suo raffigurarsi come moglie e madre.

Quelle rilevate possono essere intese come *fragilità semplici*, se gli adulti interessati riescono a reperire al loro interno e nel contesto relazionale prossimo occasioni di chiarificazione e di ri-orientamento comunicativo. Le medesime, tuttavia, in mancanza di interventi risolutivi, possono trasformarsi in *fragilità forti*, ossia in motivi idonei a provocare la crisi della realtà domestica e l'insorgenza di situazioni di separazione e divorzio.

Sotto l'aspetto pedagogico è importante segnalare che la fragilità relazionale in cui possono venire a trovarsi i coniugi/genitori è elemento dal quale possono discendere problematicità nel processo di crescita dei figli. Costoro, per interpretare nel modo migliore il loro divenire, hanno bisogno di poter fare affidamento su calde, sicure, appaganti reti di rapporto. La ricerca psico-pedagogica da sempre ha sottolineato il valore del modello adulto ai fini del percorso formativo delle nuove generazioni. L'incidenza riguarda non semplicemente i dinamismi che presiedono alla tipizzazione sessuale e/o all'orientamento sociale, bensì tutte le sfere della personalità: da quella emotivo-affettiva a quelle cognitiva, morale, spirituale⁴¹. Ben si comprende, allora, la necessità che la questione delle fragilità della coppia/famiglia sia adeguatamente affrontata sotto l'aspetto del sostegno pedagogico-educativo.

Dinanzi all'interrogativo “che fare?” le risposte possono essere molteplici e complesse. In questa sede sia sufficiente rilevare l'urgenza di una *modificazione di natura culturale*, che rimetta al centro la coppia/famiglia. Questa, di là da qualsiasi riduzionismo socio-economico e concettuale, è da intendere come luogo primario di educazione, artefice del

⁴¹ N. Galli, *La famiglia un bene per tutti*, La Scuola, Brescia 2007, pp. 87-104.

processo di umanizzazione del singolo soggetto e dell'intera società; in quanto tale va aiutato e sostenuto. Si collega strettamente a ciò la determinazione di una corretta politica della famiglia e per la famiglia, di modo che sia permesso tanto venire incontro ai nuclei domestici già costituiti quanto giovare alla costruzione delle nuove famiglie⁴². Sono da auspicare forme d'intervento che esaltino soprattutto la capacità della singola famiglia di essere protagonista⁴³, quindi che la aiutino a prendere consapevolezza delle proprie risorse intrinseche e del proprio poter influire sul divenire dell'intera società.

8. La ricerca di equilibrio tra istruzione ed educazione nella scuola

La scuola, al pari della famiglia, risente dei profondi cambiamenti in atto, che hanno posto in crisi l'educazione e i valori che le sono propri ed esaltato quelli della razionalità scientifica e tecnologica, sino a renderli preponderanti o assoluti. Ciò ha prodotto smarrimento e insicurezza, contribuendo alla instabilità psicologica della persona e della società. La progettazione della scuola, radicata nella tradizione umanistica e religiosa, è stata così contrastata da una prospettazione laicistica, avulsa da ogni concezione axiologica. Tale dicotomia orienta l'attività scolastica: i docenti ne sono consapevoli dal momento che la loro azione ne è profondamente segnata⁴⁴. A. Agazzi ha osservato che l'educazione si compone di due aspetti, non completamente separabili. L'uno è la «formazione» indicante l'educativo in senso stretto, l'altro è l'«istruzione» e l'«insegnamento». Ne deriva una duplice prospettiva dell'educativo e dell'istruttivo, pur riconoscendo che ogni attività docente concorre sempre alla formazione dell'intelligenza, del senso critico, della libertà dall'ignoranza⁴⁵.

⁴² Per approfondimenti, cfr. L. Pati, *La politica familiare nella prospettiva dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1995.

⁴³ Si veda D. Simeone, *Educare in famiglia. Indicazioni pedagogiche per lo sviluppo dell'empowerment familiare*, La Scuola, Brescia 2008, pp. 9-23.

⁴⁴ N. Galli, *L'emergenza educativa scolastica agli albori del XXI secolo*, in AA.VV., *Per un progetto di scuola. Istituzioni. Orientamenti. Cultura*, La Scuola, Brescia 2010, pp. 224-228.

⁴⁵ A. Agazzi, *I problemi dell'educazione e della pedagogia*, Vita e Pensiero, Milano 1974, pp. 6-7.

Le correnti razionalistiche che hanno contribuito a una drastica separazione, sono riuscite a imporre una prassi d'insegnamento retto sulle conoscenze umanistiche e scientifiche, espellendo da esse qualsiasi riferimento axiologico di natura etico-religiosa. G. Avanzini ha riconosciuto che c'è un forte contrasto tra coloro che vorrebbero una scuola aperta alla sola istruzione e quanti invece ne propongo un'altra comprensiva anche dei valori⁴⁶. Il dissidio si è accentuato in Europa negli ultimi decenni: basterebbe pensare all'educazione della sessualità nelle scuole medie di secondo grado. D. Demetrio, pur riconoscendo che l'istruzione conferisce prestigio e successo, aggiunge: «non è detto che questa miriade di istituiti sia stata anche influenzata sul piano della dimensione etica e morale»⁴⁷.

Coloro che sostengono la scuola dell'istruzione difendono la neutralità dell'insegnamento, facendo propria una *laicità negativa*, per la quale nell'attività docente non devono trovare diritto di cittadinanza argomenti che interferiscono con la coscienza degli alunni, il significato dell'esistenza, riflessioni circa il religioso e la Chiesa. L'insegnante deve attenersi a un'esposizione incolore della disciplina, guardandosi bene da ogni sconfinamento nel settore dell'axiologia. Ciò rende il suo lavoro oneroso perché è facile che siano gli alunni stessi a porgli quesiti di senso, che resteranno senza risposta, in ossequio al vincolo di astenersi da ogni giudizio di valore. Alla crisi dell'educazione hanno pure concorso le grandi multinazionali, sostenendo l'idea, espressa da Ch. Laval, dell'*«ideologia della professionalizzazione»*, per la quale lo scopo della scuola è la preparazione al lavoro o alla professione, in un'ottica prettamente economicistica e produttivistica, fuori pertanto di ogni altra considerazione ad essa estranea⁴⁸.

Quanti si attengono alla concezione umanistica della pedagogia, sostengono la scuola dell'impegno anziché del disimpegno educativo. Con essa intendono ribadire l'importanza dell'istruzione, per l'attività lavora-

⁴⁶ G. Avanzini, *Postface*, in C. Xipas (éd.), *Education et valeurs. Approches plurielles*, Anthropos, Paris 1996, p. 198.

⁴⁷ D. Demetrio, *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*, Raffaello Cortina, Milano 2009, p. 34.

⁴⁸ AA.VV., *La sfida educativa*, Laterza, Roma-Bari 2009, p. 52.

tiva di domani, indispensabile in una società che esige competenze e capacità specializzate in vari settori; ma altresì dell'educazione, che orienti gli alunni a cogliere i significati degli eventi, a formarsi una visione del mondo, a distinguere i valori dipendenti dalla storia e dalla cultura, e quindi mutevoli nel tempo, da quelli legati alla persona nell'accezione ontologica, e pertanto stabili nella loro sostanza. Gli insegnanti restii all'educativo pensano a volte che esso spetti alla famiglia e alla Chiesa; altre volte temono le difficoltà legate al confronto delle diverse posizioni, ossia il diritto di tutti gli interlocutori di intervenire e di esprimersi⁴⁹. La scuola dell'impegno educativo considera i valori presenti o diffusi in tutte le discipline. Tutti i docenti ne sono coinvolti e hanno da recare il proprio contributo al riguardo. Su ogni argomento, eticamente o religiosamente sensibile, spetta a ciascheduno di loro suscitare una riflessione appropriata, promovendo negli adolescenti libertà di formarsi le proprie idee attraverso l'esercizio dell'intelligenza, la formazione ricevuta, gli stimoli offerti dagli adulti. L'importante, osserva G. Catalfamo, è sollecitarli ad agire fuori di condizionamenti pratici e di autorità estrinseche al proprio giudizio.

Tale prassi, per quanto difficile, rappresenta un'insidia al diffondersi dell'idea semplicemente istruttiva e al soggiacente nichilismo. Essa postula una *laicità del confronto*, dinamica e aperta al dialogo, fondata sul rispetto delle idee altrui, sulla possibilità che i discenti da esse possano trarre benefici per le proprie convinzioni in via di formazione. In tale prospettiva, tutte le antropologie possono incontrarsi, prendere atto di ciò che le divide o le unisce, scoprendo possibili punti di contatto sui quali intendersi per promuovere la giustizia e la pace, una città dell'uomo ospitale e sempre più umana. La globalizzazione esige tale tipo di laicità. La presenza di etnie, culture e religioni diverse favorisce una mutua conoscenza, una lenta ma efficace integrazione, in direzione dell'intercultura quindi dell'accoglienza, della comprensione, del reciproco arricchimento del patrimonio culturale e axiologico.

⁴⁹ A. Fabris, *Per un progetto di scuola. La prospettiva culturale e valoriale*, in AA.VV., *Per un progetto di scuola. Istituzioni. Orientamenti. Cultura*, cit., p. 88.

9. L'influsso ambivalente dei gruppi giovanili

La naturale e ontologica sociabilità dell'uomo si manifesta sin dall'infanzia, per assumere forme sempre più ampie e complesse nell'adolescenza, in virtù dello sviluppo dell'intelligenza e delle altre funzioni della persona⁵⁰. Esprime benevolenza e amore per i propri simili; mentre dona e pure riceve, sviluppando un afflato umano e morale nei loro confronti. La propensione in causa è tipica di un bisogno profondo di affermarsi, di espandersi, di aprirsi agli altri. Esso comincia a svelarsi già prima della pubertà, con il desiderio del fanciullo di trovarsi insieme per giocare, per divertirsi in gruppi più o meno organizzati, in cui cominciano a conoscersi, a volte allacciano amicizie che si consolideranno nel tempo, intuiscono che si può collaborare oltre che competere. In tali relazioni predomina la soggettività, ma gradatamente appare la capacità iniziale di porsi nel mondo dell'altro, che gli adulti dovranno attivare con paziente perseveranza. Spetta ai coniugi favorire la vita sociale dei fanciulli, offrendo loro tempo e modi per vivere con i compagni di scuola o del vicinato, ossia spazi di libertà all'interno dei quali autogestirsi.

Dalla preadolescenza in poi il desiderio d'interagire con i coetanei si rafforza e diventa preponderante. Si manifesta nella partecipazione ai gruppi formali e informali mediante attività molteplici d'incontri, di vita in comune e divertimento. Ragazzi e ragazze cominciano a scoprire sé stessi e le proprie capacità; allentano le relazioni con la famiglia per aumentare quelle con i pari al fine di riaffermare la propria autonomia. Le esperienze che fanno nei vari gruppi servono loro per la formazione e precisazione della identità; esse fruiscono delle capacità cognitive e affettive per superare difficoltà e divergenze, incomprensioni e possibili conflitti⁵¹. Durante l'adolescenza si ampliano i rapporti extradomestici, senza che avvengano rotture affettive o ideologiche con la famiglia; al tempo stesso nei genitori aumentano le preoccupazioni per i figli, a causa delle possibili pressioni che costoro possono subire da parte dei gruppi informali, della promiscuità che vige in essi, del timore per le

⁵⁰ A. Arto, *Adolescenza*, in *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, cit., pp. 32-33.

⁵¹ Si vedano in proposito i numeri unici di «Pedagogia e Vita» su *Educare i preadossenti*, 67/6 (1999); *Educare gli adolescenti*, 68/6 (2000).

droghe che possono circolare tra i compagni, della delinquenza che può coinvolgere alcuni di essi. Tali apprensioni sono legittime e doverose. Il buon rapporto dei genitori con gli adolescenti, e viceversa, diventa prezioso in riferimento alle relazioni con i coetanei. Secondo K. Stassen Berger, non è detto che costoro siano un incentivo per attività improvvise o illecite; è invece possibile che «facciano da complemento all'influsso dei genitori, piuttosto che opporsi ad esso»⁵².

Nella loro ascesa alla giovinezza, gli adolescenti necessitano di intrattenersi con i coetanei e con i genitori; con i primi trascorrono maggior tempo che con i secondi, i quali dovrebbero rimanere pur sempre punto di riferimento per le loro decisioni. È da supporre che l'educazione religiosa recepita in precedenza, e ora rivissuta come realtà personale, motivi ragazzi e ragazze a ordinati incontri in famiglia e fuori di essa. L'autrice dianzi citata ricorda che le difficoltà non mancano. Queste emergono non appena le esigenze del gruppo diventano preponderanti, tanto da soffocare le voci degli adulti; o quelle dei genitori tendono a intralciare la necessaria libertà di frequentare gli amici. È possibile una terza ipotesi allorché gli adolescenti intuiscono di mancare delle cure parentali e delle attenzioni dei coetanei, dai quali si sentono emarginati o rifiutati. Condizioni del genere diventano propizie per attività trasgressive, come consumo di droghe o di alcolici, tipici di una data cultura giovanile di oggi⁵³. Si tratta di una minoranza di soggetti che vi ricorrono. È da supporre che molti di loro siano cresciuti in contesti domestici carenti sotto i profili dell'amore materno e paterno, dell'educazione in generale, della formazione etico-religiosa. Sono minori in ribellione contro l'autorità e ogni tipo di costrizione, i cui problemi si accentuano dalla pubertà in poi, sino alla prossimità delle sostanze illegali e legali.

L'attrazione per queste può portare all'impiego di quelle, ma il vero problema non è tanto l'assaggio delle une e delle altre, ma la consuetudine nel tempo ad esse. Per contrastarle s'impone un lavoro educativo precedente, condotto in primo luogo dai genitori, volto a suscitare le resistenze morali e spirituali a tutto ciò che può danneggiare l'integrità

⁵² K. Stassen Berger, *Lo sviluppo della persona*, Zanichelli, Bologna 1996, p. 360.

⁵³ AA.VV., *Giovani verso il Duemila. Quarto rapporto LARD sulla condizione giovanile*, il Mulino, Bologna 1997, pp. 357-358.

della salute e dello sviluppo verso la giovinezza. Alcuni studiosi osservano che coniugi e figli, per sottrarsi all'isolamento domestico, hanno bisogno d'inserirsi in comunità più ampie di persone, ispirate dai medesimi valori e ideali, tali da essere di sostegno con il loro ordinamento di vita⁵⁴. La Stassen Berger, alla fine della sua trattazione sull'assunzione di droghe in adolescenza, osserva sulla traccia di altri ricercatori che occorre individuare due problemi. Il primo riguarda tutti i soggetti di quell'età che, una volta ceduto al desiderio di assumerle, per insufficienza di valutazione possono andare incontro a conseguenze imprevedibili. Il secondo concerne coloro che vi fanno ricorso per difficoltà pregresse e recenti, che momentaneamente sembrano affievolirsi per poi ripresentarsi in modo aggravato⁵⁵. Se pertanto è difficile un'educazione che aiuti i figli a non cedere alle lusinghe dei coetanei e li preservi da condotte per essi nocive, ben più arduo diventa aiutarli, con il concorso anche di quanti possono sostenerli, quando ad esse si sono arresi.

10. Possibili incidenze negative dei nuovi media sull'educazione dei minori

Uno sguardo superficiale alla realtà circostante sospinge ad asserire che l'incidenza dei mass-media sulla vita, non solo delle nuove ma delle varie generazioni, è pervasiva⁵⁶. Tale incidenza mass-mediale appare essere di natura *quantitativa* e *qualitativa*. La prima è data dal fatto che i mass-media, soprattutto tv e computer, scandiscono oramai i tempi e i ritmi della giornata. La seconda è identificabile con l'influsso esercitato dai vari strumenti tecnologici su schemi e criteri di valutazione, di condotta, di scelta dei vari spettatori. Il fenomeno è talmente ampio, che da diversi anni osservatori di varia estrazione culturale paventano la perdita del controllo umano circa le future conquiste nei settori della scienza e della tecnica⁵⁷.

⁵⁴ W. Brezinka, *L'educazione in una società disorientata*, cit., pp. 47-48.

⁵⁵ K. Stassen Berger, *Lo sviluppo della persona*, cit., p. 366.

⁵⁶ Si veda, per lo sviluppo del tema, P. Breton, *L'utopia della comunicazione*, Utet, Torino 1995.

⁵⁷ Tra le ultime riflessioni, cfr. R. Silverstone, *Mediapolis. La responsabilità dei media nella civiltà globale*, Vita e Pensiero, Milano 2009, pp. 171-190.

Anche nei campi dell'educazione e dell'istruzione assistiamo a una vera e propria invasione degli strumenti tecno-scientifici, che sollecita alla riflessione circa il loro corretto impiego. Al riguardo si segnala che *mass-media*, tv, *videogames* e siti internet specialmente, non trasmettono un certo sistema di valori adeguato all'età degli interlocutori e rispettoso della loro *privacy*. C'è una vera e propria commistione di orientamenti valoriali nei programmi televisivi, nei livelli dei giochi elettronici, nei siti on-line. Tutto questo non aiuta il soggetto-spettatore a determinare priorità e gerarchie tra i messaggi ricevuti.

Dinanzi allo stato di cose richiamato, sotto l'aspetto pedagogico risulta di un certo interesse fermare l'attenzione su tre possibili incidenze negative dei nuovi *media*. Esse possono servire a evitare di incorrere nell'errore di subordinare l'educativo al tecnologico; ovvero, di svilire la formazione dell'uomo a vantaggio dell'acquisizione di abilità strumentali.

La prima incidenza negativa riguarda il fatto che, nel dominio scientifico-tecnologico, la *frontiera del limite esperienziale* si sposta sempre più in avanti, conformemente al modificarsi, nel campo dell'agire umano, del rapporto fra lecito e illecito. L'inclinazione dominante sembra essere costituita dall'esaltazione della *possibilità* di conoscere, di fare, di volere, di desiderare, di avere. Nell'odierna situazione di convivenza sociale, il soggetto è sospinto a osare sempre più, di là da qualsiasi vincolo morale e religioso. In tale procedere, si trascura che il divenire umano ha bisogno di misurarsi con il limite, con la regola, con il divieto.

La seconda incidenza negativa concerne l'obnubilamento axiologico, che nel procedere quotidiano si traduce in una vera e propria *modificazione della gerarchia dei valori*. All'apice di quest'ultima ritroviamo non già ciò che aiuta a dare senso al vivere bensì quello che permette di dare risposte immediate ai bisogni soggettivi di natura materiale, ludica, espressiva. L'informazione, l'accesso a dati e conoscenze, stimate come "oggettive" e "vere", prevale sull'educazione, sulla capacità di filtrare e di scegliere i messaggi. Soprattutto l'uso di Internet assegna al soggetto una posizione di primato verso le fonti d'informazione, al punto che si può parlare di piena discrezionalità nel condurre il processo di conoscenza⁵⁸.

⁵⁸ P. Rivoltella, *I ragazzini del web. I preadolescenti e Internet. Una ricerca*, Vita e Pensiero, Milano 2001, pp. 133-135.

La terza incidenza negativa è data dall'*esaltazione del Sé* da parte delle molteplici sollecitazioni socio-culturali. Prendono il sopravvento concezioni antropologiche, che sospingono a concepire l'esistenza come ricerca di elementi per mezzo dei quali rinforzare la sfera individuale, a scapito del contesto interumano. Il concetto di alterità, con i suoi tratti reali, diventa sempre più opaco e distante. Tutto questo segna l'affievolirsi dell'idea secondo la quale l'esistere soggettivo trova il suo elemento qualificante nella dimensione relazionale. Lo snaturamento valoriale si ripercuote direttamente sullo stesso processo di crescita, con la difficoltà del soggetto in via di sviluppo a ordinare la propria esistenza nel mondo dell'esperienza alla luce di definite priorità⁵⁹.

Sotto il profilo pedagogico, lo sconvolgimento di natura antropologica or ora richiamato interpella direttamente l'educazione, quindi l'intenzionale cammino dell'uomo verso obiettivi di pieno compimento. Abbiamo bisogno di esaltare un'antropologia pedagogica, che aiuti a rispondere al perché l'uomo continui ad aver bisogno di educazione in un contesto di alta tecnologia e scientificità. Ciò significa che, dinanzi alla situazione critica suscitata dai nuovi processi scientifici e dai nuovi strumenti tecnologici, è opportuno evitare di assumere la posizione di chi rimpiange il passato, negando validità al tempo presente. Anche in quest'ultimo ci sono elementi positivi che occorre imparare a cogliere. Ne consegue la necessità di contrastare la tendenza a ridurre la riflessione pedagogica a semplice momento che s'invoca e a cui si ricorre soltanto nei momenti critici, in frangenti di vera e propria emergenza sociale. Essa va invece concepita come universo di discorso, atto a permettere di dare una precisa direzione e collocazione alle molteplici istanze del vivere umano.

La riscoperta della comunicazione educativa si correla strettamente all'istanza della progettualità. Educare, al giorno d'oggi, significa aiutare a porre la propria esistenza in un orizzonte di senso, a dare un significato al proprio divenire, liberandosi dell'inclinazione ad accontentarsi del "qui e ora" e a rimanere prigionieri del presente. Al tempo stesso, vuol

⁵⁹ Cfr. M. Amadini, *Memoria ed educazione. Le tracce del passato nel divenire dell'uomo*, La Scuola, Brescia 2006, pp. 156-161.

dire aiutare l'educando a inserirsi in modo corretto nel contesto sociale e a viverlo creativamente, volgendo lo sguardo al futuro⁶⁰. L'educazione non può prescindere dall'oggi, dallo spazio simbolico che qualifica l'uomo in un particolare momento della vita, dallo scenario socio-culturale nel quale egli è chiamato a pensare e ad agire. Tra sviluppo tecno-scientifico e umanesimo non c'è antitesi. C'è invece la necessità di stabilire tra l'uno e l'altro precisi collegamenti, in modo che entrambi possano concorrere al progresso dell'uomo e della società⁶¹.

11. Dalla separazione all'interazione tra corpi intermedi: verso la società educante

C'è una indiscutibile incidenza del contesto ambientale, con le sue articolazioni socio-politico-economico-culturali, le sue istituzioni, i suoi settori operativi, sul divenire dell'uomo. L'interesse pedagogico per l'organizzazione della società nasce da questa rilevazione⁶². Si tratta di un interesse che da alcuni anni a questa parte è aumentato, in ragione dell'affermarsi dell'istanza che va sotto l'espressione di «*welfare* di comunità». Siffatta prospettiva, alternativa allo stato assistenziale, sotto l'aspetto pedagogico è intesa come costruzione democratica dell'apparato statale, che non soltanto venga incontro alle esigenze delle singole persone ma altresì stabilisca, con le medesime e con le istituzioni a cui appartengo-no, rapporti contraddistinti da partecipazione e corresponsabilità. Tutto ciò, come è facile capire, poggi su di un ri-orientamento simbolico-culturale dello Stato sociale, atto a esaltare i corpi sociali intermedi, la famiglia specialmente, nella prospettiva della sempre migliore crescita personale e dell'avvento della società educante. Le conseguenze derivanti da quanto auspicato possono essere ridotte a due:

⁶⁰ Per l'approfondimento del tema, cfr. A. Chionna, *Pedagogia della dignità umana. Educazione e percorsi del rispetto*, Brescia, La Scuola 2007, pp. 28-36.

⁶¹ Cfr. L. Santelli Beccageto, *Educare non è una cosa semplice. Considerazioni e proposte neo-personalistiche*, La Scuola, Brescia 2009, pp. 145-149.

⁶² Il richiamo alle riflessioni avviate in Italia da A. Agazzi è d'obbligo. Per una presentazione generale del pensiero dello studioso si veda C. Scurati (a cura di), *Educazione società scuola. La prospettiva pedagogica di Aldo Agazzi*, cit.

- a) Riscoperta della funzione di pianificazione/programmazione dello Stato, a scapito dei compiti di progettazione e di gestione. Questi ultimi vanno attribuiti anche a soggetti/gruppi del privato sociale, chiamati a perseguire obiettivi di utilità pubblica.
- b) Riaffermazione del pluralismo istituzionale, che sia reso corresponsabile dell'andamento generale della società, in alternativa alla frammentazione e al corporativismo⁶³.

Le precisazioni fatte postulano una concezione dello Stato laico e democratico come realtà che, costantemente assoggettata a controllo valutazione proposta dei cittadini, connoti l'azione dei pubblici poteri come servizio da rendere all'uomo e a ciò che gli appartiene⁶⁴. L'attività politica non è intesa in termini lineari, di offerta proveniente dal centro verso la periferia; né è concepita come modalità operativa attraverso la quale i gestori della cosa pubblica intervengono sul corpo sociale per imporre leggi, controllare la loro attuazione e l'osservanza verso di esse. È valutata anche e soprattutto in termini di circolarità, come capacità dei governanti di percepire le richieste, le difficoltà, i problemi propri di specifici ambienti umani e istituzionali, ricavando da essi suggerimenti per il miglior adeguamento delle linee politiche ideate.

Il discorso acquista ulteriore significato se lo si riferisce alla realtà territoriale circoscritta. A questa la riflessione pedagogica da tempo guarda come a un *sistema integrato*, contraddistinto da rapporti di reciprocità tra le varie istituzioni, quindi da vere e proprie reti di legami, qualificate da prescelti obiettivi operativi perseguiti da tutte le realtà istituzionali coinvolte. La finalità a cui tutti aspirano è l'attuazione di una comunità sociale animata dai valori del bene personale e del bene comune⁶⁵. In questa luce, acquistano un ruolo peculiare le seguenti idee.

La *prima* riguarda il passaggio, in termini pedagogici, dal «territorio» alla «comunità», quindi il movimento di sviluppo attraverso il quale il mero vivere in un certo contesto geografico e culturale si arricchisce di preoc-

⁶³ Per l'approfondimento dei temi, cfr. L. Pati, *L'educazione nella comunità locale. Strutture educative per minori in condizione di disagio esistenziale*, La Scuola, Brescia 1990, cap. II.

⁶⁴ Cfr. O. Höffe, *La democrazia ha un futuro? Sulla politica moderna*, La Scuola, Brescia 2011.

⁶⁵ L. Pati, *Pedagogia sociale. Temi e problemi*, La Scuola, Brescia 2007, cap. II.

cupazioni squisitamente educative. La comunità è l'esito di un percorso attraverso il quale soggetti umani e istituzionali acquisiscono l'idea regolativa della partecipazione di tutti al divenire sempre più umano dell'ambiente di appartenenza. Risulta indispensabile, a tal fine, la identificazione di precisi valori ai quali ispirare il funzionamento della comunità, quindi di istituzioni, organismi, realtà associative che la compongono. Sono i valori, d'altro canto, che favoriscono il passaggio, da una logica di sviluppo centrata sugli interessi particolaristico/individualistici, a una logica comunitaria, in cui vige il principio pedagogico, già messo in luce dal Gruppo europeo consultivo per i problemi sociali dell'infanzia e dell'adolescenza riunitosi a Oslo nel 1975: *To enable people to help each-other*, ovvero mettere in condizione le persone di aiutarsi reciprocamente.

La *seconda* idea concerne l'esigenza di superare la cesura esistente tra enti erogatori di servizi e cittadini. Oggigiorno, la logica assistenzialistica ancora imperante giustifica una politica sociale, nella comunità locale, che significativamente è stata definita "a canne d'organo". Essa si suddivide in tanti segmenti, a cui ineriscono settoriali caratteristiche, competenze professionali, prerogative d'intervento. Ciascuna "canna d'organo" opera nel suo circoscritto ambito di pertinenza e gli interlocutori sono trattati come semplici destinatari di servizi. È una logica deresponsabilizzante che, fra le tante cose, incorre nell'errore di non valutare adeguatamente il seguente fatto: la forza progettuale e operativa di un particolare settore d'intervento sta non già nel suo isolamento bensì nella capacità d'intrecciare, con altri settori istituzionali formali e no, rapporti di confronto e di fattiva collaborazione. Alla logica frammentata, quindi, occorre opporre una di natura sistematica, integrativa, in forza della quale siano favoriti gli scambi e i collegamenti collaborativi tra i vari soggetti interessati a un determinato aspetto del vivere.

La *terza* idea attiene all'urgenza di stimare in modo nuovo i cittadini e gli organismi privati, che spesso coadiuvano l'ente pubblico nell'espletamento di un certo servizio a favore di altri settori di popolazione. La tendenza imperante è quella di considerare i suddetti soggetti come pura appendice esecutiva delle indicazioni offerte dai professionisti operanti nelle istituzioni pubbliche. Si trascura di avvalorare il privato sociale, sia nelle sue forme organizzate sia nella disponibilità del singolo gruppo o soggetto, come vera e propria *risorsa*, atta a contribuire significativamente

al buon procedere dell'intervento erogato e alla stessa specificazione della professionalità dell'operatore istituzionale⁶⁶.

* * *

Quanto esposto sull'educazione e il suo difficile svolgersi nel tempo presente, a una prima impressione superficiale può apparire lontano dai percorsi da intraprendere per una vita buona secondo il Vangelo. Non sfuggirà però, in un secondo momento, a un lettore attento, che l'educazione religiosa presuppone, prescindendo dall'azione imperscrutabile della Grazia, una sufficiente formazione dei vari aspetti caratteristici del soggetto. Tra questi, la dimensione religiosa si sviluppa nel tempo, fruendo della graduale maturazione delle altre componenti della persona. Se queste saranno state trascurate, anche quella ne soffrirà. L'educazione diventa così strumento fondamentale di promozione umana. Con essa si attuano le capacità del discente, compreso l'atteggiamento di apertura e di amore per l'Altro da sé. Esso per R. Lambruschini dà significato alle altre, essendo «una nuova forma, un nuovo modo di sentirsi e d'essere del nostro spirito». Ogni sforzo va compiuto perché i giovani siano guidati alla scoperta di tutte le funzioni del loro essere e si motivino a favorirle⁶⁷.

⁶⁶ Per suggestioni al riguardo, cfr. J.-P. Pourtois - H. Desmet, *L'éducation postmoderne*, Puf, Paris 1997, pp. 299-311.

⁶⁷ Norberto Galli è autore della parte introduttiva, conclusiva e dei par. 1, 2, 5, 6, 8 e 9. Sono di Luigi Pati i par. 3, 4, 7, 10 e 11.

Virgilio Melchiorre

Per un'antropologia pedagogica

Il testo della Conferenza Episcopale sull'educazione¹ rilegge l'eredità evangelica nella prospettiva di un umanesimo personalista: una chiave che accompagna sin dalle origini la vita dell'Occidente cristiano e che è certamente costitutiva anche per un corretto esercizio educativo. Il richiamo al dettato conciliare è in questo senso tanto esplicito quanto determinante:

«Ogni uomo – si legge nel punto 5 – ha il dovere di tener fermo il concetto della persona umana integrale, in cui eccellono i valori della intelligenza, della volontà, della coscienza e della fraternità, che sono fondati tutti in Dio Creatore e sono stati mirabilmente sanati ed elevati in Cristo»².

Vorrei qui riprendere questa indicazione cercandone con maggior estensione i presupposti fondativi.

1. La persona

Potremmo ripartire dall'etimo della parola persona, l'*étyomon* che per se stesso rinvia alla costituzione originaria del senso, all'evidenza fenomenologica d'un essere. Nel primo darsi della parola sta infatti l'intuizione d'una essenza, il riflesso interiore ovvero l'apparire stesso della cosa.

¹ *Educare alla vita buona del Vangelo. Orientamenti pastorali dell'Episcopato italiano per il decennio 2010-2020.*

² Citazione dalla Costituzione pastorale conciliare *Gaudium et Spes*, n. 61.

Com'è noto il latino *persona* traduce il greco *prósopon*, parola che rinvia all'immagine del volto quale apertura, prospettiva sul mondo. L'essere in prospettiva dice dell'occhio che guarda avanti e lontano³, come appunto è detto nella composizione sottesa a *prósopon* (*πρός* + *Ὥψ* = verso + volto/faccia, *prospettiva*): sguardo dunque che si volge innanzi, che si protende di là da sé, prospettiva che si concentra in un punto e per esso guarda qualcosa sullo sfondo dell'essere. Nella composizione della parola è già trascritto il fenomeno dello sguardo, che per se stesso vale anche come icona sensibile dell'intera apertura coscientiale: prospettiva appunto, ovvero coscienza che si leva da un particolare punto di vista e che dunque, nel suo fuoco, si concentra su un aspetto dell'essere, su una particolare determinazione nello spazio e nel tempo. D'altra parte, la determinazione prospettica si dà a un tempo sempre sullo sfondo di un insieme d'essere che come tale sollecita poi a trascendersi in altre prospettive.

Nel nesso della parte con l'intero si dispiega dunque il movimento interiore della coscienza e dunque un incessante trascendimento che via via trascorre da cosa a cosa, cercando il legame che corre fra senso e senso: un movimento che, sullo sfondo dell'intero, è in definitiva sotto-sotto verso un'ultimità di senso.

Se è questo, nei termini più generali, il movimento costitutivo della vita coscientiale, dobbiamo anche avvertire che per esso vengono inoltre a determinarsi i modi della relazione intersoggettiva e gli stessi principi dell'esercizio pedagogico.

2. *La relazione interpersonale*

Che la coscienza sia nel suo primo impianto sempre prospettica dice anche del suo limite. Ancora una volta ci ritorna qui come emblematica la figura dello sguardo come prospettiva, cioè come quel vedere in avanti che in quanto tale è cieco alle spalle. In termini più generali dobbiamo dire: cieco rispetto alla propria origine, al proprio retroterra spazio-temporale. Per questo, per l'incompletezza implicita in ogni sguardo, dovremmo ripetere con Hegel che l'evidenza di ogni visione,

³ Il greco *sképtomai* si fa poi evidente nel latino *pro-spicio* / *pro-specio*.

proprio per il suo limite costitutivo, sta all'inizio solo nella dimensione della *certezza*, non della *verità*.

Come, nel concreto dell'esistenza, può allora darsi il passaggio dalla certezza alla verità? Una via decisiva per questo passaggio sta di là dalla singolarità degli sguardi, sta a un tempo nel loro incontro, nella reciprocità dei volti. Ancora con Hegel, possiamo dire che solo da questo lato può infine accadere che le coscienze s'incontrino per elevare a *verità* (*Wahrheit*), nell'altro e in se stesse, la *certezza* (*Gewissheit*) del loro essere per sé⁴. Tanto più in un rapporto d'amore dove gli sguardi s'incontrano come in uno specchio, come nell'eco della propria essenza⁵. Sciogliendo queste metafore, possiamo dire che proprio nello sguardo dell'altro la visione che abbiamo di noi stessi può farsi in certo modo completa, guardando per quanto possibile anche quel che stava alle nostre spalle: la certezza di sé, con tutta la sua donazione di senso, sembra allora restituita a se stessa con la prova della propria verità. Si tratta di un ritorno che l'uomo cerca e attende sin dalle prime ore, come accade al primo Adamo che, nello sguardo di Eva può finalmente riconoscersi ed

⁴ *Phänomenologie des Geistes*, in *Gesammelte Werke*, vol IX, a cura di W. Bonsiepen e R. Heede, Meiner, Hamburg 1980, p. 111; tr. it. di E. De Negri, *Fenomenologia dello spirito*, La Nuova Italia, Firenze, 1960, vol. I, p. 157. Su questo punto ho scritto più ampiamente altrove. Rimanderei in particolare al volume *Essere persona*, Fondazione Boroli, Milano 2007, pp. 217 ss. Per quanto riguarda il testo della CEI, quel che andrò dicendo vuol darsi come una riflessione sul punto 15 ove si parla appunto dello «sviluppo della persona nella sua totalità, in quanto soggetto di relazione».

⁵ *Religion, eine Religion stiften*, in *Hegels theologische Jugendschriften*, a cura di H. Nohl, Mohr, Tübingen 1907, p. 377; tr. it. di N. Vaccaro e E. Mirri, *Scritti teologici giovanili*, Guida, Napoli 1972, p. 527. Sul rapporto empatico come risolutivo del nesso certezza-verità e insieme sul rapporto che lega ogni prospettiva all'intero dell'essere ha scritto apertamente, in vista di una fondazione della pedagogia, A. Bellingreri, *Il superficiale. Il profondo. Saggi di antropologia pedagogica*, Vita e Pensiero, Milano 2006, pp. 72-75 e *Scienza dell'amor pensoso. Saggi di pedagogia fondamentale*, Vita e Pensiero, Milano 2007, pp. 140 ss. Fra gli scritti più recenti va ricordato G. Limone, *La persona come evento ontologico e come evento filosofico*, in «Persona», 1 (2011), in part. pp. 25-26, dove si legge: «L'altro appare una modalità di rivelazione del proprio fondamento (*Grund*), povero fondamento, in forma *relazionale*, un appello al riconoscimento responsabile dello spazio di sé (sponda, limite, specchio) e al tempo stesso un appello alla propria vocazione profonda, a bisogni e compiti di liberazione (provocazione al risveglio, messa in forma, possibile luce). L'altro si rivela così una parte emersa del nostro profondo, del nostro fondamento velato».

esclamare: «Questa finalmente è carne dalla mia carne e osso dalle mie ossa»⁶. Si pensi pure allo sguardo dell’infante e al sorriso della madre: un sorriso rassicurante, che a sua volta richiama e conferma il sorriso riconoscente del figlio.

Fin dove può spingersi questa *reciprocità*, questa comune *affinità* dei volti? Riconoscendone le possibilità, ma anche i limiti, potremo dischiudere la via che porta a un’autentica relazione etica e in questa lo stesso principio di un corretto rapporto educativo.

3. *Il volto d’altri*

Se per un verso diciamo che, per lo sguardo dell’altro, la nostra certezza può raggiungere la propria verità, dobbiamo a un tempo avvertire che questa congiunzione dipende pur sempre, in tutto o in parte, dal punto di vista dell’altro, da una *differenza* che non ci appartiene. Come accade quando, guardandoci nello specchio, lo sguardo guardante non è mai propriamente lo sguardo guardato, analogamente accade nell’incontro con lo sguardo riconoscente dell’altro: resta pur sempre una differenza, una sorgente di senso che appartiene a un centro di cui non possiamo disporre. Vi si offre, sì, un riscontro, un punto di vista che si dà come un polo ermeneutico per intendere ciò che siamo e ciò che non siamo. E tuttavia la verità di questo polo sta a sua volta in una ultimità irraggiungibile – lo sguardo dell’altro appunto –, in una certezza di cui non possiamo cogliere la verità se non per approssimazione, se non restando nella differenza. Si può utilmente ricordare a questo proposito un passaggio di Paul Ricoeur, dov’è detto che la dizione del “*sé*” non potrebbe darsi se non all’incontro con l’altro, ma non senza una relazione dialettica che mantenga l’altro come l’altro da me, *l’autre que soi*⁷.

Si tratta però d’un limite che, nella misura in cui è avvertito, implica un risvolto fortemente positivo nella relazione interpersonale: un limite o una differenza che può trattenerci dalla pretesa di dettare pienamente

⁶ Gen 2,23.

⁷ P. Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris 1990, in part. pp. 12-15, 211 ss. e 220-226; tr. it. di D. Iannotta, *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993, pp. 76-79, 275 ss. e 284-290.

la verità dell'altro, di catturarla nella nostra signoria. L'autenticità della relazione sta appunto nel riconoscimento di questa differenza. Proprio perché non è mai del tutto raggiungibile nella sua ultimità, l'altro va incontrato nella cautela di una comprensione mai definitiva, sempre aperta, sempre interrogante, secondo un modo che è conoscenza, ma anche fede, e insieme *affidamento*, rapporto fiduciale: conoscenza perché nei suoi profili ricorre pur sempre un'identità che possiamo riconoscere nei suoi tratti comuni, ma anche fede o affidamento perché quell'identità, mentre si dona, resta tuttavia nel suo sé, forse oscura persino a se stessa per dirla con l'antica parola di Eraclito⁸.

Questa duplicità, questa tensione fra riconoscimento e differenza può essere ora raccolta sotto il profilo di una virtù quanto mai essenziale, cespita o presupposto di ogni relazione etica. Parlo del *rispetto* o altrimenti del *riguardo*⁹ per l'unicità dell'altro, per la sua indeclinabile originalità. Kant ne direbbe come della condizione *sensibile* volta a riconoscere l'altro mai come mezzo, ma sempre come fine in se stesso¹⁰. E in questo senso avvicinerebbe, pur con le dovute differenze, l'esercizio del rispetto al sentimento dell'*ammirazione*¹¹: un rimando che possiamo leggere secondo un nesso essenziale, quello che appunto corre fra la meraviglia della *visione* – l'ammirazione appunto, la sorpresa per l'identità dell'altro – e il suo ritorno sul piano della *risposta etica* nei modi del riguardo o del rispetto.

Parliamo di “risposta” per dire che ammirazione e rispetto vanno intesi in modo dinamico, tanto sul piano conoscitivo quanto su quello della prassi. Dicevo prima che lo sguardo riconoscente dell'altro costituisce lo spazio in cui si disvela una nostra possibile verità. Ma per converso

⁸ Penso a questo prezioso frammento: «Per quanto tu vada, anche percorrendo ogni via, non potrai raggiungere i confini dell'anima, tanto profondo è il suo *lógos*» (H. Diels - W. Kranz, *Die Fragmente der Vorsokratiker*, 22 B 45).

⁹ Si ricordi il nesso che corre fra il latino *respectus* e il corrispondente verbo *respicere*.

¹⁰ Cfr. *Metaphysik der Sitten*, 1797, AK, Bd. VI, pp. 399, 434-435 e 462; tr. it. di G. Vidari e N. Merker, *Metafisica dei costumi*, Laterza, Roma-Bari 1991, pp. 250-251, 294 e 333-334.

¹¹ *Kritik der praktischen Vernunft*, in *Werke*, a cura di W. Weischedel, Insel, Wiesbaden 1956 (rist. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1983), Bd. IV, p. 197; tr. it. a cura di V. Mathieu, *Critica della ragion pratica*, Rusconi, Milano 1982, p. 276.

ora torniamo a dire del nostro sguardo volto all'altro per riconoscerlo nella sua verità, nella sua insostituibile identità: un orientamento che, come dicevo, va tenuto nella distanza e nella prossimità del rispetto e che ora può precisarsi anche nei modi della discrezione e del riserbo. L'una e l'altro sono modi che vanno, però, intesi non solo sotto il profilo di una dovuta distanza, ma altresì quali forme costitutive di una risposta attiva, nell'*habitus* di un *servitium* o di una *diaconía*: distanza e insieme ascolto che accoglie e, accogliendo, suscita. Insomma un *essere-in-sé* che si traduce in un *esser-per-altri*, nella ricerca di una comune relazione e nell'attesa di un comune destino.

4. *La sapienza del cuore*

Dire di un comune destino ci riporta poi al punto da cui siamo partiti, all'Adamò che doveva vincere la contraddizione dell'essere-per-sé: monodica *certezza* dell'io ancora priva di *verità*¹². Il compimento del sé nell'intrapresa della relazione reciproca congiunge invece, come si diceva, certezza e verità, ma appunto nel gioco reciproco delle coscienze. Il testo della CEI, con un particolare riferimento al campo dell'educazione, suggerisce opportunamente, al punto 25, che questa reciprocità esige nel suo fondo una dedizione inconsueta, persino un rovesciamento dei ruoli, così come accade nel racconto evangelico dell'ultima cena quando Gesù depone le sue vesti e lava i piedi ai suoi discepoli¹³. Si potrebbe aggiungere che questo rovesciamento dei ruoli è tanto più significativo se si pone attenzione, se ci si fa attenti alla premessa del racconto, ove si dice che Gesù si accinge al gesto estremo della condivisione «sapendo che il Padre gli aveva dato tutto nelle mani e che era venuto da Dio e a Dio ritornava»: una coscienza piena di sé che tuttavia s'invera nella comunione con gli altri!

¹² Si è giustamente parlato a questo riguardo di due «malattie mortali che impediscono il raggiungimento del carattere adulto alla persona e di abitare responsabilmente il suo tempo: la pura e acritica ripetizione di ciò che viene dato e il rifiuto pregiudiziale di ogni punto di riferimento che è fuori o prima di me» (N. Galantino, *Emergenza educativa e questione antropologica*, in AA.VV., *L'emergenza educativa*, Edb, Bologna 2010, p. 156).

¹³ Gv 13,3-5.

Su un piano più strettamente educativo può sovvenirci ancora il gesto maieutico di Socrate che sa e che tuttavia interroga i suoi “scolari” in modo che il suo sapere gli ritorni diversamente declinato dalla bocca dei discepoli: una sapienza che, nel dialogo, ritorna a sé facendosi più esplicita e dilatando la rete delle cognizioni e dei consensi. Il racconto evangelico, appena citato, ci sovviene tuttavia con una pregnanza ben più profonda del racconto socratico: dice di un insegnamento che presuppone un rapporto non puramente dialogico, dice di una sapienza che è parola, ma anche emozione, partecipazione affettiva. Si tratta di un implesso che va riguadagnato superando una divaricazione tipicamente illuministica, quella che affida l’insieme del sapere ai soli modi dell’intelligenza scientifica: una riduzione che inevitabilmente finisce col rinviare la vita degli affetti nel campo di una soggettività per se stessa insipiente, controllabile semmai solo dall’esterno. Il testo della CEI opportunamente avverte questa difficoltà parlando di una pericolosa divaricazione fra razionalità e affettività, fra corporeità e spiritualità, e ricordando peraltro come i processi educativi siano per lo più ridotti nell’ambito della mera professionalità, dell’informazione o dell’abilità operativa: una riduzione che finisce col mantenere l’affettività nel campo di una spontaneità fine a se stessa, nei modi anarchici del «ciò che piace»¹⁴, piuttosto che nei modi di una personale adeguazione veritativa. Si tratta di quel «pregiudizio illuministico», ben più antico dell’illuminismo storico, per il quale – come è stato scritto – «la libertà della coscienza dovrebbe essere garantita da un *sapere senza libertà*. Il perseguimento di questo ideale di sapere, realizzato in forma programmatica dalla “scienza”, conduce la cultura moderna, e poi soprattutto quella

¹⁴ *Educare alla vita buona del Vangelo*, cit., n. 13. Il testo episcopale cita opportunamente una ricerca promossa dal Comitato per il programma culturale della CEI. Conviene qui ricordarne alcuni passaggi, ove si legge di una razionalità «concepita come un freddo potere analitico e organizzatore, mentre l'affettività (vissuta a livello emotivo: sentire e sentirsi) è avvertita come la relazione calda con gli altri e con il mondo, ma al di fuori dell'orizzonte della ragione. È chiaro che questo vissuto rende l'intelligenza tutta protesa all'oggettività esteriore e alla gestione della vita, ma anche disinteressata all'esperienza vissuta e alle questioni di senso» (*La sfida educativa*, Laterza, Roma-Bari 2009, pp. 7-8). Il testo ricorda per contrappunto il «riconoscimento critico dell’“ampiezza della ragione”» (p. 19).

contemporanea, a disattendere sempre più sistematicamente i temi fondamentali della sapienza umana: l'uomo e la donna, la generazione e il rapporto educativo, la sofferenza e la morte, l'amore e l'odio, la giustizia e la colpa, e soprattutto il bene e il male»¹⁵.

In questa prospettiva siamo però nello spazio di una cognizione che potremmo definire sapienziale. Non che le ragioni della scienza e dell'intelletto debbano venir meno: le vie della comprensione “oggettiva” restano pur sempre indispensabili sia sul piano della coscienza critica, sia per l'accesso a una concettualità partecipata¹⁶. Ma, per dirla con Kierkegaard, occorre pur avvertire che la verità “oggettiva” trova il suo compimento solo nella sua appropriazione esistenziale, appunto come verità “soggettiva”, dove il vissuto si dà come adeguazione assoluta al senso della cosa¹⁷. In termini scolastici, potremmo disegnare questa equazione trapassando dalla formula classica della verità, quale *adaequatio intellectus et rei*, alla formula speculare dell'*adaequatio rei et intellectus*, purché s'intenda – ed è ancora Kierkegaard che ci soccorre¹⁸ – che, nella

¹⁵ G. Angelini, *Il figlio. Una benedizione, un compito*, Vita e Pensiero, Milano 1991, p. 59.

¹⁶ Valgono in questo senso le considerazioni che G. Angelini pone a premessa della riflessione appena ricordata (*ibid.*, p. 97).

¹⁷ Fra i tanti passaggi kierkegaardiani, possiamo ricordarne uno particolarmente esplicativo nella sua sinteticità: «Per la riflessione oggettiva la verità diventa qualcosa di oggettivo, un oggetto, e si tratta di vederlo separato dal soggetto; per la riflessione soggettiva invece la verità diventa appropriazione, interiorità, soggettività e si tratta per l'appunto di approfondirsi esistendo nella soggettività» (*Afsluttende uvidenskabelig Ester-skrift til de philosophiske Smuler*, in S. Kierkegaard, *Scrifter*, Gads Forlag, København 2002, Bad 7, p. 178; tr. it. di C. Fabro, *Postilla conclusiva non scientifica*, in S. Kierkegaard, *Opere*, Piemme, Casale Monferrato 1995, vol. II, p. 318).

¹⁸ Ancora Kierkegaard: «Sia che si definisca la verità in un modo più empirico come la conformità del pensiero con l'essere, oppure in un modo più idealistico come l'accordo dell'essere col pensiero, quel che vale in ogni caso è che si deve badare a ciò che si intende con “essere”» (*ibid.*, p. 173; tr. it. cit., p. 315). Kierkegaard assumerà poi la seconda formula, vincendone il dileguamento idealistico: «La riflessione soggettiva si volge all'interno verso la soggettività e in questa interiorizzazione vuol essere la riflessione della verità e questo in modo che, come nel caso precedente la soggettività dileguava nell'affermarsi dell'oggettività, qui la stessa soggettività diventa l'ultimo stadio e l'oggettività il momento dileguantesi» (*ibid.*, p. 180; tr. it. cit., p. 323). A questo riguardo vale sempre l'equilibrato commento di Th. Haecker, *Der Begriff der Wahrheit bei S. Kierkegaard*, Innsbruck 1932, poi in *Opuscula*, Hegner, München 1949; tr. it. *Il concetto di verità in S. Kierkegaard*, Rosa e Ballo, Milano 1945, pp. 13 ss.

seconda definizione, la *res* è il soggetto esistente. Siamo appunto a quel conoscere che ormai si è dilatato in sapienza.

5. *Sapere e fede. Un nesso indissolubile*

Se ripercorriamo il tragitto che, attraverso la relazione interpersonale, dalla percezione della certezza ci ha portati negli spazi della verità e della cognizione sapienziale, occorre riflettere ancora sui limiti di questo percorso. Ne ho parlato sottolineando come la relazione interpersonale costituiscia l'ambito dell'incontro o dell'adeguazione nella verità. Occorre però ritornare sui limiti di questo percorso. Da una parte avvertiamo nuovamente il limite che attraversa l'incontro degli sguardi, dove le verità si restituiscono a vicenda ma restando *ultimamente* pur consegnate nella irraggiungibile singolarità delle coscienze: la comunicazione non è mai assoluta e, come s'è detto, deve giocarsi dialetticamente fra riconoscimento e rispetto, fra rivelazione e nascondimento dell'altro¹⁹. D'altra parte e più in generale, s'è anche visto come il nesso che lega prospettiva e intero resta pur sempre in divenire dacché ogni cognizione, sebbene legata al richiamo d'un senso assoluto, è comunque compresa in un determinato punto di vista e dunque anche nel sotteso avvertimento d'una trascendenza del senso.

Da un lato e dall'altro il vissuto sapienziale corre sul filo di una duplicità. Per un verso è mosso dal riferimento a un orizzonte di senso, a una ultimità inscritta nel fondo di ogni visione, nel fenomeno stesso della cognizione prospettica, che tuttavia non si darebbe senza implicare appunto la *realità* di un senso assoluto. È stato giustamente detto che «se originaria è la domanda sul senso, *sì dà originariamente il senso*»²⁰. Per altro verso, e proprio perché ogni cognizione di realtà si offre sempre nel limite di un orizzonte prospettico, la comprensione del senso si dà per se stessa nel modo di un'immanenza relativa: immanenza che è insie-

¹⁹ Anche a questo riguardo, sempre in vista di una fondazione dei percorsi pedagogici, ha scritto A. Bellingreri, *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e Pensiero, Milano 2005, in part. pp. 47 ss.

²⁰ Id., *Scienza dell'amor pensoso*, cit., p. 381.

me trascendenza, trascendenza che è insieme una relativa immanenza. Questa duplicità può allora indicarsi come un sapere che è anche fede e all'inverso fede che sta solo in forza di un sapere: un sapere che può sembrare contraddetto negli spazi ristretti dell'esperienza e che tuttavia, proprio in forza della sua originaria incontrovertibilità, può confidare nella presenza risolutrice di un senso assoluto.

Siamo a un nesso indissolubile. La sua divisione, come spesso accade, finisce col risolversi o nei modi un razionalismo dogmatico o, al contrario, nei modi di un fideismo incontrollabile. La concreta coniugazione dei suoi versanti può invece esprimersi nei modi del linguaggio simbolico, dove il senso di un'esperienza determinata lascia trasparire nella sua intimità la donazione di un significato ulteriore: un significato secondo, che non è riconoscibile in sé e per sé, e che però si lascia intravvedere nel tessuto stesso di un primo significato. Siamo a quel delicato esercizio del simbolismo di cui vive ogni autentica coscienza religiosa, ivi compresa l'intera storia della tradizione cristiana.

6. La relazione educativa

La delicatezza dell'esercizio simbolico sta, come dicevo, nella possibilità della sua divaricazione: nei modi di un razionalismo dogmatico, chiuso in se stesso, incapace di sollevarsi oltre i metri cartesiani della chiarezza distinta²¹, o all'opposto nei modi di un fideismo irragionevole, per se stesso destinato alle dissoluzioni relativistiche, se non alle impostazioni autoritarie. È quasi superfluo rilevare come la nostra cultura sia spesso divisa fra questi opposti lati, fra scientismo dogmatico e incontrollato fideismo. Possiamo anche aggiungere che la composizione

²¹ G. Angelini ha giustamente notato che la ragione, configurata entro i soli confini della oggettività scientifica, «senza la luce che le viene dalle immagini proprie della coscienza simbolica, è semplicemente formale e vuota. Al fine di proseguire quel progetto, il pensiero teorico s'è, tra l'altro, di fatto preclusa la considerazione di alcuni tra i più antichi e fondamentali aspetti dell'esperienza umana; si tratta non a caso di quegli aspetti dei quali soprattutto s'occupava il pensiero simbolico: l'amore tra uomo e donna, il matrimonio, la generazione, e magari anche la colpa, la sofferenza, la morte» (*Il figlio*, cit., p. 35).

simbolica della vita costituisce non soltanto il giusto orientamento per un autentico umanesimo, ma a un tempo anche un obiettivo portante per una relazione educativa.

Una retta educazione alla coscienza simbolica esigerà allora un doppio esercizio, che certamente si colloca ben oltre la soglia di un'intelligenza tanto astratta quanto soffocante dei principi. Così, si tratta di rendere esplicito il dato riposto in ogni visione, il riferimento a una ultimità di senso quale stella polare di ogni decisione. È stato giustamente detto che per «avere un vero dialogo coi figli, i padri devono [...] avere proprio una verità “intrattabile”, una speranza sicura da annunciare»²². Dove appunto la verità “intrattabile”, intesa come salvaguardia da ogni relativismo fideistico, non va però declinata in astratto, ma solo come riferimento necessario per una buona lettura delle situazioni concrete: nella misura in cui queste possano essere vissute per se stesse e insieme quali figure, determinazioni simboliche d'un ultimo senso. Non si tratta infine di un rapporto autoritario, “signorile”, bensì d'un rapporto autorevole, potremmo dire maieutico dove il dialogo educativo si traduce in una ricerca comune, nello sforzo di riconoscere assieme una valenza universale degli imperativi, una via per approssimare, senza possederlo, un senso assoluto della propria esistenza²³. La relazione di vita, la stessa relazione educativa si profilano infine come dettati di un profilo escatologico, dove la barra dei principi costituisce non il principio di una ripetizione ma il criterio per riconoscere e orientare il senso degli eventi, la possibilità di intenderli come attive prefigurazioni d'un senso sempre incompiuto, sempre da venire.

²² *Ibi*, p. 100.

²³ Mi sembra significativo a questo riguardo quanto ha scritto, nel suo profilo di una pedagogia francescana, F. De Giorgi: «In un processo educativo c'è il maestro e c'è il discepolo. Per l'educazione tradizionale, al centro dell'attività educativa c'è il maestro, così che riflettere sull'educazione significa riflettere su come e su cosa il maestro deve insegnare. Per l'educazione contemporanea, da Rousseau in poi, al centro c'è il discepolo, così che riflettere sull'educazione significa studiare i tempi e le modalità di apprendimento del discepolo. Per il neoidealismo italiano, poi, al centro di una vera educazione c'è la fusione fra maestro e discepolo. Nella pedagogia francescana nessuno è maestro e tutti sono fratelli» (*Chi è Maestro e chi sono i discepoli? Tracce di pedagogia francescana*, in «Munus. Rivista europea di cultura», 1 [2012], p. 84).

Questa tensione, che lega la determinazione dei principi alla carne degli eventi via via incontrati, costituisce infine una garanzia di libertà: libertà da una tradizione e insieme libertà che sa riprendere la tradizione nel *novum* degli eventi, nel costante ritorno d'un senso radicale e nella ricerca del suo incessante evenire.

Antonio Bellingreri

*Il reciproco riconoscimento
Tracce di una fenomenologia dell'educazione*

I Vescovi italiani hanno compiuto una scelta audace proponendo alle Chiese italiane per l'intero decennio 2010-2020 un lavoro, teorico e pratico, sull'educazione. Il testo che invita a svolgere questo compito, *Educare alla vita buona del Vangelo*, presenta nei paragrafi introduttivi le ragioni della scelta; i sei capitoli di cui si compone illustrano le diverse prospettive secondo le quali, a giudizio dei Vescovi, il lavoro va pensato e realizzato. Quello che riguarda la pedagogia in senso proprio è, con tutta evidenza, il terzo capitolo, che reca il titolo significativo «Educare, cammino di relazione e di fiducia»; i restanti in qualche modo vi convergono e o lo preparano o lo accompagnano, in modo particolare il quarto, «La Chiesa, comunità educante», che possiamo considerare capitolo educativo in senso adeguato¹.

Trattandosi di un documento di lavoro intraecclesiale, esso non ha la pretesa, è ovvio, di muoversi nel senso di una pedagogia scientifica; il taglio complessivo resta pastorale: esorta piuttosto a por mano a questo compito, ad accettare la sfida dell'educazione, con la riflessione ma soprattutto con l'impegno fattivo. Da una lettura attenta però emerge che il testo, pratico in senso eminente, in ogni sua pagina contiene affermazioni che esigono un approfondimento, una giustificazione pedagogica adeguata che può essere offerta solo dalla riflessione scientifica; esse

¹ CEI, *Educare alla vita buona del Vangelo. Orientamenti pastorali dell'Episcopato italiano per il decennio 2010-2020*, Ldc, Torino-Leumann 2010 (d'ora in poi *Orientamenti*).

restano presupposizioni che chiedono di essere argomentate, al fine di esplicitare l'implicito pedagogico degli *Orientamenti*.

Così procedendo, incontriamo subito una questione di fondo, di natura epistemologica, che a ben vedere s'impone sempre di fronte a questo tipo di testi e che solo una pedagogia fondamentale può assumere adeguatamente, affrontandola con rigore e oggettività. La si può formulare in questi termini: quanto i Vescovi italiani scrivono sulla verità e sul metodo ha senso solo in riferimento all'educazione *cristiana*, all'azione educativa svolta all'interno delle comunità ecclesiali, oppure può esser rivolto a *tutti*, a tutti quelli che volessero accogliere una tale proposta, nell'ipotesi che si tratti di convinzioni, di verità in linea di principio condivisibili universalmente?

1. Una realtà etica e relazionale

Ci troviamo di fronte all'annosa, secolare *quaestio disputata* relativa all'educazione cristiana, al suo senso, al suo valore e ai suoi limiti. Pongo come punto d'avvio del mio contributo una sola osservazione, relativa al metodo con cui viene costruita la riflessione e alla testura logica secondo cui si il discorso va strutturandosi. In effetti, negli *Orientamenti* – al pari forse di ogni documento ecclesiale – si svolge l'argomentazione, scegliendo di permanere nella *proximità del Mistero* cristiano, nella stima che in una tale immensa riserva di senso possano trovarsi suggestioni veritative anche per l'azione educativa e per la riflessione pedagogica. Vi è originariamente connessa la certezza che, quando la frequentazione del Mistero è autentica, essa apre una specifica visione dell'essere e dell'esistenza, un'intelligenza affatto caratteristica di ogni aspetto della realtà umana e cosmica, visto in una luce e secondo angolature probabilmente non altrimenti accessibili.

Secondo questa prospettiva, che possiamo qualificare con l'espressione *ap-proche chrétienne*, una pedagogia scientifica che sceglie di accogliere le suggestioni di senso provenienti dall'esperienza, di vita e di pensiero, che si mantiene nell'intimità del Mistero cristiano; il compito che le è proprio però, in quanto voglia essere *scientifica*, viene svolto solo se la riflessione cerca di pensare i temi e i problemi che si pongono –

che si impongono – *nel loro ordine specifico*, facendo ricorso alla logica specifica a questo adeguata. Il pedagogista, anche quello religiosamente formato, ha il dovere di restare fedele alla ragione e al codice epistemologico secondo il quale la scienza che egli elabora va strutturandosi storicamente, all'interno di una comunità umana. Pertanto, il suo compito proprio e adeguato si specifica in una ricerca che mostri o dimostri la razionale sostenibilità delle tesi che egli sostiene, da qualsivoglia fonte esperienziale esse provengano².

Per parte mia, reputo che la riflessione razionale ci guadagni, accettando di confrontarsi con dati d'esperienza o argomentazioni che provengono da quell'ambito caratteristico dell'esistenza umana nella storia che è la religione – la religiosità e/o la fede. Può arricchirsi, da un lato, la riflessione pedagogica, nella misura in cui trova suggerimenti, per così dire, che le consentano di esplorare contrade nuove, inedite o non ancora conosciute, della realtà umana; dall'altro lato, anche l'esperienza religiosa può trarre giovamento dalla ricerca scientifica, ché può ancorarla in modo più stabile alla realtà.

È il caso, relativamente al nostro documento e al suo particolare costrutto, di una nozione come quella di persona, che è senz'altro la presupposizione prima, la categoria che conferisce significato specifico, logico e ontologico, a ogni paragrafo, a ogni affermazione determinata. Il documento giustamente sottolinea la centralità della persona in ogni percorso educativo, con il suo avvenimento ha a che fare ogni impegno formativo; ma si tratta anche di una nozione senza la quale non è possibile comprendere alcunché, né il senso particolare né quello complessivo, della storia della *paideia cristiana*. Ora, il tratto essenziale con il quale viene sempre connotata questa *notio prima* è l'eticità: persona è nozione etica in senso pieno e costitutivo, intende una realtà eticamente, oltre che assiologicamente positiva.

Affermando, come avviene più volte nel testo, che la persona è definita da un nesso intrascendibile con il bene e il bene *assoluto* (non relativo), si fa un'affermazione fortissima e caratterizzante, a proposito della realtà

² Per questo stile di riflessione, che denoto con l'espressione francese *ap-proche chrétienne*, cara a Ricoeur, rimando al mio testo *Pedagogia dell'attenzione*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 183-239.

umana, propria di ogni individuo e tutta l'umanità, e nella fattispecie a proposito dell'educazione³.

In ragione di questa centralità per una *paideia* d'ispirazione cristiana, non stupisce quanto la storia della pedagogia e dell'educazione, anche riguardata nelle sue grandi linee, documenta con dovizia: ogni generazione di pedagogisti ha dovuto, sempre di nuovo, tornare a riflettere sul senso della persona, a motivo dei cambiamenti, a volte vere e proprie metamorfosi, nella percezione della condizione umana in un determinato momento storico-sociale. Risulta sin troppo ovvio notare che, trattandosi del termine con il quale intendiamo «da realtà più perfetta dell'universo» (Tommaso d'Aquino), dunque la più complessa, non è legittimo ritenere che questo compito di analisi razionale possa essere mai esaurito; ogni generazione è chiamata a istituire, a esplicitare un aspetto (o un inspetto) dell'universo personale, immersendosi in questa complessità per evidenziarne potenzialità rimaste in passato inespresse.

Nelle pagine che seguono intendo proporre come specifico contributo di approfondimento del concetto degli *Orientamenti* che considero presupposizione costante e fondamentale, una fenomenologia dell'esperienza educativa, sia pure a grandi linee o per tracce. Vi emerge il tema, oggetto e problema centrale dell'analisi, del *reciproco riconoscimento*, concetto che fornisce una definizione eidetica della struttura relazionale, in senso eminente ed esaustivo, della persona. Per un verso, persona si è sempre, sin dalla nascita: si tratta di una proprietà reale di ogni uomo vivente; per un altro verso, però, persona si diventa, in un processo relazionale nel quale ogni soggetto cerca e riceve sempre una qualche risposta, positiva o negativa, a un bisogno insuperabile, essenziale e costitutivo per il senso stesso dell'esistenza personale, che nel mio saggio propongo di chiamare bisogno di riconoscimento.

Ora, tale processo relazionale implica una vera e propria scoperta dell'unicità della persona, che può avvenire grazie a ciò che qui – ispirandomi a Levinas – chiamo «sguardo eminentemente etico». L'azio-

³ Si possono fare moltissimi riferimenti agli *Orientamenti* su questo tema della persona come realtà etica e del nesso costitutivo con l'assoluto; mi limito qui solo ad alcune citazioni: tutto il par. 5 (pp. 54-57), il par. 9 (pp. 62-63), i par. 23 e 24 (pp. 82-84), i par. 26, 27 e 28) – ma, in generale, si può citare l'intero cap. III (par. 25-34, pp. 85-100).

ne educativa tra l'educatore e l'educando trova in questo il suo senso fondante, essa s'avvia proprio grazie al riconoscimento dell'altro come universo personale irriducibile, che avviene in una relazione e in una comunicazione essenzialmente empatiche. A ben vedere, però, proprio perché di empatia si tratta, la relazione e la comunicazione impegnano entrambe le persone coinvolte nel dialogo educativo, sono atti che implicano sempre la reciprocità.

Ho svolto altrove, in modo più organico, una tale analisi fenomenologica e ho proposto di denotare l'intenzionalità costitutiva della coscienza empatica, facendo ricorso alla dizione di *intenzionalità vicariante*⁴. Riprendo qui questa categoria e ne metto in rilievo le istanze costitutive che concorrono sinergicamente a formarla, quella veritativa quella etica e quella spirituale; l'intenzionalità vicariante appare la condizione stessa che rende possibile quella consegna e l'invio di un ideale di vita etica, che radicano l'azione educativa autentica nella vita propria di una comunità umana nella storia.

Tornando qui a riflettere sull'intenzionalità vicariante, mi sembra emerga un approfondimento, relativo proprio al reciproco riconoscimento: mi appare sempre più chiaro che esso consista in un processo di decentramento di tutti e due i soggetti coinvolti nell'educazione, una vera e propria presa di distanza dal sé concreto che avviene quando essi si volgono insieme a riconoscere, a prendere atto e ad assumere con un giudizio veritativo, un orizzonte più vasto di senso percepito comune a entrambi. Proponendo come metodo educativo adeguato ed efficace un «*dialogo esistenziale centrato sull'empatia*», il riconoscimento reciproco si rivela un processo di co-elaborazione di senso, che avviene sempre per gemmazione: all'interno del comune orizzonte, ogni soggetto percepisce l'identico diversamente – in modo originale e in qualche modo unico.

Emerge una visione complessiva dell'educazione come processo di personalizzazione dell'esistenza, scelta di esistere in prima persona che svolge e concreta la decisione di essere autenticamente desti. È la proposta pedagogica che mi pare la più adeguata in un momento storico in

⁴ Il riferimento è a A. Bellingreri, *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e Pensiero, Milano 2005 e Id., *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*, Vita e Pensiero, Milano 2010.

cui l'estrema individualizzazione dell'esistenza non implementa sempre la capacità reale di diventare attori della propria esistenza. Le indagini psico-sociali condotte nel nostro paese, che ci offrono un monitoraggio attendibile della condizione giovanile in una società della tarda modernità come quella italiana contemporanea, ci persuadono in tal senso⁵. L'esaltazione di «individui altamente individualizzati» si coniuga perfettamente con forme di vero e proprio sonnambulismo esistenziale, dimorando in una dimensione dell'esistenza che resta spesso infra-morale perché infrapersonale. Il misconoscimento della persona porta, a mio modo di vedere, un danno antropologico, delle perdite per la persona; o delle ferite che vanno definite educative, perché riconducibili a forme distorte di lavoro educativo o a una sua semplice assenza.

2. *Il bisogno di riconoscimento*

Il punto d'avvio di una pedagogia di stile fenomenologico può esser dato da quanto un'*analitica esistenziale* dei mondi della vita umana descrive come fenomeno originario del venire ad essere. La riflessione pedagogica assume senz'altro quanto originariamente s'offre, e nella forme di precomprensione in cui s'offre, quelle del sapere comune ma anche quelle elaborate dal sapere scientifico. Ora, il suo compito proprio e adeguato consiste nel porre in atto una riflessione che nel fenomeno *originario* scorga l'*essenziale*: facendo emergere una verità elementare costitutiva del soggetto che proprio l'analisi fenomenologica vede e intende come radice o sorgente del senso di ogni forma di educazione – dell'educazione in quanto tale.

Consegnato a una situazione originaria sempre determinata, il soggetto emerge a se stesso grazie alla presa d'atto d'essere già da sempre

⁵ Tengo presenti, in particolare, le ultime indagini psico-sociali dell'Istituto IARD, la quinta e la sesta: C. Buzzi - A. Cavalli - A. De Lillo (a cura di), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna 2002 e Idd. (a cura di), *Rapporto giovani. Sesta indagine sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna 2007. Reputo utile anche la lettura che della quarta indagine viene proposta da C. Buzzi, *Giovani, affettività, sessualità. L'amore tra i giovani in una indagine IARD*, il Mulino, Bologna 1998.

coinvolto «nella grande giostra dell'esistenza», senza averlo scelto, senza neppure essere stato consultato. All'origine dell'esistenza si scopre una *finitezza intrascendibile*, il cui senso proprio è una certa consapevolezza del limite strutturale della libertà: essa originariamente non sceglie l'esistere e l'esistenza, il venire ad essere dal proprio non essere e la forma determinata dell'esistenza che si riceve. Il soggetto, si potrebbe dire in breve, si trova all'origine piuttosto come un oggetto, definito com'è da determinatezze che non ha scelto: il padre la madre la famiglia e più in generale il tempo storico e lo spazio geografico in cui si trova a giocare la partita della sua esistenza.

Già le semplici cognizioni empiriche ci aiutano a descrivere questo avvento nell'essere, innanzitutto e per lo più, come un originario essere *accolti* da qualcuno che mostra tutto il suo interesse, che si prende cura del donatario dell'esistenza. Ma, muovendoci ancora nell'orizzonte delle cognizioni prescientifiche, si dà pure la possibilità di un originario non essere accolti, quasi si fosse *gettati* nell'essere e nell'esistenza, casualmente da qualche parte, come un dono che non perviene a destinazione propria⁶.

Le analisi empiriologiche elaborate dalle scienze umane che studiano questo fenomeno ci consentono di definirlo con l'esattezza e con l'oggettività che qualifica il loro metodo; ho in mente innanzitutto la ormai vastissima letteratura critica di psicologia e di psicodinamica dello sviluppo della prima e della seconda infanzia. Queste ricerche mettono in rilievo l'importanza e l'essenzialità di un *accudimento empatico* per l'ossigenazione e l'alimentazione dell'intero psichismo del soggetto in crescita. Solo così infatti viene attivata, per così dire, e nutrita l'autostima e il senso del sé, la sfera delle «ambizioni» del soggetto – come propone di chiamarle H. Kohut – e insieme quella degli «ideali», relativa alla capacità di affrontare con una disposizione attiva e creativa il reale. Emergono anche, grazie a un'altrettanto abbondante saggistica scientifica, i guasti che un atteggiamento *anempatico* in questo inizio dell'esistenza produce nel soggetto in crescita: si possono sintetizzare e definire adeguatamen-

⁶ Evidente, in questo passaggio, il richiamo al linguaggio di M. Heidegger, *Essere e tempo*, tr. it. di P. Chiodi, Utet, Torino 1969².

te tutto riconducendo al concetto proposto da P. Schellenbaum nelle sue opere, laddove parla delle funeste «ferite dei non amati»⁷.

Una riflessione fenomenologica sulla verità dell'educazione può avviarsi assumendo quanto emerge dall'analitica esistenziale dei mondi della vita; e, lo si è appena accennato, il suo compito proprio e adeguato s'assomma tutto qui: essa intende il fenomeno *originario* in una prospettiva eidetica, che consenta si riveli una verità *essenziale*. Ora, ecco quanto già da subito si mostra con evidenza e vale per essa come intuizione prima che orienta il suo percorso di scienza metempirica (metapsicologica): nell'originario essere accolti (o non accolti) – nell'accudimento empatico (o anempatico) –, è dato scorgere una struttura del soggetto che, in ragione della sua costituzione propria, possiamo denotare con la dizione bisogno d'esser riconosciuti o, più semplicemente, *bisogno di riconoscimento*. È un verità elementare, già da sempre nota anche se su di essa non si appunta l'attenzione e comprenderla implica un lavoro riflessivo: ogni persona che viene a questo mondo nasce figlio/figlia; ancora, essa nasce piccola ed è la cura e l'accudimento, secondo le diverse modalità in cui è offerto, che l'aiutano a crescere; in qualche modo tutto l'arco dell'esistenza costituisce il tempo di una crescita costante che è un mai interrotto *processo di riconoscimento di sé*.

Nella mia prospettiva, definisco il riconoscimento bisogno *originario ed essenziale* della persona; e lo pongo come *verità prima* dell'antropologia pedagogica: tutti i fenomeni umani che chiamiamo educativi sono sempre un tentativo di portare risposta ad esso, nel momento stesso in cui in qualche modo lo rivelano a se stesso. Ma, come cercherò di mostrare nel seguito di questo capitolo, tale verità è centrale per ogni tipo riflessione pedagogica: è verità *pedagogica fondamentale*, in ragione del fatto che già contiene una definizione del senso stesso dell'educazione⁸.

In altri scritti ho cercato di svolgere una rigorizzazione di tale *a priori* pedagogico; l'approfondimento di questa prima verità può essere ripre-

⁷ Cfr. P. Schellenbaum, *La ferita dei non amati*, tr. it. di D. Besana, Demetra, Bussolengo 1997². Per tutto questo paragrafo, il riferimento è a H. Kohut, *La guarigione del sé*, tr. it. di S. Adamo Tatafiore, Boringhieri, Torino 1980.

⁸ Per una semantizzazione pedagogica adeguata del termine riconoscimento, riamando al mio *Pedagogia dell'attenzione*, cit., *passim*.

sa qui solo per accenni. In ciò che in senso proprio costituisce il suo lato *affettivo*, quello di riconoscimento è il bisogno d'essere voluti e accolti, con amore e con stima, nella nostra singolarità; lo si potrebbe anche definire bisogno d'*intimità*. *Per essere* – ecco una formulazione adeguata – *ogni persona ha bisogno d'essere riconosciuta nell'essere*; tanto si può esprimere con la formula *amor ergo sum* – che contiene una completa trasmutazione di senso rispetto all'inizio cartesiano dell'antropologia moderna. Ora, al bisogno di riconoscimento secondo questo primo significato, porta una qualche risposta la figura, reale e simbolica, della *madre*; il codice identitario materno struttura e trasmette il corrispondente sistema di regolazione relazionale: la certezza riflessa d'essere riconosciuti nell'essere singolare è la *radice della personale capacità d'amare*.

In quello che invece costituisce il significato *etico*, con il bisogno di riconoscimento si tratta per il soggetto dell'essenzialità e dell'imprescindibilità d'essere introdotti in un universo simbolico, un mondo umano nella storia da scegliere come dimora. *Per esistere* – ecco l'altra formulazione adeguata – *ogni persona ha bisogno di ricercare e affermare un significato oggettivo del reale*: identificare la realtà per quello che è, prendendo atto del senso che si offre, in una disposizione contemplante di gratitudine per quanto è dato trovare portandolo a significazione. Poiché ci accompagna la certezza che vivere nella ricerca del senso, testimoniando questa ricerca, valga di più che il semplice vivere – sia un vivere bene *come uomini* o vivere il bene *umano* – possiamo anche definire quello di riconoscimento, bisogno di *dignità*. A questo, al bisogno di riconoscimento secondo il significato etico, porta una qualche risposta la figura, reale e simbolica, del *padre*; il codice identitario paterno struttura e veicola uno specifico sistema regolativo relazionale: la certezza riflessa di abitare un universo di senso è la vera fonte della personale capacità di conferimento di senso al reale.

In sintesi, ogni forma in cui si concreta il lavoro educativo costituisce sempre un tentativo di assumere, dispiegare e comprendere, il bisogno d'*intimità* e quello di *dignità*: ovvero, in uno, il fondamentale bisogno antropologico di riconoscimento, visto e inteso secondo le inflessioni del codice materno e di quello paterno⁹.

⁹ Per un approfondimento del tema, cfr. A. Bellingreri, *L'autorità genitoriale. Fondamenti teorici e applicativi* (Roma, 2010).

3. Il destarsi della coscienza personale

Come ogni rapporto e ogni comunicazione, i fenomeni che noi chiamiamo educativi originariamente si mostrano come relazione *interpersonale*; ciò è evidente sia quando intendiamo forme che – nell’orizzonte di comprensione propria della vita quotidiana, all’interno di una determinata comunità umana nella storia – vengono innanzitutto e per lo più giudicate inadeguate, sia quando – nello stesso precomprendere – sono invece tenute come autentiche, comunque efficaci. Questo dato elementare è veramente universale e ci persuade che la crescita educativa di un soggetto non è un processo solitario, ma si attua sempre in un processo relazionale. Ora, alla prima evidenza se ne accompagna un’altra, anch’essa immediatamente data: le relazioni interpersonali si presentano sempre come relazioni *intervisibili*, incontri tra soggetti che sono costitutivamente corpi animati viventi. In generale, non esiste alcuna possibilità per dei soggetti di incontrarsi che non sia un imbattersi (anche uno scontrarsi) con la presenza fisica dell’altro; egli si trova sempre lì, in uno spazio determinato, relativo al mio esser qui, alla posizione che io stesso occupo nello spazio.

L’analisi fenomenologica deve assumere il reperto originario dell’esperienza, perché la riflessione che s’intende condurre sul senso stesso dell’educazione possa avviarsi. In effetti, proprio questo dato fenomenologico elementare fornisce la *prima traccia* per descrivere l’intenzionalità costitutiva della relazione educativa. A ben vedere, il riconoscimento adeguato del corpo dell’altro riesce nel riconoscimento di un universo personale, del quale il corpo situato costituisce l’asse prospettico; ora, ad esso si può pervenire solo grazie a un atto eminentemente personale, che significa per il soggetto la scoperta della dimensione dell’esistenza autentica: l’apertura del proprio autentico poter essere.

Reperto originario per la descrizione fenomenologica d’ogni esperienza personale e interpersonale è dunque il proprio corpo vissuto. Il soggetto si percepisce già da sempre come corpo che si sperimenta

mento e metodo, in L. Pati - L. Prenna (a cura di), *Ripensare l’autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Guerini, Milano 2008, pp. 116-137.

«dall'interno», per così dire; e la prima evidenza che subito s'impone è che il corpo è più che corpo: è oggetto esteso e insieme spazio intenzionale inesteso, soggetto che lo trascende. Anche gli altri, originariamente presenti nel mio mondo, sono innanzitutto percepiti come corpi animati, vissuti «dall'interno» e soggetti di universi intenzionali che devono essere mondi originali, irriducibili l'uno all'altro; li cogliamo come tali grazie a una percezione analogica, che riconduce ciò che è inteso dagli altri all'esperienza del proprio corpo vissuto e del proprio mondo singolare.

Ora, a ben vedere, con questa percezione analogica deve trattarsi già da sempre di una *percezione di tipo empatico*. È possibile infatti percepire il corpo dell'altro come presenza di un universo personale originale, al pari di quello che noi abitiamo per nostro conto ma insieme al nostro irriducibile, solo mettendoci nella prospettiva dell'altro, vestendone i panni per così dire, occupando la sua porzione di spazio situato e dividendo la prospettiva del suo sguardo aperto sul mondo. Sembra emergere qui una verità più generale: già da sempre ci percepiamo all'interno di una originaria partecipazione emotiva, che si specifica poi in una qualche forma d'empatia.

Nella vita quotidiana invero può sembrare prevalente un atteggiamento empatico che non significa nessuna conoscenza singolare dell'altro, un'empatia *inautentica* nella quale è prevalente piuttosto la proiezione di sé nell'altro. Ma l'empatia *autentica* è una possibilità reale: è possibile riconoscere il corpo dell'altro e, nel corpo, mirare il *volto* come presenza di un'alterità; ed è possibile vedere che quanto, nel volto, lo *sguardo* rivela dice di tratti, aspetti o inspetti, d'una profondità che emerge nella superficie. Ancora, nello sguardo dell'altro pare ora s'annunzino tracce di un *segreto personale* o interiore: nell'atto stesso in cui esso si mostra ai nostri occhi, divenuti grazie alla comprensione emozionale empatica *capaci di vedere* quanto si rivela. Potremmo utilmente sintetizzare la cosa evocando la semantizzazione proposta da P. Claudel del termine francese *co-naissance*: il volto inteso dell'altro diviene *visibilità* (intelligibilità) *in atto* di un universo personale, come appare un bene in sé e valore in sé; proprio mentre la persona che lo intende si pone come *intelligenza* (intuizione emozionale empatica) *in atto*.

Va notato che l'atteggiamento anempatico è presente, innanzitutto e per lo più, a chi permane nella dimensione dell'esistenza inautentica, nel-

la quale la persona resta in qualche modo assente a se stessa: consegnata a un mondo di oggetti, la persona tende a intendere sé e l'altro da sé alla stregua di oggetti. Ma, di nuovo, nei mondi della nostra vita, può offrirsi l'opportunità reale che s'apra uno sguardo veramente personale sul mondo, sul sé e sull'altro; è un evento d'essere e di senso, una novità reale, portata dalla *decisione* di dimorare nella dimensione di un'*esistenza autentica*, dalla scelta d'*esser desti*. Come l'uomo «deietto» – come ogni uomo – , concretamente l'uomo «deciso» resta pur sempre consegnato a una situazione, nella quale egli si prende cura di sé, del mondo e di altre persone; la decisione per l'autenticità di fatto non muta al suo sguardo né le cose del mondo né le persone, almeno in apparenza. Adesso però egli sceglie di fare un'esperienza diretta, *in prima persona*: delle cose, per coglierne il significato in proprio; e delle persone, per vederne il volto, superficie nella quale s'annunzia la profondità, e intenderne infine il nome proprio.

Ora, nell'esperienza della vita quotidiana, questa opportunità è legata sempre all'incontro significativo con una persona che attesti all'esserci la sua possibilità autentica; è questa attestazione che ci fa percepire l'altro incontrato come un educatore. L'incontro diviene allora veramente e adeguatamente educativo: evento d'essere e di senso, novità di vita, che coincide con la scoperta di una dimensione di autenticità personale. Per il soggetto infatti solo così s'apre la possibilità di un'opera di personalizzazione dell'esistenza, che pone il sé alla ricerca del senso personale dell'essere e dell'esistenza: che può fare del sé l'*attore* e in qualche modo l'*autore* del proprio progetto di vita¹⁰.

Conclusivamente, l'alterità dell'altro appare con tutta evidenza il *dato fenomenologico elementare* di ogni relazione interpersonale autentica. Ora, un incontro empatico con l'altro, visto e inteso come universo personale singolare, può destare il soggetto a se stesso: in ragione del fatto che in ultima istanza riconoscere la persona, il suo volto e la il suo sguardo, implica un atto *personale in senso eminenti*, «immediatamente etico» (Levinas); svela la persona a se stessa, nel momento stesso in cui le fa percepire il proprio autentico poter essere.

¹⁰ Sul corpo, il volto e lo sguardo, cfr. E. Levinas, *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, tr. it. di A. Dell'Asta, Jaca Book, Milano 1980, pp. 189 ss. (Sezione terza) e 255 ss. (Sezione quarta).

4. L'intenzionalità vicariante

La prima traccia orienta la riflessione ulteriore, che deve ora, a mio modo di vedere, rivolgersi all'analisi fenomenologica dell'*empatia autentica*. In effetti, se – come si è visto – il riconoscimento della persona, questo atto che implica tutta la libertà e la consapevolezza del soggetto, inteso in modo proprio significa riconoscere un universo unico e irripetibile, esso ha come condizione di possibilità il senso dell'alterità dell'altro; brevemente e portando a sintesi il già detto, una percezione empatica del soggetto con il quale siamo in relazione. Rendere evidente, giustificare, questa prima condizione costituisce un progresso decisivo per la fenomenologia dell'educazione, permettendo di vedere e intendere, di definire l'empatia come sua struttura essenziale e insuperabile. Con la notazione che, di nuovo, implicando la libertà personale e la consapevolezza, empatia è piuttosto il nome di una *virtù*, di carattere etico e insieme dianoetico, termine di un'opera di formazione che il soggetto deve svolgere su di sé.

Il discorso che segue presuppone l'istituzione di questa virtù formativa come categoria pedagogica; per mio conto, ho proposto altrove un contributo in tal senso introducendo il concetto di *intenzionalità vicariante*, che mi è apparso il più conveniente per denotare la costituzione propria dell'empatia autentica. È il risultato di un'analisi noetico-noematica della «buona coscienza» empatica; in modo ancor più specifico: è il termine che tiene in unità le tre strutture che questa analisi trova e mostra *concorrenti* nell'empatia autentica: la disposizione veritativa, la tensione etica e l'istanza spirituale. Ora, proprio la giustificazione di queste strutture costitutive fa intendere da ultimo che intenzionalità vicariante è nome proprio dell'educazione, ne definisce *l'essenza*.

In primo luogo, il riconoscimento dell'alterità insuperabile dell'universo personale esige un vero e proprio trascendimento di sé, da parte di chi si dispone empaticamente verso di esso; la coscienza empatica pertanto deve essere costituita da una *disposizione veritativa*. Per comprendere l'altro come altro, a me irriducibile, è necessario infatti lasciar essere l'altro: lasciarlo divenire, esprimere, compiere per quello che è, che può e vuole essere o che deve essere. E proprio lo stato emozionale intenso della coscienza ne acuisce il potere di decifrazione, di espressione e di comunicazione.

L'empatia già per se sola dispone la persona all'altruismo; è però l'*istanza etica* che rende meno generico il senso dello stato emozionale e lo trasforma prima in affetto sensibile all'altro e poi in un fondamentale sentimento di *rispetto*: ogni persona umana è un valore vivente e un bene in sé, *senza condizioni*; inoltre, di fronte all'altro il soggetto si sente munito, a concorrere per quanto sia possibile alla promozione di quel valore e di quel bene.

Segnata dall'intenzionalità veritativa l'empatia può aiutare a conquistare e possedere una virtù *dianoetica*: un abito contemplativo, che è intelligenza e cuore – *intelligenza col cuore*. In quanto invece è definita dall'istanza morale, essa può diventare una virtù *etica*; è la *benevolenza*, una disposizione a intuire e volere fattivamente il bene per l'altro, perché pervenga al suo fine personale. Ora, la virtù dianoetica insieme a quella etica possono trasfigurarsi in una virtù *educante*, se e nella misura in cui siano segnate anche dall'intenzionalità relazionale comunitaria o, secondo una dizione che forse è preferibile, da un'*istanza spirituale*: che intenda l'altro come persona *essenziale e insostituibile* nel proprio mondo¹¹.

Le tre istanze analizzate sono sinergiche, nessuna si offre mai senza implicare di necessità le altre. Ora, è per significare e intendere questa cooriginarietà che ho proposto la dizione di *intenzionalità vicariante*; essa va vista e intesa come senso stesso, intenzionalità coscientiale costitutiva del fenomeno originario della relazione educativa empatica. E dico subito che è necessario distinguere, in via preliminare e aderendo a ciò che si mostra con evidenza, due significati di tale intenzionalità: secondo un *primo* significato, essa costituisce l'atteggiamento proprio dell'*educatore*; secondo un altro significato, struttura la disposizione che va acquisendo *l'educando*.

L'*educatore empatico* diviene vicario, quando sceglie di assumere in prima persona un'iniziativa, a proposito della concreta crescita dell'altro, e in ragione del fatto che se ne sente responsabile. Egli è vicario, poi, nel senso che l'ideale pratico assiologicamente positivo che propone, anche solo come un invito, di fatto implica che lui stesso in prima persona si sta facendo “rap-presentante” della comunità storica, alla quale

¹¹ Per questa analisi fenomenologica delle istanze costitutive dell'intenzionalità vicariante, rimando al mio saggio *Per una pedagogia dell'empatia*, cit., *passim*.

concretamente o idealmente appartiene, e all'interno della quale l'ideale proposto trova il suo adeguato contesto significante. Tale intenzionalità vicariante rivela, nell'educatore, un'acquisita consapevolezza del *senso intrascendibile dell'alterità*. Innanzitutto, è consapevolezza dell'altro *da sé*, che è il *tu*; è poi consapevolezza dell'altro *rispetto al sé*, che forma già da sempre *l'orizzonte di senso* all'interno del quale egli si comprende e si progetta; infine, è la consapevolezza dell'altro *del sé*, che per il sé concreto è *l'autentico poter essere* (il sé “*vero*”).

Ma l'intenzionalità vicariante è costitutiva anche dell'atteggiamento autentico *dell'educando*. È, in primo luogo, la condizione perché questi possa *a sua volta* assumere in prima persona, per proprio conto, un'iniziativa: egli per questo deve immedesimarsi empaticamente con l'altro *da sé* e il progetto di vita che gli sta proponendo, per intenderne *le ragioni*. Egli deve, in secondo luogo, grazie a un'altra forma d'immedesimazione, comprendere il progetto concreto e il suo «altro» che è *l'orizzonte* all'interno del quale acquista senso proprio. Ora, perché ciò possa verificarsi, è necessario imparare a interpretare *a sua volta* il mondo aperto dalle opere storiche e dai segni culturali cui sta facendo ricorso l'educatore per mediare la sua attestazione e la consegna. L'intenzionalità vicariante rivela, anche nell'educando, *un'acquisita consapevolezza del senso intrascendibile dell'alterità*: è coscienza dell'altro *da sé*, che è il *tu* dell'educatore; coscienza dell'altro *del sé*, che è *l'orizzonte di senso* all'interno del quale le opere e i segni storico-culturali acquistano senso concreto; da ultimo, è coscienza *dell'altro per il sé*, che è *il sé autentico*. L'educando può vederlo e intenderlo, assumendo l'intenzionalità educante dell'educatore e, interiorizzandola, rendersene responsabile in prima persona¹².

5. Il riconoscimento reciproco

Lo si è appena visto: l'analisi fenomenologica dell'intenzionalità vicariante descrive, come dato elementare ed evidenza, la consegna, da

¹² L'analisi fenomenologica dell'intenzionalità vicariante, può essere intesa forse come un contributo, un'aggiunta possibile al bel testo di P. Bertolini (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento 2006.

parte di una generazione di adulti a quelle più giovani, di un certo ideale etico di umanità, percepito dai primi come un valore in sé e come tale offerto alla libertà di scegliere delle persone in formazione, in ordine al raggiungimento di una loro definita identità culturale e sociale. Si tratta di un ideale di vita condiviso all'interno della comunità alla quale appartengono entrambe le generazioni; e l'opera di questa consegna è una modalità dell'atteggiamento fondamentale di cura. Ora, procedendo con l'analisi, si palesano tre condizioni di possibilità perché si dia una *consegna educativa autentica*; reputo si possano intenderle alla stregua di corollari pedagogici fondamentali. Concretano il senso secondo cui la relazione interpersonale tra educatore ed educando è definita dall'intenzionalità vicariante; e il soggetto pervenga al riconoscimento di sé, in un processo che, a ben vedere, si mostrerà come reciproco riconoscimento.

Il primo corollario dice dell'essenzialità di una personalità morale autentica, che è *il dono di una presenza spirituale*. Si tratta, in una comunità umana determinata, della presenza di chi sceglie d'esistere per comunicare un valore d'essere e di senso: definito dalla ricerca, il riconoscimento e la scelta di un ideale etico, inteso ed effettuato in quanto *approssimazione al proprio autentico poter essere*. Di nuovo, l'ideale etico è sempre un ideale di umanità morale così come è vissuto all'interno di una comunità storica; si presenta pertanto secondo configurazioni che ne esprimono determinate potenzialità di senso. Altre virtualità reali però possono esser rimaste latenti o inespresse; e il compito di una personalità morale davvero *innovativa* è di portarle a esistenza, immaginando e ponendo in essere nuove configurazioni determinate, che costituiscano una sorta di «risorgimento» dell'originario ideale di vita¹³.

La consegna autentica dell'ideale di vita implica un altro corollario pedagogico fondamentale. È evidente, per un verso, che la proposta da parte dell'educatore di una determinata figura dell'esistenza, deve presentare all'educando quest'ultima come suo autentico poter essere, pertanto nel suo aspetto di verità. L'educatore però, per essere veramente

¹³ Il tema dall'«ap-prossimazione» all'autentico poter essere richiama l'antropologia filosofica di V. Melchiorre, già presente nel suo volume *La coscienza utopica*, Vita e Pensiero, Milano 1970; ma anche in qualche modo in tutti i suoi testi, sino al più recente *Breviario di metafisica*, Morcelliana, Brescia 2011.

efficace, deve offrirla soprattutto in quell'aspetto che la rende *carica di fascino* perché porta la possibilità di una piena fioritura: solo una *promessa di felicità* riesce a mettere in movimento una persona, facendole scorgere e scegliere *perché desiderabile* un certo tipo di umanità etica. Solo così nella persona è interpellato il desiderio di vivere e di vivere in pienezza, costitutivo del suo essere: l'originaria percezione di una mancanza *intollerabile* e la ricerca *inesausta* per colmarla in qualche modo.

Ora, come emerge con evidenza dall'analisi fenomenologica, il desiderio di una persona è rivolto sempre a un'altra persona, questa è la sua intenzionalità costitutiva: il desiderio *desidera sempre d'essere desiderato*, perché solo così esso può essere riconosciuto nella sua qualità propria. Anche se, come un'adeguata riflessione su questo corollario pedagogico ci avverte, è condizione perché l'atto educativo autentico possa accadere che l'educatore innanzitutto non attragga a sé, al proprio desiderio di pienezza e alla forma personale che in lui assume. Per risultare veramente autorevole, l'educatore deve proporsi piuttosto come *personalità ontocentrica*: misurato dall'essere, più che centrato su di sé, sulle sue certezze e le sue (parziali) realizzazioni storiche. È la qualità che lo rende *autorevole* agli occhi dell'educando: nel momento stesso in cui questi va divenendo *docile*, capace di incontrarlo realmente nel suo cammino di vita e desideroso d'apprendere a vivere con un significato¹⁴.

Appare da ultimo evidente un terzo corollario pedagogico fondamentale della consegna autentica: un ideale di vita esige di esser vissuto in una forma personalizzata, tale da renderlo *valore vivente*; di conseguenza, esso può esistere solo in quanto, per così dire, «sovra-esista» in una *forma personale*. Per questa ragione, non può esserci buon esito educativo senza l'impegno deciso dell'educando a interiorizzare la consegna che ha ricevuto, per poterla personalizzare secondo configurazioni nuove. Lo stesso ideale può allora vivere secondo una nuova forma, realizzando aspetti che in altri contesti erano rimasti virtualità inespresse.

L'educatore, si è appena detto, è autorevole quando si concepisce misurato dall'essere, mostrando di attingere a una fonte più ampia di senso che lo trascende. Ora, egli si mostra capace d'impegnare l'educan-

¹⁴ Richiamo al testo di M. Recalcati, *Ritratti del desiderio*, Raffaello Cortina, Milano 2012.

do, nella misura in cui tutti e due *riconoscono un principio comune a entrambi* e sono capaci di porsi in ascolto, stimandolo proprio in quanto è un bene condiviso. Entrambi così, l'educatore e l'educando, fanno esperienza di una libertà di specie superiore, la libertà di aderire al vero riconosciuto; può segnare come disposizione fondamentale l'esistenza di ognuno ed è la condizione reale di un rapporto che leggi con forza e dolcezza – con verità – l'uno all'altro.

È il legame che crea una forma nuova di parentela, quella elettiva; rivela che il riconoscimento di sé è la riuscita di un'impegnativa esperienza di *riconoscimento reciproco* di un più vasto orizzonte di senso¹⁵.

6. Il dialogo esistenziale

Riflettendo, in altra sede, sulla possibilità di un metodo educativo adeguato al nostro tempo, ho proposto una metodologia pedagogica del «dialogo esistenziale centrato sull'empatia»¹⁶. In analogia con quello socratico, esso è costituito da un primo momento *ironico*, nel quale si sottopongono a critica le immagini che l'educando ha elaborato di sé, comprendendendosi a partire dal senso comune della comunità in cui si trova a vivere; e da un secondo momento *maieutico*, in cui ci si cimenta in un processo di riscrittura dei propri vissuti, attraverso la reinterpretazione dei testi che li significano.

È un metodo che può essere condotto nei mondi in cui trascorre la nostra vita, in famiglia a scuola nei gruppi di pari; ambiti in cui sono in atto dinamiche di costruzione identitaria e si svolgono colloqui interpretativi, di sé degli altri del reale, in qualche modo ininterrotti. Insisto sulla dizione «*centrato sull'empatia*», perché in esso questa virtù etica e dianoetica gioca un ruolo essenziale: permette ai soggetti di compiere insieme un'esperienza di riorientamento dell'intelligenza e del volere, che può riuscire nella coelaborazione di significati condivisi e nella

¹⁵ Per un approfondimento di questo tema, i tre corollari pedagogici fondamentali e il senso del riconoscimento reciproco, ancora una volta cfr. A. Bellingreri, *La cura dell'anima*, cit., pp. 173-185.

¹⁶ Ibi, pp. 195-282.

conquista di valori comuni. Allora, i mondi della nostra vita diventano luoghi dell'educare; formano delle *microcomunità* che definirei senz'altro empatiche, spazi elettivi ricchi di riflessività e di tensione etica¹⁷.

Ora, nella mia prospettiva pedagogica, il dialogo esistenziale costituisce innanzitutto un *atteggiamento filosofico*, una disposizione acquisita che porti a interrogarsi abitualmente sul senso del reale, a cercare insieme, a ricercare sempre di nuovo, una qualche risposta alle grandi domande della vita e della morte. Bisogna dire che per avviare un incontro si può prendere spunto da questioni in apparenza di poco conto, argomenti che ci occupano momentaneamente nella vita ordinaria. Anche un tema che a tutta prima può esser giudicato banale, può consentire di prendere consapevolezza del modo ricorrente di affrontare gli eventi che ci occorrono, rivelando sempre qualche aspetto della *personale collocazione nel mondo*, del nostro scegliersi di fronte all'essere e all'esistenza¹⁸.

Si tratta però, insieme, di *azione pedagogica*: un dialogo fortemente coinvolgente dal punto di vista intellettuale ed emotivo, è tale da condurre chi vi prende parte a giocare se stesso in quello che può diventare un esperimento esistenziale trasformante. In esso, l'empatia è il comportamento che ingloba e struttura l'intero processo, tutti i temi che vengono affrontati, le domande filosofiche e quelle pedagogiche, ma anche problemi d'altro genere, ad esempio di tipo sociale o politico. È giusto affermare che la virtù dell'empatia diviene allora un *modo d'essere*, un caratteristico stile esistenziale e un'esperienza di valore; è precisamente questa la ragione per cui essa promuove un'azione trasformante quanti prendono parte al processo e alla sua dinamica propria.

Nell'ottica specifica di questo metodo, si tratta di aiutare l'educando a percepire e a significare il proprio *modo di sentire*, le sue emozioni gli affetti e i sentimenti, prima e più che i suoi pensieri. Ecco un fatto del massimo rilievo nella vita personale: in generale, i comportamenti di un

¹⁷ Cfr. G. Savagnone, *Il banchetto e la danza. La vita spirituale nella società post-moderna*, Paoline, Milano 1999.

¹⁸ Per quanto avvicina la prospettiva pedagogica del dialogo esistenziale al senso delle «pratiche filosofiche», cfr. ad esempio R. Madera - L.V. Tarca, *La filosofia come stile di vita. Introduzione alle pratiche filosofiche*, Bruno Mondadori, Milano 2003; ma anche il bellissimo libro di P. Hadot, *Esercizi spirituali e filosofia antica* (1988), tr. it. di A.M. Marietti e A. Taglia, Einaudi, Torino 2005².

soggetto sono determinati dai significati in cui egli sa esprimere il proprio mondo interiore. Ma questa significazione, più che ragionamento o costruzione di conoscenze a livello argomentativo, è una comprensione della propria vita emozionale, nella quale fattore decisivo diviene *la parola*. Si tratta da un lato, della parola illuminante dell'educatore, che aiuta l'esplorazione emozionale di sé da parte dell'educando; dall'altro lato, il condurre a parola, in questi, i propri stati interiori: *sperimentati nell'atto in cui sono espressi*.

La verbalizzazione rende possibile strutturare o destrutturare e ri-strutturare un mondo singolare, un universo che può divenire così sempre più personalizzato. Per tale ragione si può affermare che l'interazione educativa empatica si pone come processo d'elaborazione della verità personale, condotto da entrambi i dialoganti, nella forma di un testo configurato: grazie, in primo luogo, alla *denominazione* degli stati emozionali, che riguarda la *qualità* delle emozioni; e grazie, in secondo luogo, alla *specificazione* degli stati emozionali, che avviene tenendo presente il nesso tra il loro contenuto e l'*intensità* in cui si manifestano¹⁹.

La verbalizzazione intesa come processo di *composizione di un testo*, che si struttura in modo originale, pertanto può essere compresa, quanto al genere letterario, come una narrazione autobiografica in forma dia-logica. Il conferimento di senso all'esistenza personale che alle parole è consegnato appare allora un'opera di *co-significazione*: comune composizione di un testo del quale ogni persona coinvolta si percepisce *co-autore*. S'intenda bene, l'autobiografia dell'educando resta tale anche quando a metterla in forma di racconto sia innanzitutto l'educatore; e questi è il principale cooperante dell'altro perché possa trovare la verità di sé, scorgendo anche solo qualche tratto del suo profilo personale. Ma l'azione educativa in senso proprio si ha solo con la scelta che l'educando fa di quanto ha appreso a tenere come un bene, termine di un proprio possibile compimento²⁰.

¹⁹ H. Franta, *Atteggiamenti dell'educatore. Teoria e training per la prassi educativa*, Las, Roma 1988, pp. 36-43; ma anche M.G. Riva, *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano 2007².

²⁰ D. Demetrio, *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, La Nuova Italia, Firenze 2000.

Credo si debba affermare, conclusivamente, che l'azione educativa in qualche modo si compie quando l'educando diviene capace di *empatia nei confronti di se stesso*: vedendosi e sentendosi conosciuto e amato, egli apprende a conoscersi e ad amarsi. Si tratta di uno speciale *insight* che consente d'intuire e intendere sotto qualche rispetto il nome proprio del desiderio d'essere costitutivo dell'esistenza, senso concreto dell'inesausta ricerca di soddisfacimento di quell'originaria mancanza che la segna. Il sorgere di questa consapevolezza coincide forse con il nascere stesso della coscienza adeguata di sé e del reale. L'autoempatia infine interpreta e reinterpreta determinatamente il desiderio che è il nostro essere, riuscendo a farci intravedere, sia pure per adombamenti, la verità e il bene personale; quanto, a guisa di una mozione d'amore, ridesta in noi lo spirito.

La persona divenuta empatica nei confronti di se stessa sperimenta l'*intimità spirituale*. Poiché l'altro, l'empatizzante, nel suo personale atto di conoscenza e d'amore, conosce e ama il mio singolare conoscere e amare, egli può trovare dimora nel seno stesso della mia mente e del mio cuore. Il senso e la percezione dell'intimità è nel riconoscimento di questo dimorare; quasi un'identificazione con l'altro, nella misura in cui due prospettive diverse aperte sul mondo s'intrecciano, anche solo per un istante e su un punto determinato, e paiono diventare uno stesso sguardo. Ma, in verità, non si tratta mai di un solo sguardo: se uno stesso fenomeno del reale è inteso da entrambi i soggetti coinvolti nel dialogo, sempre esso è significato secondo un singolarissimo stile, in cui diversamente l'identico si rifrange; si tratta propriamente dell'esperienza valoriale di *gemmazione del senso*²¹.

Una tale intimità e la comune germinazione del senso rendono consapevoli i soggetti coinvolti nella relazione empatica di appartenere a uno stesso *universo di senso*. È la scoperta di dimorare in uno stesso mondo, il riconoscimento di una radice di senso compartecipata²²; è su questo fondamento che s'apre la possibilità di una storia comune.

²¹ L. Pareyson, *Verità e interpretazione*, Mursia, Milano 1982², pp. 15 ss.

²² Il cambiamento della persona viene designato con il concetto di «interiorizzazione empatica trasmutante» da H. Kohut, *La guarigione del sé*, cit., p. 9.

Giuseppe Accone

Ambiti e luoghi dell'educativo

Un interessante *Documento* della Conferenza Episcopale Italiana (CEI), intitolato significativamente *Educare alla buona vita del Vangelo*, pubblicato nel 2010¹, pone al centro non solo l'*educazione*, appoggiandone il senso strutturale e ineludibile alla «buona vita umana» resa tale dalla luce del Vangelo, ma tenendone ben fermo il concetto secondo il quale l'*educazione* vive e opera in *ambiti* e *luoghi* la cui specificazione trova anche i nomi corrispondenti. Si tratta di ambiti e luoghi che possono essere definiti anche attraverso diverse configurazioni di contesto, o attraverso una *rispecificazione* che rintraccia metafore classiche e antiche, quali quella di *paideia* e quella di *Bildung*.

Questi ultimi *costrutti teorico-pratici* appartengono, com'è noto, al linguaggio dei pedagogisti. I vescovi si servono di indicazioni più vicine all'universalità del linguaggio che scaturisce direttamente dalla *Parola*, così come nella memoria lunga della fede cristiana, il cui *respiro di umanità*, per quanto si voglia essere laici, è difficile contestare.

I vescovi, in questo *Documento*, si riferiscono a contesti che mettono in atto *direzioni di senso* in larga parte identificate «nella vita quotidiana», nella «rete di relazioni», nella famiglia, nella scuola, nell'università, nella parrocchia e, infine e in ultima analisi, nella «Chiesa come comunità educante».

¹ CEI, *Educare alla buona vita del Vangelo*, Paoline, Milano 2010.

1. *Questione pedagogica, postmodernità e sentieri interrotti dell'educazione nel nostro tempo*

La questione pedagogica come *questione generale* e la svolta antroposociale e antropoetica come *emergenza educativa* marcano, a mio modesto avviso, la caratura, per dir così, *politica*, al di là del taglio religioso e spirituale, di un *Documento rivolto all'umanità di tutti e segnato dall'invito all'*educare alla vita buona* del Vangelo*.

La questione pedagogica (chiamiamola così) è ritenuta, da una vasta opinione pubblica, ispirata a una sorta di *imperialismo scientifico-scientista* e ormai attraversata per intero dalla radicalizzazione della prima forma di *secolarizzazione*, una tessitura di parole esortative e compensative di assoluta marginalità. Mettere le parole del mondo della presente fase storica, tutta globalizzazione economica e di mercato e completamente strutturata dalla comunicazione totale elettronica, sul terreno della vecchia e polverosa *pedagogia*, significa, come spesso fa lodevolmente la Chiesa, seguire i *segni dei tempi*, cercando di *andare oltre* la superficie, cercando di cogliere, anche nelle vicende più scopertamente affidate alla devastazione e alla dissipazione di ogni costanza e di ogni certezza, le tracce non solo di un'antica memoria, ma anche la sfida paolina della *spes contra spem*, dello *sperare* come l'altra faccia dell'*educare*, e dell'*educare* come una delle vie privilegiate dello *sperare*.

È Jean François Lyotard, nel libro che segna una svolta nella filosofia della storia della *tarda modernità*, dal titolo fin troppo significativo di *La condizione post-moderna*², a scrivere che, dopo Auschwitz, continuare a *narrare* del progresso illimitato e trionfale dell'umanità, messa solo dentro lo spazio e il tempo e l'ecosistema-terra, è nel novero dell'*indicibilità*. Significa per Lyotard che si deve passare dalle *grandi narrazioni* della modernità (leggì anche *ideologie*) alla mediazione unica della *complessità* e di una *razionalità debole*, la quale ha congedato dalla storia e dalla vita degli uomini qualsiasi *senso* inteso come *fondamento*. Naturalmente la *pedagogia* come forma teorica e il suo oggetto, che è la pratica educativa, sono lontanissimi dai pensieri e dalle riflessioni, per tanti versi acuti e intelligenti, di Lyotard.

² Cfr. F. Lyotard, *La condizione post-moderna*, Feltrinelli, Milano 1981.

I vescovi invece le richiamano al centro del discorso e con una *sfida* tentano di farle diventare l'*ultima narrazione praticabile*, con l'unica condizione che la sfida deve ispirarsi alla «*vita buona del Vangelo*».

Il *Documento*, sul quale ci stiamo rapidamente soffermando, è rivolto probabilmente in prevalenza a coloro i quali si riconoscono nella fede cristiana. È più che probabile, inoltre, che esso sia ispirato alla formula agostiniana secondo cui «da ragione cerca, la fede trova». La postmodernità, che è sotto i nostri occhi e che è il contesto entro il quale viviamo, si rappresenta attraverso una *ragione* che è mille miglia lontana da quanto è raffigurato nella *Parola* capace d'ispirare quanto i vescovi definiscono *vita buona*. Senza sottolineare al di là del necessario che il discorso dei vescovi mette in relazione *vita* (umana), *bene* (vita buona), *Parola* (Vangelo).

La *questione pedagogica*, con il contenuto storico innegabile che in questo momento le consegna l'*emergenza educativa* da tutti riconosciuta, non può fare a meno di mettere in relazione la *vita umana*, la *totalità di senso* che essa non può non esprimere (e siamo dentro i quadranti della *ragione*), con la *Parola* (il Vangelo), e siamo dentro la *fede che trova*. Anche i laici, comunque, anche quelli che non riescono neppure a immaginare che la *ragione in quanto tale* possa culminare nella *fede che trova*, non possono passare sotto silenzio almeno i primi fattori del *trinomio*, e cioè la *vita umana* e la *totalità di senso* da essa inscindibile. Il *Documento* dei vescovi sfida un tempo in cui la *vita umana* o perde qualsiasi senso o trova senso soltanto nella reiterazione identitaria (proprio nel significato dell'*eterno ritorno dell'identico*) in quanto *nuda vita* biologica e radicalmente immanentistica, ricorsiva presenza di *bioriflessività* dell'ecosistema, la cui esistenza, essa stessa si configura come contingente e casuale³.

È un *ragione* che cerca la propria ricorsiva presenza autoreferenziale. Una sorta di razionalità per la razionalità, figlia della *necessità* e del *caso*, come ebbe a dire, in un celebre libro, Jacques Monod⁴.

La *vita buona* del Vangelo, poi, trova in altre due condizioni generali della postmodernità, o di quella che da più parti è definita *modernità tarda ed estenuata*, i propri *sentieri* continuamente *interrotti*, quale che sia la luce

³ Cfr. E. Boncinelli, *La scienza non ha bisogno di Dio*, Rizzoli, Milano 2012.

⁴ Cfr. J. Monod, *Il caso e la necessità*, Mondadori, Milano 1973.

comunque proveniente dalla trascendente *Parola* che continua ad alimentarne la *speranza*. Tali condizioni sono quella di una *assoluta assenza di narrazione pedagogica*, fatta eccezione per quella messa solo sulla *razionalità*. Questa assoluta forma di *vuoto narrativo, storico, dialogico, referenziale*, è riempita soltanto dalla *narrazione scientifico-scientista*, da quella prodotta dalla *galassia elettronica* e dalle impervie, se pur affascinanti, vie della *nuova globalizzazione planetaria*⁵.

Allora, si comprende, dinanzi a una tale *Stimmung*, la difficoltà radicale di una *Bildung* (a mio modesto avviso di qualsiasi *Bildung*), a meno che non ci si limiti a trascrivere l'*encyclopedia* dei saperi scientifici e a mettere dentro la *galassia elettronica* qualsiasi formazione dell'infanzia e qualsiasi relazione umana residua (è quanto sta avvenendo già nella fotocopia sbiadita della comunicazione umana autentica rappresentata da quella sorta di *autismo collettivo* costituito da *Facebook, Twitter* e simili).

L'altra condizione è rappresentata dalla trascrizione ormai diffusa di una sorta di *nichilismo soft*, che non è soltanto nelle acrobazie del *pensiero debole* alla Vattimo⁶, ma che trova uno sbocco anche in una sorta di post-heideggerismo alla Sloterdijk, per il quale non solo *non siamo stati ancora salvati*⁷, ma ogni ontologia residua (quell'*ontologia normativa* che fonda la *ratio* stessa di un atteggiamento mentale pedagogico-educativo) si risolve in *esercizio* e cioè nel tempo-spaçio e nel divenire perenne dell'*eterno ritorno dell'identico*, come *antropotecnica* e come *acrobatica ascetica*⁸. È inutile dire che questa condizione culturale e questa sorta di *Stimmung* hanno finito per configurare una sorta di *nuovo principio della realtà* per le grandi masse, le quali non assorbono soltanto gli stimoli subliminali della *galassia elettronica*, ma fanno da riverbero speculare generalizzato

⁵ Cfr. Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2003; G. Accone, *La paideia introvabile*, La Scuola, Brescia 2004; Id., *Paradigma umanistico, paradigma scientifico-tecnologico e tendenze nichilistiche negli approcci teorici della pedagogia contemporanea*, in E. Frauenfelder - F. Santioianni (a cura di), *A mente aperta. Ambienti di apprendimento, contesti di formazione*, Pisanti, Napoli 2009, pp. 227-246; Id., *Globalizzazione e formazione della persona*, in «*Pedagogia e Vita*», 69/1 (2011), pp. 13-29.

⁶ Cfr. G. Vattimo - P. A. Rovatti (a cura di), *Il pensiero debole*, Feltrinelli, Milano 1983.

⁷ Cfr. P. Sloterdijk, *Non siamo stati ancora salvati*, Bompiani, Milano 2004.

⁸ Id., *Devi cambiare la tua vita*, Raffaello Cortina, Milano 2010; Id., *Stato di morte apparente*, Raffaello Cortina, Milano 2011.

del *materialismo piatto e volgare* diventato una sorta di *inconscio collettivo* e di onnipervadente *dentro-apprendimento*.

Tutto ciò dice esemplarmente quanto s'intende esprimere per *sentieri interrotti*, allorché si pone mano a uno sguardo caratterizzabile come *paideia* dell'attuale *orizzonte storico-sociale e culturale*. E tutto ciò, alla fin fine, configura l'*altezza della sfida* del *Documento* al quale si ispirano queste note. Vediamone qui di seguito alcuni indicatori significativi.

2. *Le forme e i modi della paideia nell'orizzonte culturale contemporaneo*

Tali indicatori sono presenti nel *Documento* dei vescovi che mette insieme una serie di spunti la cui evidenza è assolutamente vivida. Le note che riguardano gli *ambiti* e i *luoghi* dell'educazione possibile, o di quello che è indicato parzialmente (in modo approssimativo) come l'*educativo*, cercano una linea di sviluppo in grado di dar rilievo alla *paideia* del nostro tempo.

Ovviamente, seguendo il prezioso *filo di senso* offerto dai vescovi, noi cercheremo di argomentare soprattutto la connessione tra *pedagogia* e *scienze umane* in ordine alla costellazione delle forme della *paideia*, qui indicate, proprio in omaggio al *Documento* che stiamo tenendo costantemente presente, come «luoghi e ambiti dell'*educativo*». Entro questo generale quadro, una *paideia possibile* dell'*orizzontalità* di percezione dell'*educativo*, in una configurazione comunicativa tendente a privilegiare l'*istantanéità* del *tempo reale* sulla *storicità* e *dialogicità* della *paideia* pre-moderna e moderna, si può rappresentare soltanto se si dà corso a un *approccio globale e aperto* a mediare tra *funzioni tecnologiche e senso*.

In qualche altra occasione di studio, per ragioni analitiche di economia di lavoro, mi è capitato di distinguere e di articolare la *paideia* del nostro tempo in *paideia formale* e *paideia informale*, pur nella consapevolezza critica che l'articolazione è tale da non trascurare mai l'evidenza di una *totalità*, in cui il tutto spesso esprime *più delle parti* e in cui, ancora più spesso, la *complessità* presenta gli stessi caratteri di una *totalità di senso*, identificata dalla ridondanza delle occasioni, delle forme vitali e delle ecedenze ecosistemiche naturali e artificiali⁹.

⁹ Cfr. E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano 1983;

Pur con queste distinzioni, di cui diremo da qui a poco, è importante comprendere come l'educazione in Occidente stia risentendo fortemente della continua accentuazione critica e dell'obsolescenza indotta delle *grandi narrazioni* rappresentate dal *Cristianesimo* e dall'*umanesimo*, le quali, come già si è detto per cenni, si stanno facendo slittare su impostazioni radicalmente *secolarizzate* e *postcristiane* e su di un clima culturale globalmente *postumanista*¹⁰.

È chiaro che non vi è una *narrazione pedagogica* della *globalizzazione planetaria*. Ed è chiaro che né l'*economia mercatista globale* né la *new economy* né la *tecnologia* da sole forniscono narrazioni pedagogiche alternative. È questo il motivo per cui la *paideia formale* perde colpi rispetto a quella *informale*. Il *Documento* della CEI ne è assolutamente consapevole. Tuttavia, esso si muove nell'ambito di uno sguardo tendenzialmente universale a partire dal Vangelo, inteso come costellazione di riferimento della vita buona di ciascuna persona e dell'*educare come via di senso dell'umanizzazione* possibile.

La *paideia formale* ha i suoi *luoghi* e i suoi *ambiti*. In un'altra occasione il sottoscritto ha definito tali *luoghi* e *ambiti strutturali veicolari della paideia*, distinguendole in *vie istituzionali* e in *percorsi informali*.

I vescovi, nel *Documento* ripetutamente richiamato, ripercorrono i luoghi e gli ambiti che attraversano la paideia dell'Occidente in senso diacronico e sincronico. E allora è difficile negare che, pur con tutte le vicissitudini di cui abbiamo richiamato rapidamente i tratti, i *luoghi* della

G. Acone, *L'orizzonte teorico della pedagogia contemporanea*, Edisud, Salerno 2005; Id., *Esplorazioni teoriche in pedagogia*, Edisud, Salerno 2006; G. Accone, *L'epoca della complessità*, in «Il Nodo», 2006, pp. 14-15.

¹⁰ Cfr. G. Accone, *Paradigma umanistico, paradigma scientifico-tecnologico e tendenze nichilistiche negli approcci teorici della pedagogia contemporanea*, cit., Id., *Educare oggi. Tra umanesimo, post-umanesimo e neoumanesimo*, in AA.VV., *Quaderni del Dipartimento* 2009-10, vol. II, I Semestre, Pensa, Lecce 2010, pp. 17-25; Id., *La narrazione persona/educazione nell'orizzonte culturale della deriva scientifica*, in AA.VV. *Identità e diversità nell'orizzonte educativo. Studi in onore di Giuseppe Vico*, Vita e Pensiero, Milano 2010, pp. 41-51; Id., *Le deriva decostruzionista e la persona come orizzonte di senso*, in AA.VV., *Persona e educazione. Studi in onore di Sira Serenella Macchietti Armando*, Roma 2010, pp. 179-185; Id., *Le vicissitudini della persona nella cultura pedagogica contemporanea italiana e il concetto di libertà educativa*, in L. Caimi (a cura di), *Autorità e libertà. Tra coscienza personale, vita civile e processi educativi*, Vita e Pensiero, Milano 2011 pp. 329-335; P. Martino, *Pedagogia contemporanea. Teorizzare l'umanizzazione dell'uomo tra ontologia e biotecnologie*, Anicita, Roma 2010.

paideia formale non possono non essere riconosciuti nella *famiglia*, nella *scuola*, nella *Chiesa* e nei cosiddetti *luoghi terzi della formazione*.

Cominciare dalla famiglia significa seguire questa *traccia luminosa*, quali che siano le vicissitudine del soggetto-famiglia in Occidente, non solo in senso pedagogico, ma anche lungo il tracciato generale della cultura occidentale considerata nella sua globalità.

Scrivono i vescovi nel testo sull'educazione alla *vita buona* nello spirito evangelico: «la formazione integrale è resa particolarmente difficile dalla separazione tra dimensione costitutiva della persona, in special modo la razionalità e l'affettività, la corporeità e la spiritualità»¹¹.

Difficile dire meglio. Qui è colto uno dei nodi fondamentali di una specie di *paideia* prevalente nel nostro tempo (soprattutto di forte caratterizzazione *informale*) divisa e scissa¹². Su questa *scissione e divisione* è importante riportare l'attenzione pedagogico-educativa. Essa, per larga parte, è la *rifrazione*, dentro la struttura psico-etica delle personalità umane del mondo contemporaneo, della più vasta *scomposizione* a cui è sottoposta la figura del *soggetto-persona*, e a cui si finalizza l'eventuale implementazione formativa nel *target* di una personalità che finisce per riprodurre la *frantumazione* sociale e culturale dominante.

Ovviamente, la famiglia, essendo stata per millenni in Occidente un punto di coniugazione antropologica tra *natura* e *cultura*, dimensione *profana* e dimensione *sacramentale*, filtro della valorialità rispetto all'*umanizzazione della vita*, *ethos* della prima accoglienza dell'infanzia umana, in cui la parola *ethos* traduce, al tempo stesso, sia la dimensione della *dimora* che quella della *legge morale*, subisce il contraccolpo delle contraddizioni e delle scomposizioni di una cultura capace di evocare l'unità della *persona/personalità*, e la sua caratura ontologica, soltanto richiamando statuti e giochi linguistici di matrice religiosa¹³.

Il *Documento* della CEI punta, in modo assolutamente condivisibile, la propria attenzione su questo aspetto rilevante della sua preoccupa-

¹¹ CEI, *Educare alla buona vita del Vangelo*, cit., p. 24.

¹² Cfr. G. Acone (a cura di), *Aspetti e problemi della pedagogia contemporanea*, Seam, Roma 2000.

¹³ Cfr. N. Galli, *L'educazione familiare alle soglie del terzo millennio*, La Scuola, Brescia 1997.

zione pastorale e paidetica. «La separazione tra le dimensioni della persona, l'equivalenza corrispondente tra ‘informazioni funzionali, abilità tecniche, competenze professionali e l’educazione, con la conseguente riduzione dell’educazione medesima a un processo di socializzazione che induce a conformarsi agli stereotipi dominanti»¹⁴: questa sottolineatura importante del *Documento CEI* colpisce nel segno allorché si pone dinanzi alla situazione della famiglia, colta dal punto di vista umanistico-cristiano, nel nostro tempo. Abbiamo detto *situazione* nel senso quasi *jaspersiano*, ovviamente lasciando al lettore la deduzione delle implicazioni pedagogiche di un orizzonte culturale quale quello appena evocato.

È impressionante (e risulta dal *Documento* che stiamo seguendo) come lo *sguardo lungo* dei grandi Pontefici del Ventesimo secolo avesse colto, con largo anticipo, questa vicenda storica, la quale, nella temperie culturale che attraversiamo, è dispiegata del tutto sotto i nostri occhi. E diviene solo scrupolo di precisione sottolineare come il *Documento* citi in modo assai centrato il pensiero di Paolo VI, espresso sin dal 1964 in un Congresso della Giac. Senza contare, lungo la stessa linea, il costante riferimento alle numerose indicazioni che provengono dal magistero dell'attuale Pontefice, Benedetto XVI, sull'*inadeguata parzialità* di un puro e semplice *atteggiamento didattico-tecnico*, rispetto all'*integralità del percorso educativo*, quello, cioè, che «riconosce il fine trascendete della vita, orienta il pensiero, gli affetti e il giudizio»¹⁵.

Ragioni di brevità ci inducono a passare rapidamente sotto esame lo sguardo pedagogico-educativo rivolto all'altra grande struttura veicolare della paideia rappresentata dalla *scuola*, messa sotto il riflettore dell'analisi dei vescovi. Anche sulla modalità che si riferisce alla scuola, pur nella dominante preoccupazione di fornire indicazioni alla scuola d'ispirazione cattolica, i vescovi mostrano piena consapevolezza della complessità che attraversa, almeno dalla modernità in poi, la scuola di massa del nostro tempo, dalla scuola materna all'università, passando attraverso l'articolata rete dei gradi intermedi dell'istruzione.

Il riferimento quasi esclusivo delle scuole alla forte domanda di conoscenza e di capacità professionali spesso induce l'istituzione scuola

¹⁴ CEI, *Educare alla buona vita del Vangelo*, cit., p. 24.

¹⁵ *Ibi*, p. 25.

ad atteggiarsi più come *legittima intermediazione istruttiva sul “come fare”* che come modalità veicolare in grado di orientare “sul senso delle scelte di vita e sul *chi essere*”. Scrivono efficacemente i vescovi: «di conseguenza, anche il docente, tende a essere considerato non tanto un maestro di cultura e di vita quanto un trasmettitore di nozioni e di competenze e un facilitatore dell'apprendimento; tutt'al più un divulgatore di comportamenti socialmente accettabili»¹⁶. La lucidità dell'analisi dei vescovi coglie aspetti cruciali dell'attuale crisi della scuola nella tarda modernità, e soprattutto nei grandi Paesi cosiddetti avanzati.

Chi scrive è ripetutamente tornato, com'è abbastanza naturale per un pedagogista, su questo tema nel corso della sua non breve vicenda di studio. Ragioni specifiche di sintesi ci inducono a segnalare i più recenti interventi che hanno, per qualche verso, sottoposto all'analisi pedagogica la dimensione critica e problematica dell'istituzione scuola nella presente fase culturale. Ci limitiamo a ricordare la Relazione a Scholé del 2006, e gli ultimi articoli sull'argomento¹⁷, nei quali chi scrive ha, almeno in parte, contribuito a tentare di rendere chiare le ragioni e le non-ragioni della scuola nella temperie culturale del nostro tempo, largamente dominata dalla schiacciente potenza della comunicazione elettronico-informatica e da un *contesto* caratterizzato da quanto di più lontano dalla *scuola rappresentata* e comunque arrivata a noi dalla lunga memoria della tradizione. Con una metafora estrema, per larga parte mutuata dalla disamina spietata di Neil Postman nell'opera *La fine dell'educazione*¹⁸, qualche tempo fa il sottoscritto ebbe a scrivere della *fine della scuola* nella fase della *fine della modernità*, assumendo che la scuola, così come è giunta a noi, è pur sempre figlia di una fase storica in via di *liquefazione*¹⁹.

Con l'ovvia riserva che può essere fatta per tutte le metafore provocatorie del tipo di quella precedente, le quali hanno la positiva funzione

¹⁶ Ibi, p. 74.

¹⁷ Cfr. G. Accone, *Convivenza civile e nuovo impegno pedagogico. La cultura*, in AA.VV., *Convivenza civile e nuovo impegno pedagogico. XLV Convegno di Scholé*, La Scuola, Brescia 2007, pp. 95-12; Id., *Pedagogia, scuola, università e dintorni*, in A. Granesi (a cura di), *Scuola e università. Opinion libere a confronto*, Anicia, Roma 2009, pp. 113-122; Id., *Identikit della scuola italiana oggi*, in AA.VV., *Educare*, Sellino, Avellino 2006, pp. 3-21.

¹⁸ Cfr. N. Postman, *La fine dell'educazione*, Armando, Roma 1998.

¹⁹ Cfr. Z. Bauman, *Modernità liquida*, cit.

di scuotere per cercare di far funzionare meglio l'intelligenza delle cose, c'è tuttavia da esser certi sul fatto che, da qualche decennio, le diagnosi negative sullo stato pedagogico-educativo di una grande impresa umana, qual è la scuola di massa dalla modernità in poi, sono ormai tante e sono l'una più allarmata dell'altra. Quell'*ambito* e quel *luogo* o, come ho cercato di dire in queste note, quella *struttura veicolare della paideia* ancora chiamata scuola è sottoposta a esami spietati ed esce assolutamente perdente rispetto a qualsiasi modalità di *paideia informale* (in primo luogo rispetto alla *Galassia elettronica*). Non è un caso che l'*emergenza educativa*, tempo fa sottolineata, con paterna sollecitudine, da Benedetto XVI, sia stata oggetto di specifiche forme di approfondimento anche in sede pedagogica²⁰.

Nel corso degli ultimi anni si sono succedute preoccupate analisi sullo stato della scuola e dell'università in tutta Europa; con particolare riferimento all'Italia, mi pare che si possa segnalare la vera e propria denuncia di una professoressa-scrittrice di vaglia quale Paola Mastrocola²¹. La sua *narrazione preoccupata* sul pianeta scuola, divenuta un *best seller*, coglie assolutamente il fatto che lo *studio*, con la sua *fatica* e la sua *bellezza*, stia scomparendo del tutto da quella *grande disadattata* che sta diventando la scuola della postmodernità accartocciata su se stessa. Il *Documento* dei vescovi in qualche modo entra in questo discorso; e, anche qui, fornisce alcune chiavi di lettura e alcune proposte di indubbio interesse. Su tutte mi pare di poter segnalare il dover necessariamente restituire un *senso generale* alla scuola del nostro tempo.

Per quanto mi riguarda questo *senso generale* può essere anche indicato con la metafora della *narrazione pedagogica*. E, allora, la domanda diviene la seguente: quale può essere la *narrazione pedagogica* poggiata solamente sulla *globalizzazione del mercato* e della *galassia elettronica*? A che cosa può essere *organica* e *funzionale* una scuola che non ha più un'*idea generale*, né quella che era un tempo ad esempio la *nazione*, o la *comunità*, o la *persona*, o una concezione riconducibile alla *narrazione cristiana, personalista, umanista, solidarista* e via di seguito? Può tenere in vista soltanto estreme e ultime *para-narrazioni*, del tipo di quella *tecnologica, aziendale, mercantista*, e

²⁰ Cfr. G. Accone, *Cultura prevalente ed emergenza educativa*, in «Pedagogia e Vita», 67/2 (2009), pp. 8-18.

²¹ Cfr. P. Mastrocola, *Togliamo il disturbo*, Guanda, Parma 2011.

quindi conseguentemente costringersi ad attestarsi sull'*enciclopedismo*, più o meno *truciolato*? La risposta a tali domande è facilmente deducibile da qualsiasi lettore medio.

La terza dimensione veicolare della *paideia* individuata dai vescovi ci pare quella dell'educazione più specificamente aperta alla formazione della comunità dei fedeli e lanciata come Messaggio a tutti gli uomini. L'altezza della comunicazione è tale che noi ci limitiamo a richiamare il testo del *Documento* che stiamo seguendo affidandolo all'attenzione del lettore:

«La Chiesa – scrivono i vescovi – educa in quanto *madre*, grembo accogliente, comunità di credenti in cui si è generati come figli di Dio e si fa esperienza del suo amore. [...] Avendo il compito di servire la ricerca della verità, la Chiesa è anche *maestra*. Essa “per obbedire al divino mandato: ‘istruite tutte le genti’ (*Mt 28,19*)”, è tenuta a operare instancabilmente, “affinché la parola di Dio corra e sia glorificata”»²².

Come si vede, *madre* e *maestra*, le due parole che richiamano alla mente, anche pedagogicamente, la *Mater et magistra* (1963) di Giovanni XXIII, rappresentano la traccia di senso di un *testo* che viene riproposto, *spes contra spem*, proprio mentre l'intero *contesto* globale tenta di cancellarne anche i *segni minimi*. La *paideia* della Chiesa ripropone la lunga memoria che richiama alla mente la metafora di Gadamer, secondo la quale *eduicare è prevalentemente rinnovellare la tradizione*.

La costellazione delle forme veicolari della *paideia*, fin qui rapidamente tratteggiate, può essere completata da quelli che si definiscono *luoghi terzi*²³. Christopher Lasch, in un libro celebre, assegna per la comunità di un tempo al *vicinato*, al *quartiere*, al residuo *capitale sociale*, la rilevanza formativa dei *luoghi terzi*. Approfondire qui non si può. Si può però ritenere con fondati motivi che Lasch abbia ragione²⁴.

Qui bisogna ricordare che la *paideia formale* del nostro tempo è fortemente intrecciata, come e molto più che per le altre epoche, con la *paideia informale*. Di quest'ultima le forme veicolari sono rappresentate si-

²² CEI, *Educare alla buona vita del Vangelo*, cit., p. 37.

²³ Cfr. Ch. Lasch, *La ribellione delle élite*, Feltrinelli, Milano 1997.

²⁴ Mi permetto di richiamare G. Accone, *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, La Scuola, Brescia 1994 e Id., *La paideia introrabile*, cit.

curamente dalla *galassia elettronica* e dalla forte valenza dell'azione del *gruppo dei pari*. Sulla prima di queste *forme reicolari*, possiamo sicuramente dire che bisognerebbe sottoporre ad analisi sperimentale i vantaggi e gli svantaggi formativi ed educativi che l'*umanizzazione dell'uomo*, in specie l'infanzia e l'adolescenza umane, ne hanno finora tratto. Per la verità considero un estremismo pedagogico-didattico ritenere che vi possa essere una sorta di sostituzione della *galassia Gutenberg* con la *galassia elettronica*. Così come considero un'esasperazione eccessiva intitolare un libro *neurodidattica*²⁵.

Di tutto ciò, in estrema sintesi, pare che emerga soprattutto la *dialetica negativa*, per la condizione infantile e adolescenziale contemporanea, tra una sorta di tendenziale *autismo* più o meno *comportamentale, irriflesso e inconscio*, una ritornante forma di sovraccarico cognitivo (su basi computazionali) e un'ormai debordante proliferazione di *atteggiamenti anaffettivi*. Ovviamente, vi sono anche aspetti positivi, ma, per ora, non appaiono preponderanti.

Per ciò che attiene all'azione informale del *gruppo dei pari*, lo spazio qui consentito non permette i dovuti approfondimenti. Ci limitiamo a segnalare che il *gruppo dei pari* svolge sicuramente un'azione pedagogico-educativa importante e decisiva, *fisiologicamente ineludibile*, rappresentata dalla costruzione dei sentimenti di base della *socializzazione*. Ovviamente, esso ha delle *controindicazioni patologiche*, allorché la sua azione diventa *meccanica* ed esprime forme di *gregarismo* e di *leaderismo*²⁶.

Fin qui la rapida disamina sugli *ambiti e i luoghi dell'educativo*. Resta da dire che il *fine* e il *senso dell'educazione umana* è pur sempre la *persona*. Il risvolto pedagogico di tale affermazione è che l'*ultima narrazione* dell'umanità è rappresentata, ancor più in un tempo travagliato come il nostro, dai bambini e dagli adolescenti, i quali sono, appunto, *persone a duplice titolo*.

²⁵ Cfr. P.C. Rivoltella, *Neurodidattica*, Raffaello Cortina, Milano 2012.

²⁶ Cfr. G. Accone et al., *Pedagogia dell'adolescenza*, La Scuola, Brescia 2004.

Mauro Magatti - Chiara Giaccardi

La sfida educativa al tempo del capitalismo tecno-nichilista

1. Il capitalismo tecno-nichilista

Lo spirito del capitalismo degli ultimi decenni, il suo nuovo scopo, è stato centrato nella realizzazione del desiderio. I meccanismi di produzione, la diffusione dei mercati, le strutture amministrative e di governo, le relazioni tra le varie componenti della società che, fino a quarant'anni fa erano volti al consolidamento di una società compatta e alla diffusione del benessere, ora puntano alla realizzazione dei desideri individuali. Ma come può il capitalismo assicurare questo obbiettivo?

Innanzi tutto, stimolando e assecondando una particolare rappresentazione di se stessi: il desiderio viene non solo autorizzato, ma assolutizzato; percepiamo la nostra libertà come illimitata e i nostri valori e le nostre scelte come insindacabili; la nostra volontà di potenza viene riconosciuta e le viene dato grande rilievo. Ma il capitalismo non si limita a creare aspettative, alimentando i desideri e la coscienza che ognuno di noi ne ha. Il capitalismo tecno-nichilista queste aspettative le realizza! L'espressione più sintetica e analiticamente precisa per definire questa formazione sociale è «tecno-nichilismo»¹.

La tecnica, infatti (e per tecnica si intende la ricerca scientifica, le inventazioni tecnologiche, gli investimenti, l'innovazione), si pretende oggi come capacità teoricamente illimitata di affrontare e risolvere i proble-

¹ M. Magatti, *Libertà immaginaria. Le illusioni del capitalismo tecno-nichilista*, Feltrinelli, Milano 2009 e Id., *La grande contrazione. I fallimenti della libertà e il suo riscatto*, ibi, 2012.

mi, e quindi, di realizzare desideri. Moltiplica i mezzi per servire qualunque fine. E dato che l'ambito dei desideri concepibili viene surrettiziamente ristretto a quelli materiali (o materializzati), si comprende come la tecnica sia così centrale, venendo percepita come onnipotente.

In particolare, negli ultimi decenni abbiamo assistito alla formazione di un macrosistema tecnico sovranazionale, realizzato attraverso il collegamento tra le strutture di ricerca, la diffusione delle informazioni e la competizione commerciale che ha accelerato enormemente la velocità dell'innovazione su scala planetaria. Nel mondo in cui viviamo, il contenuto tecnico e l'innovazione sono tra i valori più importanti per un prodotto (vengono prima della durata e anche dell'affidabilità, che erano le caratteristiche fondamentali per i prodotti fino a trent'anni fa) e diventano le motivazioni principali all'acquisto: ossia gli attivatori del desiderio.

Il capitalismo tecno-nichilista è in grado di realizzare i desideri di ciascuno senza chiederne ragioni o motivi; non discute se quel che una persona desidera è bene o male, opportuno o dannoso; non può farlo perché, se lo facesse, ostacolerebbe il suo processo di diffusione in tutti i mercati, di penetrazione dei prodotti, di acquisizione di nuovi consumatori.

Inoltre, contrariamente al capitalismo societario che aveva realizzato un forte legame tra le strutture che servono a far funzionare la società (i sistemi operativi, amministrativi, organizzativi) da un lato e i significati e i valori dall'altro, il capitalismo tecno-nichilista ha separato questi due elementi e tende a tenerli molto ben distinti. Riserva ai primi un approccio puramente gestionale e relega i secondi in una sfera sempre più personale, insindacabile e, quindi, sempre meno rilevante dal punto di vista sociale. Come dire: le questioni di funzionamento dei vari apparati (lo Stato, il mercato), sono questioni puramente tecniche. Una cosa funziona o non funziona; tutto il resto è ideologia. D'altro canto, quel che invece ha a che fare con i valori (il senso delle cose, la morale, l'etica, la verità, gli obbiettivi, i principi, le idee, le convinzioni) riguarda solo la sfera soggettiva, e quindi non interessa. Di più: interessarsene significherebbe compiere un'interferenza illegittima nella privacy e nella libertà di qualcuno.

È questo il motivo per cui il capitalismo di questo tempo non è solo tecnico, ma anche nichilista: non propugna dei valori, anzi se ne tiene ben lontano, e mentre li accetta tutti come indifferenti al funzionamen-

to del sistema, di fatto li nega, perché ne nega la rilevanza oltre la sfera strettamente personale. Un elemento di importanza fondamentale che il capitalismo tecno-nichilista stimola sia attraverso la tecnologia, sia attraverso il nichilismo, è il mutamento continuo, che comporta la sua strutturale instabilità.

Per continuare a crescere è importante attivare incessantemente lo stimolo all'acquisto. Ora, questo si ottiene attraverso la tecnica, cercando di soddisfare il maggior numero di desideri nel maggior numero di persone in tutto il mondo, e attraverso il nichilismo, proponendo un sistema (il mercato e il denaro) che può andar bene a tutte le latitudini e sotto qualunque “cappello valoriale”. Ma non basta. La tecnica stimola il cambiamento proponendo continuamente nuovi “aggiornamenti” dei prodotti, sfornando incessantemente novità che rendono obsoleti gli stessi oggetti che erano all'avanguardia pochissimo tempo prima. Il nichilismo, da parte sua, conferma l'atteggiamento di libertà come apertura verso il mondo e attesa delle opportunità che il desiderio e il mondo esterno ci propongono senza troppi discorsi di valori e di significati: il valore e il significato delle cose lo creiamo noi quando le “sentiamo” risuonare dentro.

2. Senza verità?

Il crollo del principio di autorità e la moltiplicazione della scelta tendono a esaltare il punto di vista soggettivo e l'istantaneità. Al di là degli apparati tecnici che definiscono il sistema di potere contemporaneo, all'interno di un ambiente comunicativo pletorico e superficiale – lo spazio estetico mediatizzato – il CTN (capitalismo tecno-nichilista) tende a creare una sorta di “riserva” nella quale un confronto simbolico e identitario, che non procura alcuna conseguenza sulla rete fondamentale dei rapporti di potere, può incessantemente prodursi. Ciò spiega la sparizione del conflitto sociale tradizionale e la sua sostituzione con la competizione, tanto ipertrofica quanto effimera, sulle “differenze” e sui simboli che le rappresentano. La verità, di conseguenza, si constata su criteri da un lato puramente soggettivi (ognuno ha la sua, e nessuno vuole convincere l'altro del contrario) e, dall'altro, esclusivamente funzionalistici (se una cosa funziona non si discute).

Tutto questo ha uno straordinario potere disgregativo: i criteri di verifica, infatti, non dipendono da un riconoscimento sociale, da un confronto tra le persone: ciascuno è libero per se stesso, le opportunità interpellano ognuno per conto proprio e tutti sono in grado di decidere da soli.

È anche per questo che Zygmunt Bauman² insiste nel dire che nelle nostre comunità, nelle nostre relazioni, è in atto una sorta di “scioglimento” e la nostra è una “società liquida”. Tutto quello che nella fase precedente del capitalismo aveva una sua “consistenza” – i valori, i legami di solidarietà, di classe, le ideologie, i sistemi di riferimento per le “verità” e dunque le conoscenze condivise, l’essenza stessa dell’essere umano – si è sciolto, si è disgregato. Questo non significa necessariamente che sia scomparso: di certo, però è che si trova dissolto e sparso in mille rivoli e non può più costituire il collante su cui costruire una società. Anche perché, nel frattempo, lo sviluppo della società non si basa più sulla costanza e la stabilità di punti di riferimento condivisi.

Apparentemente caotico, in realtà, il CTN *si fonda sul legame che stabilisce tra una determinata antropologia e un modello istituzionale, secondo il circuito potenza-volontà di potenza*. Con il termine potenza si intende una *dynamis*, cioè la possibilità di potere che, come tale, rimane sempre aperta, cioè incompleta, che preme per il superamento di ogni staticità e l’ampliamento delle opportunità disponibili. Per questo, la potenza, a differenza del potere istituito – che è limite e chiusura – è fondamentalmente apertura, cioè travalicamento dei limiti che, invece, definiscono il potere.

In effetti, alla base del tempo che viviamo, c’è *un’antropologia centrata attorno all’idea nietzscheana di volontà di potenza*. La volontà di potenza è presociale, *conatus essendi et conservandi*, puntazione di forza come potenza finita. Secondo Spinoza, essa può essere definita come assenza di ciò che amiamo, penuria, tracotanza, che si lega all’idea del corpo pulsionale e alla *cupiditas* e che nasce dalla sproporzione tra la coscienza e la potenza che la muove. Proprio perché è assenza, essa ha a che fare con il desiderio che esprime questa spinta, orientandola nella ricerca di ciò che ci fa sopravvivere e dominare il mondo, ma anche andare verso un’altra persona

² Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2002 (2000).

e oggetto. In questo modo è la distanza dal mondo che viene ridotta. Come tale, essa non può essere negata o repressa perché, così facendo, si finirebbe solo per farla riemergere in modo violento e incontrollabile.

La modernità ha imparato che *il modo migliore di trattare tale energia è quella di scendere a patti con essa, sfruttandola per metterla al servizio della crescita collettiva, a partire dall'assunto che la volontà di potenza sia fondamentalmente riducibile a desiderio, e il desiderio a godimento*. Dal che deriva la possibilità di una sua continua stimolazione, che è tanto più efficace quanto più agisce direttamente sui sensi, che sono la porta di contatto tra interiorità e mondo. Per questo, una componente essenziale del CTN è costituita dalla «società della comunicazione», nella quale – come diceva McLuhan – *il medium, oltre che «messaggio», è anche «massaggio»*³.

Da un certo punto di vista, il capitalismo può essere visto come un sistema che tende a canalizzare la volontà di potenza, trasformandola in desiderio reso godimento. In questo senso, Marx aveva torto: non è il capitalismo a creare il desiderio. Il capitalismo, come invece aveva capito Lacan, si limita a scoprire e a sfruttare questa attitudine dell'umano. Il CTN segna un altro, importante passo in avanti in questa direzione.

L'unico modo di soddisfare la domanda tendenzialmente crescente di godimento che da corpo alla volontà di potenza individuale è aumentare l'offerta, o meglio estendere la libertà di scopo individuale. Per questo, il CTN rinuncia programmaticamente a ogni discussione di senso, e insiste sulla soddisfazione immediata e la stimolazione sensoriale.

Da questo punto di vista, *il CTN non è comprensibile se non nei termini di una analitica della potenza – soggettiva e sistemica* – che si concretizza nel formidabile circuito “aumento della potenza tecnica – aumento della volontà di potenza individuale”, laddove quest'ultima è un'energia positiva che si esprime attraverso il desiderio reso godimento e regolato/stimolato dal mercato, archetipo di un'istituzione astratta – e cioè tecnica – che si limita a regolare i comportamenti astenendosi da ogni considerazione di merito. La razionalizzazione tecnica che avanza sempre più rapidamente permette di aumentare di continuo la potenza, ampliando gli spazi dell'azione individuale (ma lasciando indeterminati i suoi sco-

³ M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, il Saggiatore, Milano 2008 (1964).

pi). In questo senso, il CTN va visto come un esito dell'incontro tra razionalizzazione tecnica e soggettivizzazione democratica.

Sostenuto da questi due motori, in questi ultimi decenni il sistema è diventato sempre più potente, con effetti destabilizzanti su tutti i poteri istituiti. Quella che S. Latouche chiama la «megamacchina» avanza al di là di qualunque interrogazione di senso, semplicemente aumentando la propria potenza, che ha nell'accrescimento della volontà di potenza individuale – considerata come l'energia fondamentale per sostenere lo sviluppo – il suo necessario corrispettivo.

3. Logiche dell'integrazione

Grazie a questi nuovi assetti, il CTN rivoluziona *la logica dell'integrazione*, che nella fase storica precedente operava sulla base di una ricomposizione tra piano sistematico e piano sociale. Mentre la prima (integrazione sistematica) viene enfatizzata e perseguita in modo sempre più stringente, la seconda (integrazione sociale) viene considerata sempre più superflua, se non addirittura dannosa: i sistemi complessi che sostengono il CTN hanno infatti la pretesa di funzionare rinunciando all'integrazione sociale, almeno per come essa veniva tradizionalmente intesa. Da qui, la percezione diffusa di vivere in un contesto di forte frammentazione. Percezione che coglie una parte rilevante della realtà nel momento in cui, sia dal lato dei significati sia da quello dei legami (relazionali e istituzionali), tutto tende a diventare molto fragile.

Ciò tuttavia non significa che non esistano dinamiche di ricomposizione simbolica. L'integrazione sociale, infatti, viene ottenuta mediante l'impiego di una duplice logica: 1. Lo spirito della competizione, attivato dalla logica funzionale prevalente nel sistema tecnico planetario e nelle spazio estetico mediatizzato e 2. Lo sfruttamento sistematico di risorse comunicative ed emozionali. Nel primo caso, le condizioni dell'azione – i mezzi – determinano i fini da perseguire (ad esempio, raggiungere una maggiore efficienza di mercato; migliorare la capacità di guarigione); nel secondo, sono gli stimoli comunicativi, attivati nella logica della spettacolarizzazione, che permettono di creare un significato condiviso.

D'altro canto, la ricomposizione dei significati viene realizzata attraverso la definizione della “scena” su cui si interviene per stabilire le

regole che delimitano il campo da gioco, la libertà di movimento di beni, di persone, di capitali, di idee, i diritti di controllo e di influenza sugli obiettivi strategici, i criteri di intervento e di sanzione degli arbitri e delle istituzioni regolative. Esattamente per questa ragione, questo secondo piano viene, per quanto possibile, occultato e avvolto negli *arcana misterii* e comunque rivestito di significati ad alto contenuto simbolico, spesso strettamente associati a visioni di tipo religioso.

Tutto ciò significa che la logica di accumulazione non si basa più, come nella fase societaria, sull'inclusione dei diversi strati sociali a livello nazionale, ma sullo sfruttamento dei mercati globali, l'innovazione tecnologica e l'aumento delle opportunità individuali. È dunque l'intera matrice spazio-temporale su cui lo sviluppo viene pensato e realizzato a cambiare: a essere messo in produzione è l'intero globo, mentre è la mobilitazione del sé desiderante che garantisce l'energia sufficiente a sostenere una crescita indefinita.

4. Una nuova economia psichica. Libertà aiosa

La libertà non consta tanto di una volontà, di una decisione che costruisce una biografia unitaria e coerente con riferimento a una direzione di senso, quanto piuttosto dell'essere aperti alla sorpresa: dunque, in qualche modo, della disponibilità di andare oltre se stessi, almeno nella parte di cui siamo coscienti. E poiché anche il progetto psicanalitico di ottenere uno sguardo di se stessi liberato si perde in un gioco di specchi o nella patologia terapeuta-paziente, non rimane che sciogliere le vele verso l'ignoto, laddove questo movimento genera l'ebbrezza del perdersi, dell'essere presi in modo intenso.

Il modello di riferimento è dato dall'idea e dalla pratica dell'arte che si afferma progressivamente nel corso del Novecento sia nella figura dell'artista moderno – che vive senza un disegno preciso e che sa vedere quello che gli altri non vedono – sia nella modalità del consumo, perché quello che si cerca è l'inaspettato che stupisce, miscelando nell'evento la proposta dell'artista e la sua ricezione individuale. Pare questo l'unico modo per generare quel movimento di cui l'essere umano sente oggi il bisogno e che, nella perdita della trascendenza che la contemporaneità sperimenta, diventa altrimenti impossibile. Da questo punto di vista,

l'artista rischia di essere uno dei protagonisti del processo di designificazione della realtà nella misura in cui, per continuare a essere lo specchio della società, «è costretto a evidenziare la mancanza di significato delle cose e la loro superficialità». Nel quadro della irrealità e della superficialità dei valori sociali, «la superficialità e l'inutilità della cultura quanto dell'arte non sono una debolezza, ma una forza che rende insensato e inutile il pensare rappresentativo e ideologico»⁴.

Con il CTN, una logica simile si diffonde anche nelle relazioni sociali, nelle quali si entra e si esce sulla base degli eventi: come si dice, *it happens*: al di là della mia volontà e dei miei disegni mi accade questo fatto, sono sopraffatto. Una sensibilità ben rappresentata dalla cinematografia degli ultimi anni – si pensi, tra i tanti esempi, a *Break Point* di W. Allen – in cui il destino della nostra esistenza appare indipendente dalla nostra volontà, esposti come siamo a troppe contingenze per pensare di poterle controllare, ma invitati solo a saperle cogliere sulla base dell'istante. La soggettività consiste, dunque, nella disponibilità a essere portati. Il soggetto è latente e prova a esistere ritirandosi, cioè togliendo il freno dell'autodeterminazione. Il che genera un'espansione senza signoria, dove il motore non è più interiore ma esteriore: sono gli avvenimenti, gli incontri, le combinazioni che attraversiamo che segnano la nostra vita. A noi il compito di vederle, di coglierle, di goderne appieno.

L'idea di fondo è che la libertà di scopo non si dà nella modalità tipica del passato, del soggetto che predetermina i propri scopi e li persegue in modo convinto, mettendoci tutto se stesso, ma consiste piuttosto nell'essere sempre disponibile a un eventuale nuovo scopo che nemmeno si conosce, ma che diventiamo disposti ad abbracciare.

Il CTN, da questo punto di vista, si presenta con le carte in regola: da un lato, esso ha fatto propria la reversibilità del senso, mettendo, così, a disposizione una panoplia di significati che possono essere facilmente acquisiti e impiegati a livello individuale; dall'altro, esso amplia di continuo la libertà di scopo – grazie alle nuove opportunità generate da uno sviluppo economico e tecnico sempre più potente – al punto che implicitamente si ristruttura il fondamento delle legittimità: al di là di

⁴ G. Celant, *Tornado americano. Arte al potere 1949-2008*, Skyra, Milano 2008, p. 13.

altre considerazioni, considerate tutte opinabili, ciò che è raggiungibile, ciò che si può fare, è di per sé lecito. Dunque non può più esserci alcuna limitazione estrinseca, perché nel CTN non esistono più significati che possono sostenerla.

Nel quadro di questo immaginario della libertà, rinunciare all'autodeterminazione, almeno nel senso classico del termine, non significa cadere in quella che D. Riesman⁵ chiamava etero-direzione. Infatti, il soggetto è convinto di potere essere l'autore della scelta, anche se non si procura da sé gli scopi. Come contemporanei, noi, più che cercare – secondo il vecchio modello soggettivistico – troviamo. Tutto quello che possiamo fare è trovare, è scegliere in un mondo che ci configura le alternative. O, per meglio dire, che ci propone sempre nuove alternative. In questo modo, la vita si genera in continuo movimento, sempre rilanciata verso nuovi orizzonti che il soggetto, a priori, non è neppure in grado di delineare. In questo senso, il futuro non c'è. O almeno non è un progetto, né una speranza. Il futuro è ciò che non conosciamo, è l'ignoto che ci accade. Poiché, però, tale prospettiva rischia di essere angosciante, il tentativo è quello di garantirsi che la contingenza a cui ci si espone non sia distruttiva. La disponibilità all'apertura richiede la copertura assicurativa.

5. Che cosa vuol dire educare in tale contesto?

Una tale situazione tende a produrre effetti anche sui processi dell'apprendimento. Invece che una accumulazione derivante dall'applicazione e dallo sviluppo del pensiero critico, quello che si tende a insegnare è la competenza tecnica, una conoscenza meramente analitica in un quadro che valorizza la velocità e la capacità di svolgere contemporaneamente più compiti. Secondo il modello che gli psicologi chiamano *multitasking*.

Dopo una fase di ammirazione per questa capacità “naturale” di compiere più attività nello stesso momento (tenendo aperte più finestre sul monitor del computer, o chiacchierando e mandando contemporaneamente sms...), a distanza di tempo sono emerse anche le debolezze

⁵ D. Riesman, *La folla solitaria*, il Mulino, Bologna 2009 (1950).

di questa stratificazione simultanea di attività. In particolare la Turkle, psicanalista e studiosa dei *new media*, sulla base di una serie di studi in ambito psicologico e psicanalitico, riporta che la moltiplicazione delle attività svolte simultaneamente comporta ormai innegabilmente un declino della loro qualità⁶.

In compenso, e anche questo è un aspetto problematico, al *multitasking* si accompagna una ricompensa neurochimica in forma di eccitazione, che inganna il *multitasker* e lo fa sentire particolarmente produttivo, anche se, in un certo senso, ha “girato a vuoto”. La Turkle suggerisce, inoltre, che il cellulare può creare forme estreme di “eterodirezione” e dipendenza dalla conferma degli altri per stare in equilibrio. In modo analogo, Castells parla di «febbre da cellulare»⁷.

Sembrano quindi avverarsi le previsioni di McLuhan, quando pessimisticamente affermava che:

«Uno degli effetti dell’innovazione è il sonnambulismo. Quando le persone sono in preda a una forte pressione psicologica, tendono a diventare “zombie”. Lo “zombismo” è attualmente un modo normale per resistere all’innovazione tecnologica»⁸.

In questa situazione, la sfida dell’educazione è davvero impegnativa, tanto più che la scuola rischia, soprattutto se perde la capacità di elaborare coralmente il significato del proprio ruolo e i propri fini, di trasformarsi in un mero dispositivo: avendo perso il mandato culturale e valoriale che le era stato conferito nel momento dell’affermazione dello stato nazionale, essa, quando va bene, si configura come un’interfaccia con il mondo del lavoro o degli studi superiori; quando va male, più spesso, resta un parcheggio con funzione di contenimento di un disagio, con ogni probabilità destinato a manifestarsi comunque.

Sui rischi della scuola tecnicizzata, della scuola come dispositivo in cui finiscono col prevalere gli aspetti “disabilitanti” su quelli abilitanti, si può citare l’autorevole parere di alcuni intellettuali contemporanei molto diversi tra loro, secondo un ordine cronologico.

⁶ S. Turkle, *Alone Togheter*, Basic Books, New York 2011.

⁷ M. Castells, *Mobile communication e trasformazione sociale*, Guerini, Milano 2008.

⁸ M. McLuhan, *La luce e il mezzo*, Armando, Roma 2002, p. 81.

Il primo è McLuhan, il quale invitava a considerare seriamente il fatto che l'esperienza contemporanea, modellata sul carattere coinvolgente e sintetico delle tecnologie elettriche, è delocalizzata, dislocata, distribuita, e che risulta perciò estraneo un approccio del tipo “si impara a scuola”. L'eccessiva specializzazione dei saperi e delle funzioni è incompatibile con la mentalità dei giovani dell'era elettrica e ancor più, possiamo aggiungere oggi, con quella dei nativi digitali.

Lo stesso McLuhan, nella sua famosa intervista a «Playboy» del 1969, muoveva forti accuse a una scuola troppo legata al modello razionale e distaccato del libro, incapace di educare ragazzi cresciuti con la televisione e abituati al coinvolgimento, alla partecipazione, alla sinestesia. Polemicamente scriveva infatti:

«Le nostre scuole sono istituzioni penali intellettuali... Poche giovani menti possono sopravvivere alla tortura intellettuale del nostro sistema educativo. L'immagine a mosaico dello schermo televisivo genera una simultaneità e un presente profondamente coinvolgente nella vita dei ragazzi, che li rende estranei ai distanti obiettivi visivi del sistema educativo, come irrealistici, irrilevanti e puerili. Un altro problema fondamentale è che nelle nostre scuole c'è troppo da imparare con i tradizionali metodi analitici: questa è un'era di sovraccarico informativo. Il solo modo di rendere le scuole diverse da una prigione senza sbarre è cominciare da zero con nuovi metodi e valori».

Per questo proponeva, tra gli altri suggerimenti, di abbandonare la rigida prossemica della classe e utilizzare piuttosto «la città come aula», per un apprendimento interdisciplinare e condotto nell'interazione con l'ambiente umano e antropizzato.

Critiche ancora più pesanti alla scuola come luogo istituzionalizzato della riproduzione del sapere sono avanzate da Ivan Illich in *Descolarizzare la società*⁹. Secondo Illich la scuola, ambiente funzionale separato, svolge il proprio ruolo valorizzando sottomissione, passività, consumo di cultura, traduzione della speranza in aspettative:

«Molti studenti, specie se poveri, sanno per istinto che cosa fa per loro la scuola: gli insegnà a confondere processo e sostanza. Una volta confusi questi due

⁹ I. Illich, *Descolarizzare la società*, Mimesis, Milano 2010 (1972).

momenti, acquista validità una nuova logica; quanto maggiore è l'applicazione, tanto migliori sono i risultati; in altre parole, l'*escalation* porta al successo. In questo modo si “scolarizza” l'allievo a confondere insegnamento e apprendimento, promozione e istruzione, diploma e competenza, facilità di parola e capacità di dire qualcosa di nuovo. Si “scolarizza” la sua immaginazione ad accettare il servizio al posto del valore»¹⁰.

Il suo suggerimento è che si ritorni a un insegnamento che miri alla cultura della persona in modo conviviale, senza influenze di interessi basati sul mercato, sulla produzione e sul consumo. Senza l'utilizzo di professionisti, perlopiù disinteressati al risultato ottenuto dagli studenti, e senza discriminazioni per l'accesso a ogni tipo di studio.

Il terzo autore è Pasolini, che parla a partire dalla sua esperienza di maestro, e riformula la sua idea sulla scuola anche dopo avere letto Illich. In un celebre articolo del 1975 sul «Corriere della Sera» scrive:

«La scuola d'obbligo è una scuola di iniziazione alla qualità di vita piccolo borghese: vi si insegnano delle cose inutili, stupide, false, moralistiche, anche nei casi migliori (cioè quando si invita adulatoriamente ad applicare la falsa democraticità dell'autogestione, del decentramento ecc.: tutto un imbroglio). Inoltre una nozione è dinamica solo se include la propria espansione e approfondimento: imparare un po' di storia ha senso solo se si proietta nel futuro la possibilità di una reale cultura storica. Altrimenti, le nozioni marciscono: nascono morte, non avendo futuro»¹¹.

Non è un caso che scuola e tv siano appaiati, come dispositivi disabilitanti e disumanizzanti.

A ciò si può aggiungere la provocazione del corvo, nel film *Uccellacci e Uccellini*, che sentenzia: «I maestri vanno mangiati in salsa piccante».

Molto critico sulla validità dei modelli tradizionali di educazione è anche Michel de Certeau, antropologo e storico gesuita, per il quale l'educatore non è un «trasmittente»; piuttosto un ermeneuta della «poesia del senso nascosto»: la verità e il senso sono già nel mondo (e non per merito suo) ma vanno cercati perforando il velo delle apparenze, fatti emer-

¹⁰ *Incipit di Descolarizzare la società*, cit.

¹¹ *Aboliamo la tv e la scuola dell'obbligo*, in «Il Corriere della Sera», 18 settembre 1975.

gere; va data loro voce, vanno valorizzati e coltivati: «L’educatore stesso deve essere educato. Lo è necessariamente, se accetta il dialogo»¹².

Per ascoltare e farsi ascoltare, in un ambiente che è sempre più orizzontale ed empatico, l’educatore deve rinunciare alla propria autorità, e cercare piuttosto di conquistare un’autorevolezza tutt’altro che scontata. Ma questo può anche essere benefico, se l’autorità diventa un paravento dietro il quale si nasconde un impigimento, una presunzione, una incapacità e a volte una paura di leggere il presente. La crisi è benefica, «quando l’autorità degli adulti viene minata da un’incompetenza ancora appesantita da conoscenze passate di moda, dalla loro inesperienza in campi altrettanto nuovi o più nuovi per loro che per dei giovani ultimi arrivati, dall’inutile armatura morale di cui vorrebbero gravare i loro successori senza riuscire essi stessi a giustificarla»¹³.

E infine lo psicanalista junghiano e filosofo James Hillman, da poco scomparso. Nella sua *Lettera agli insegnanti italiani* del 2002¹⁴, egli lamenta i rischi dell’artificiosa separazione tra insegnare e imparare, due attitudini connaturate all’essere umani di qualunque età:

«Immaginate l’Insegnare e l’Imparare come un fratello e una sorella, un poco perduti nel bosco, come Hansel e Gretel nella fiaba, catturati dalla strega, l’Educazione, e sempre sul punto di essere divorziati dall’insaziabile appetito di quella strega [...]. L’educazione esteriorizza e sistematizza la relazione nella “scuola” (istituzioni educative). Tenta di mettere in contatto i giusti (qualificati) insegnanti con i giusti (selezionati) allievi. Così l’insegnare e l’imparare divengono personificati in classi di persone: quelli che possono e quelli che non possono; quelli che sanno e quelli che non sanno. La vocazione innata diventa una professione accreditata. Il potere inevitabilmente fa seguito alla divisione in classi, che minaccia l’insegnare e l’imparare con la paura dell’“altro”. Gli insegnanti temono i loro studenti; gli studenti i loro insegnanti, minacciando l’educazione stessa e conducendola a definire il suo ruolo non tanto come uno strumento di agevolazione, ma come un’autorità impositiva. In questo modo l’educazione separa l’insegnare e l’imparare».

¹² M. de Certeau, *Lo straniero, o l’unione nella differenza*, Vita e Pensiero, Milano 2010, p. 48.

¹³ *Ibi*, p. 46.

¹⁴ Disponibile online all’indirizzo <http://www.edscuola.it/archivio/ped/hillman.htm> (ultima consultazione 5.4.2012).

Non è un caso che, un po' come McLuhan, Hillman proponga una contro-educazione interiorizzante e individualizzante come rimedio all'educazione tecnicizzante e massificante. Ci sono molti elementi comuni a questi sguardi critici, tutti riconducibili a una "chiave" mcluhaniana: l'educazione ha assorbito il modello sequenziale, razionale, strumentale tipico della catena di montaggio e della stampa tipografica, frammentando i processi e distinguendo i ruoli, e rompendo così ciò che antropologicamente costituisce un'unità. Che forse la rete, il *medium* che opera una «rimedializzazione»¹⁵ della scrittura, può aiutarci a mettere in discussione. Così come la cultura visiva e tipografica può aiutarci a contenere alcune derive dell'era digitale. Non si tratta di fare una "sintesi", ma di usarle reciprocamente come "controambienti", come punti di vista eccentrici e per questo capaci di sollecitare la critica e il senso del limite. L'unico che, come scriveva Flannery o' Connor, costituisce un accesso al reale (il reale è appunto il limite che incontriamo, o contro il quale ci scontriamo).

6. Ripensare l'educazione nell'era del web

Per anni la comunicazione è stata interpretata sulla base dell'implicita generalizzazione del modello del *broadcasting*, ovvero come trasmissione di un messaggio da un emittente a uno o più riceventi. È una "cattiva sineddoche", dato che un caso particolare, e nemmeno il più rappresentativo (basta pensare al significato etimologico del temine comunicazione, che ha a che fare con la comunione e con il dono) viene surrettiziamente eletto a paradigma generale.

Oggi, finalmente, questo modello dimostra tutta la sua incapacità euristica, dato che non solo emittenti e riceventi si scambiano continuamente di ruolo, ma che il "messaggio" è totalmente secondario alla relazione, che è il vero messaggio del *medium-rete*. Tanto è vero che il tipo di comunicazione prevalente nei *social network* non è quella referenziale-informativa, ma quella fatica che, come già riconosceva nei suoi studi an-

¹⁵ J.D. Bolter - R. Grusin, *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*, Guerini, Milano 2003 (2002).

tropologici Marcel Mauss, ha sempre svolto un ruolo fondamentale nella costruzione della comunità: solo che oggi, anziché trovarsi a chiacchierare attorno al fuoco del villaggio, ci si dà appuntamento su Facebook¹⁶.

Comunicare è, prima ancora che scambiare messaggi, superare le distanze che ci precludono l'accesso ad altri e quindi scongiurare il senso di esclusione (sotto questo punto di vista la storia della nascita di Facebook come appare nel film *The Social Network* è esemplare) e incontrarsi, in un luogo smaterializzato ma non per questo meno reale, per potere poi trasferire *offline* questo incontro.

Il modello di comunicazione orizzontale della rete, che è multidirezionale, basato sulla condivisione e sulla costruzione partecipata e aperta della conoscenza, oltre che presentare una serie di rischi, consente dunque di mettere in discussione anche il modello dell'apprendimento basato sul paradigma della trasmissione, che ha mostrato tutta la sua debolezza e inadeguatezza, e cominciare a tracciare le linee di un modello basato sull'accoglienza reciproca, l'incontro, la coeducazione, la reciprocità (non necessariamente simmetrica). La comunicazione è prima di tutto incontro (essere-con) e scambio. In rete non si "impara" al di fuori di questa modalità caratteristica e qualificante.

Il sapere, i nuovi *media* ci insegnano, è sempre più co-costruito, processuale, collaborativo. Non è un deposito in mano a pochi, che lo distribuiscono, ma un patrimonio disseminato e aggiornabile attraverso una partecipazione condivisa. È questa la modalità di apprendimento che i giovani oggi conoscono: non un processo monodirezionale, una trasmissione (di qualcosa di già dato e compiuto) che richiede una ricezione (passiva), ma un circuito di scambio e partecipazione il cui risultato, mai definitivo, è più della somma della parti che lo hanno costituito, e non è già totalmente presente da qualche parte prima che questo processo abbia inizio.

È una modalità "generativa" di apprendimento, che presenta dei rischi, ma dalla quale non si può oggi prescindere. È quella che Pierre Lévy chiama «l'intelligenza collettiva». Non si tratta più nemmeno di una "maieutica" (tirare fuori da ciascuno le proprie capacità), ma pro-

¹⁶ C. Giaccardi (a cura di), *Abitanti della rete*, Vita e Pensiero, Milano 2010.

prio di un “generare insieme” qualcosa che prima non c’era, a partire da quanto ciascuno può portare nella relazione, che ha un effetto “moltiplicatore” rispetto alla conoscenza. In un contesto “orizzontale” come quello contemporaneo, un’azione educativa *top down* è quindi mal tollerata, mentre grazie alla rete è possibile che anche i giovani educhino gli educatori su come percorrere e sfruttare i territori, su come utilizzare e comprendere linguaggi che restano spesso ostici per gli “immigrati digitali”, mentre sono assolutamente naturali per i nativi.

Tale modello consente di ripensare anche la *relazione intergenerazionale*, come ambito di coeducazione nella reciprocità, anziché di socializzazione a un sapere attraverso la sua trasmissione: i giovani possiedono infatti la competenza sui linguaggi; gli adulti possono fornire criteri di orientamento nella complessità sotto forma di esperienze, testimonianze, narrazioni. Oggi c’è un grande bisogno di contenuti che arricchiscano questi luoghi che altrimenti restano avvittati sulla banalità e sulla chiacchiera (si può fare di tutto, ma non si sa cosa fare). Si profilano, grazie alla possibilità di usare le due “culture”, alfabetica e digitale, in senso reciprocamente liberante, le condizioni di una possibile alleanza educativa.

Nell’era “gutenberghiana” e visiva del libro stampato, della prospettiva pittorica, dell’oggettività della scienza vigeva una segmentazione e scomposizione dei processi e una separazione funzionale dei ruoli: l’apprendimento scisso nei due momenti dell’insegnare e dell’imparare, i ruoli distinti dell’educatore e dell’educando. L’era post-televisiva non ha più come simbolo la catena di montaggio (segmentazione e ricomposizione di processi per un loro massimo sfruttamento), ma il “campo totale”, il *world-wide-web*, l’interdipendenza e il rifiuto dell’individualismo estremo, la perdita o circolarità dei ruoli. Anche se c’è molta ideologia e retorica sulla figura dei *prosumers*, dei produttori-consumatori, è comunque vero che con la rete il confine tra chi produce materiali e chi li consuma diventa molto più sfumato, e che la parola d’ordine è condivisione. La rete, scrive la Turkle, incoraggia i «sé collaborativi».

Oggi si parla tanto di *digital divide*, ma in realtà anche la concezione tradizionale dell’educazione come trasmissione di contenuti è basata sull’idea di un divario di conoscenze e capacità tra soggetti, specie se di diverse generazioni. È su questa distanza, in realtà solo parzialmente colmabile, che si basa l’azione educativa tradizionale. E questa postura

relazionale sbilanciata, che facilmente genera condescendenza quando non più o meno velate forme di disprezzo, è totalmente fuori luogo in generale, ma a maggior ragione oggi, nell'era dell'orizzontalità dei rapporti in rete. All'idea di distanza conoscitiva di accompagnava poi l'ideale di un distacco rispetto al contenuto trasmesso, tanto più "rigoroso" quanto meno impregnato di soggettività e soprattutto di emotività, e una sorta di staticità dell'educatore, tutt'al più preoccupato di "attirare" l'educando verso il proprio sapere.

L'ambiente di Internet mette definitivamente (e forse opportunamente) in crisi questo modello: intanto perché il divario di sapere è equamente distribuito tra educatori ed educandi: gli educatori possono padroneggiare dei contenuti, dei criteri di selezione e orientamento, ma gli educandi padroneggiano i linguaggi, sanno muoversi velocemente e con naturalezza nei nuovi ambienti; i primi possiedono le mappe e le bussole, i secondi sanno condurre la nave su mari ancora in larga parte ignoti. Gli uni hanno bisogno degli altri, e nessuno può dichiararsi autosufficiente. L'educazione, proprio perché non è trasmissione, non implica innanzitutto dei contenuti semantici da far passare, ma la costruzione di strumenti di rapporto col mondo, di criteri di valutazione, di un metodo che consenta il discernimento e la critica.

Questo fondamentale aspetto dell'educazione contrasta con il tratto più evidente della cultura contemporanea, che sotto l'apparenza della democraticità, del rispetto e della tolleranza promuove in realtà un regime delle equivalenze e delle compatibilità assolute, in cui la valutazione è vista come un illiberale attacco alla democrazia delle opinioni; e contrasta anche con le caratteristiche di orizzontalità e assenza di gerarchie esplicite (o presenza di gerarchie più o meno casuali, come i *ranking* dei motori di ricerca), che può generare disorientamento, incapacità di selezione e di orientamento.

Solo in un contesto di reciproco coinvolgimento, l'educatore può svolgere la funzione, secondo una bella espressione di de Certeau, di «ermeneuta del senso nascosto», che risveglia il desiderio di senso, spesso tacitato dai tanti bisogni che si esprimono disordinatamente e in modo volubile; può contribuire a costruire criteri di discernimento in un mondo sovraccarico di stimoli non gerarchizzati (per cui è difficile l'orientamento) o gerarchizzati in modo arbitrario (dalle logiche dei motori di

ricerca). Un processo che ha luogo dentro una relazione di coinvolgimento reciproco, per quanto non necessariamente simmetrico.

Oggi l'educatore non può più essere un “emittente”, ma deve cercare di mettersi in relazione, in sintonia con la sensibilità del nostro tempo. E la condizione della relazione è, prima ancora che la parola, la capacità di ascolto. In termini più superficiali si tratta della capacità di incorporare nella propria modalità educativa il *feed-back* degli educandi: nessuno, in posizione di educatore, può trascurare il ritorno in termini di attenzione, interesse, domande, o al contrario difficoltà di comprensione, noia, disinteresse che il proprio sforzo produce su chi ascolta: cercare di entrare in sintonia, di parlare alla sensibilità di chi si ha davanti, di stabilire e mantenere il contatto giusto perché la comunicazione possa avere luogo è la condizione imprescindibile di ogni azione educativa.

L'educatore, infatti, deve saper partire dalla posizione dell'educando, per aiutarlo poi a fare un passo ulteriore: questo significa sapersi avvicinare in modo da non generare chiusura o rifiuto; imparare a comprendere, ed entro certi limiti anche a parlare un linguaggio che possa costituire un terreno comune e familiare, da far maturare ed evolvere poi nel corso della relazione educativa; partire da ciò che è rilevante per chi ascolta (i bisogni, le curiosità, le esperienze, i timori...). In questo senso, l'educazione è una forma alta di comunicazione, la presuppone e la costruisce. E questa relazione non può essere distaccata, oggettiva, tarata su standard performativi.

È una relazione basata in primo luogo sull'accoglienza della persona e sulla sua valorizzazione, condizione imprescindibile di qualunque relazione, compresa quella educativa. Che nell'era digitale non può più essere trasmissione di contenuti (*in-ducere*), e neppure assecondamento della mentalità dei nativi digitali per conquistarne l'attenzione (*se-ducere*), ma allestire lo spazio dell'incontro, ascoltando, e promuovendo un cammino di libertà. In *Schopenhauer come educatore*¹⁷ si legge:

«I tuoi veri educatori e plasmatori ti rivelano qual è il vero senso originario e la materia fondamentale del tuo essere, qualche cosa di assolutamente inedu-

¹⁷ F. Nietzsche, *Schopenhauer come educatore*, a cura di M. Montinari, intr. di G. Colli, Adelphi, Milano 1985, p. xi.

cabile e implasmabile ma in ogni caso difficilmente accessibile, impacciato, paralizzato: i tuoi educatori non possono essere niente altro che i tuoi liberatori. E questo è il segreto di ogni formazione, essa non procura membra artificiali, nasi di cera, occhi occhialuti... Essa è liberazione, rimozione di tutte le erbacce, delle macerie, dei vermi che vogliono intaccare i germi delicati delle piante, irradiazione di luce e calore».

Oggi l'educazione deve liberare il desiderio dalla prigione dell'imperativo al godimento, per inaugurare una nuova stagione della libertà.

Giuseppe Savagnone

La dimensione educativa della comunità cristiana

1. Lo spartito e l'orchestra

All'inizio degli Orientamenti pastorali della CEI per il decennio 2010-2020, *Educare alla vita buona del Vangelo*, si legge una precisazione importante: «Questi orientamenti [...] non intendono aggiungere cosa a cosa, ma ci stimolano a esplicitare le potenzialità educative già presenti, aprendoci con coraggio alla fantasia dello Spirito e al soffio della missione» (n. 6)¹.

Questa frase esprime bene il senso già implicito nel termine *Orientamenti* e ne trae le debite conseguenze: non siamo davanti a una “ricetta” che intenda prescrivere precisi comportamenti educativi, e neppure a una visione pedagogica da applicare meccanicamente all'esistente, ma a un messaggio che vuole soprattutto aprire prospettive. Ciò che il documento si propone è dunque di aiutare i soggetti attualmente impegnati nel difficile compito dell'educazione a prendere più viva coscienza delle loro risorse potenziali e ad assumersi fino in fondo il compito di attuarle, protendendosi coraggiosamente verso il futuro sotto l'impulso dello Spirito.

In questo senso, si comprende perché i vescovi fin da queste prime battute, parlino di «linee guida», destinate a ricevere «ulteriori approfondimenti e sviluppi» (n. 6). Dovranno essere le comunità ecclesiali, con la loro creatività, a scrivere – ciascuna a suo modo – il testo definitivo, di cui questo iniziale è solo una bozza inevitabilmente generica. Questi

¹ Tutti i numeri tra parentesi, da ora in poi, si riferiscono al documento citato.

Orientamenti non sono ancora la musica, ma solo uno spartito. Per interpretarlo e far risuonare le note ci vorrà un'orchestra. E l'orchestra – anzi, le orchestre – sono le comunità cristiane a cui il testo è innanzi tutto rivolto.

Ciò è tanto più logico se si pensa che «l'opera educativa della Chiesa è strettamente legata al momento e al contesto in cui essa si trova a vivere, alle dinamiche culturali di cui è parte e che deve contribuire a orientare. Il "mondo che cambia" è ben più di uno scenario in cui la comunità cristiana si muove: esso, con le sue urgenze e le sue opportunità, provoca la fede e la responsabilità dei credenti» (n. 7).

Da qui la necessità, per un'efficace opera educativa, di discernere «i segni dei tempi» – un'espressione che rimanda al Concilio Vaticano II e che sembrava, dopo un periodo di abusi, caduta in disuso – «dell'azione creatrice dello Spirito» nei profondi cambiamenti culturali che caratterizzano la nostra società:

«Vogliamo prendere coscienza, insieme a tutti gli educatori, di alcuni aspetti problematici della cultura contemporanea [...] cercando di riconoscere anche in essi le domande inespresse e le potenzialità nascoste, e di far leva sulle risorse offerte dalla cultura stessa» (n. 7).

Il nostro non è il peggiore dei mondi possibili. Al contrario, i vescovi si dicono convinti che qualcosa sta nascendo: «Illuminati dalla fede nel nostro Maestro e incoraggiati dal suo esempio, noi abbiamo buone ragioni per ritenere di essere alle soglie di un tempo opportuno per nuovi inizi» (n. 30).

Forse l'epoca post-moderna, così spesso demonizzata, ha in realtà molti aspetti che la rendono più adatta a un dialogo con il Vangelo di quanto non ne avesse la modernità. Ciò non significa, evidentemente, ignorare le ombre. Ma esse sono spesso espressione di esigenze valide, anche se poi interpretate e vissute in modo distorto².

Il compito della Chiesa è dunque, in primo luogo, di mettersi in ascolto delle voci, spesso confuse, che salgono dalla società contemporanea.

² Per questa tematica, mi permetto di rimandare al mio *Evangelizzare nella post-modernità*, ElleDiCi, Torino-Leumann 1996 (rist. 2003).

ranea e di sentirsi interpellata, sforzando di distinguere ciò che esse contengono di significativo e ciò che va purificato. Ma un tale discernimento deve scaturire dalle singole comunità in rapporto al concreto contesto in cui esse si trovano a vivere e seguirne i mutevoli sviluppi. Questo vale per le diocesi, ma anche per le variegate realtà territoriali in cui esse si articolano: «Ogni Chiesa particolare dispone di un potenziale educativo straordinario, grazie alla sua capillare presenza nel territorio» (n. 39).

In questo senso non si può parlare della dimensione educativa della comunità cristiana come di un percorso univoco, determinabile a priori, ma solo come di una prospettiva analogica, che ogni comunità dovrà declinare in modo originale, per esserne veramente protagonista. Per un compito come questo – se lo si prende sul serio – dieci anni non sono troppi, come qualcuno ha temuto. Al contrario, essi sono appena sufficienti ad abbozzare l'immenso lavoro che ci aspetta.

2. *La «vita buona»*

«Ci rivolgiamo anzitutto alle nostre comunità», dicono i vescovi. Ma subito aggiungono: «Confidiamo in tal modo di offrire una proposta significativa per ogni persona a cui sta a cuore il futuro dell'umanità e delle nuove generazioni» (n. 6).

La Chiesa non è una setta, ma il «sacramento [...] dell'unità di tutto il genere umano» (*Lumen Gentium*, n. 1). Il messaggio educativo che risuona in essa non è rivolto solo ai credenti. Perciò, parlando della dimensione educativa della comunità cristiana, la prima cosa da dire è che essa sente su di sé «la specifica responsabilità di educare al gusto dell'autentica bellezza della vita, sia nell'orizzonte proprio della fede, che matura nel dono pasquale della vita nuova, sia come prospettiva pedagogica e culturale, aperta alle donne e agli uomini di qualsiasi religione e cultura, ai non credenti, agli agnostici e a quanti cercano Dio» (n. 5).

Ciò comporta che il suo messaggio educativo ha un significato che va ben oltre i confini dell'istituzione ecclesiastica. Non si tratta solo di educare a essere “buoni cristiani” nel senso un po’ limitativo che questa espressione talora assume. Ciò a cui la proposta educativa della Chiesa tende è la realizzazione «di un umanesimo integrale e trascendente»

(n. 5) – i due aggettivi si confermano a vicenda – che coinvolge tutta la dimensione umana: «Le virtù umane e quelle cristiane, infatti, non appartengono ad ambiti separati. Gli atteggiamenti virtuosi della vita crescono insieme, cooperano alla maturità della persona e allo sviluppo della sua libertà, determinano la sua capacità di abitare la terra, di lavorare, gioire e amare, seguendo quell'anelito a raggiungere la somiglianza con il sommo bene, che è Dio Amore» (n. 15).

La meta dell'educazione è del resto già indicata nel titolo degli Orientamenti: la «*vita buona del Vangelo*». Qualcuno ha considerato tale espressione troppo generica e perfino banale. In realtà, il richiamo alla “*vita buona*” va inteso in tutta la pregnanza che questa espressione ha assunto nella storia della filosofia morale:

«Thomas Nagel ha rilevato che la storia dell'etica si può tutta concentrare intorno ai rapporti tra *vita giusta* e *vita buona*. Questi rapporti conoscono nel tempo assetti ben diversi tra loro, che vedono ora la prevalenza della *vita buona* su quella *giusta*, ora l'orientamento esattamente opposto»³.

Con la formula “*vita giusta*” si intende quella conforme alle regole della legge morale e ispirata al senso del dovere nei confronti di queste regole. È l'impostazione della morale kantiana (si ricordi l’“imperativo categorico”), molto spesso identificata, nell'immaginario collettivo, con quella cristiana. In questa logica sta in primo piano la conformità delle proprie azioni, o, più a monte, delle proprie intenzioni, con i dettami della coscienza. Ne scaturisce una “*giustizia*” che, per essere inflessibilmente tale, deve prescindere – anzi spesso inevitabilmente contrastare – con i sentimenti del singolo e la sua aspirazione alla felicità, svalutata come mero “*piacere*” (“prima il dovere e poi il piacere”, recita un noto detto).

La logica della “*vita buona*”, risalente ad Aristotele, ma ripresa da molti pensatori cristiani, è assai diversa. Essa pone a criterio ultimo della vita morale non gli imperativi o i divieti di una ragione che reprime i desideri, ma l'intima sintonia di questi ultimi con una piena realizzazione di sé – perché questo è la felicità – che può venire solo dal seguire l'attrattiva del bene. Su questa linea, commentando l'incontro di Gesù

³ F. Viola, *Vivere bene ed essere giusti*, in «Per la filosofia», 6/17 (1989), p. 2.

con i discepoli del Battista, il documento dei vescovi vede, nella domanda di Cristo: «Che cosa cercate?» (*Gr* 1,38), il «suscitare e riconoscere un desiderio. [...] È una pro-vocazione a chiarire a se stessi di cosa si sia davvero alla ricerca nella vita, a discernere ciò di cui si sente la mancanza, a scoprire cosa stia realmente a cuore», a cui corrisponde la reazione degli interpellati, che «mostrano di essere affascinati dalla persona di Gesù, interessati a lui e alla bellezza della sua proposta di vita» (n. 25).

In tale prospettiva, anche il richiamo alle «virtù» assume questo termine in un senso molto diverso da quello – ormai oggetto di ironia e di compassione – di una sterilizzazione della sfera passionale e di una passiva obbedienza alle regole. Nella prospettiva della “vita buona” le virtù sono invece l’attitudine, acquisita mediante l’esercizio e con l’intervento della grazia, a vivere le proprie passioni in modo autenticamente umano (secondo il “giusto mezzo”), coniugandole con una sana ragionevolezza che le adatta alle situazioni concrete ed è perciò irriducibile a una astratta legge universale. Così, per esempio, adirarsi troppo facilmente e a sproposito significa cadere nel vizio dell’ira, ma essere incapace di adirarsi è un altro vizio, sia pure opposto al primo. È virtuoso che sa arrabbiarsi nel modo giusto e nel momento giusto. Si noti di passaggio che, senza la passione dell’ira, non ci può neppure essere la virtù che la ordina e la suppone.

In questo senso, si dice negli Orientamenti, «una vera relazione educativa richiede l’armonia e la reciproca fecondazione tra sfera razionale e mondo affettivo, tra intelligenza e sensibilità, tra mente, cuore e spirito. La persona viene così orientata verso il senso globale di se stessa e della realtà» (n. 13).

Perciò le virtù configurano, prima ancora che un nuovo modo di agire, un nuovo modo di essere. È da qui che scaturisce la “vita buona”, la vita pienamente riuscita. Perciò, nel senso datogli da Aristotele e da s. Tommaso d’Aquino, esse costituiscono non una regola estrinseca a cui uniformare i propri atti, ma una «seconda natura» da cui questi scaturiscono spontaneamente.

Così, davanti a un’azione malvagia, mentre nella prospettiva della “vita giusta” ci si deve chiedere come mai i desideri di una persona abbiano potuto prevalere sulla sua coscienza al punto da indurla a compiere quell’atto, nella seconda ci si deve chiedere che uomo o che donna sia una persona che ha potuto desiderare di compierlo. Qui non si tratta

di scegliere tra doveri e felicità, ma di adempiere i propri doveri perché lo si desidera e, in ultima istanza, per essere felici. Una vita buona è una vita giusta, ma è anche una vita felice.

A lungo dimenticata nella morale dell'epoca moderna (in cui ha trionfato l'impostazione kantiana), questa prospettiva, ripresa da molti pensatori contemporanei, appare molto più vicina che non quella kantiana alla sensibilità e alle istanze culturali del mondo attuale. Ma è anche più consona al precetto dell'amore evangelico, estraneo sia alla logica del dovere che a un puro scatenamento dell'istinto per il proprio piacere. Analogamente, il *Discorso della Montagna*, con la sua promessa di pienezza e di felicità («beati..., beati..., beati...»), suggerisce una prospettiva esistenziale in cui è in primo piano una vita ben vissuta, piuttosto che una “a posto” con le regole e con la coscienza. Che questo sia il senso in cui anche il documento della CEI usa l'espressione “vita buona” lo si ricava da tutto il suo contenuto, ma è anche esplicitamente evidenziato: «Un'autentica educazione deve essere in grado di parlare al bisogno di significato e di felicità delle persone» (n. 8).

L'educazione, in questa prospettiva, non è volta a imporre dei doveri o dei divieti da rispettare, ma ad aiutare le persone a realizzarsi, scoprendo il senso della propria vita ed evitando di cadere in una serie di storture – i “vizi” – che la rendono infelice⁴.

3. Il ruolo etico della comunità

È proprio il richiamo alla vita buona e alle virtù in senso aristotelico che spiega l'importanza che negli Orientamenti pastorali si dà alle comunità in generale e a quella cristiana in particolare.

Il ruolo della comunità è decisivo già al livello etico, prima ancora che a quello pedagogico. La virtù intesa come obbedienza ai comandi della ragione e alle regole è per definizione indipendente da ogni rapporto con persone in carne e ossa. Nell'imperativo categorico kantiano non c'è posto per l'influenza sul soggetto da parte di altri che possano

⁴ Per una più ampia trattazione di questa prospettiva in chiave pedagogica, cfr. G. Savagnone, *Educare oggi alle virtù*, ElleDiCi, Torino-Leumann 2011 (rist. 2012).

in qualche modo rappresentare per lui un esempio da seguire. L'ansia di una perfetta autonomia – il solo modo, secondo il filosofo tedesco, di uscire da una condizione di minorità e diventare adulti – lo ha spinto a puntare su una totale indipendenza dagli altri.

Molto diverso è il modello di virtù che si collega all'idea della vita buona. Mentre, nella logica del dovere, la vita morale consiste innanzi tutto nell'individuare dei principi e delle regole a cui uniformarsi, in quella adottata dagli Orientamenti si impara sempre da altri a essere virtuosi, e lo si diventa non tanto ascoltando i loro insegnamenti, quanto osservando il loro stile di vita. Non l'autonomia, ma una sana e libera dipendenza è la sola via per crescere:

«Nella fatica quotidiana dell'orientarci e deciderci razionalmente per il nostro bene autentico, Aristotele ci invita a guardare e a specchiarsi nella vita del saggio (*phrónimos*), la cui esemplarità di scelte diviene per noi come una norma esistenziale vivente, più comprensibile e alla portata di mano che gli stessi principi universali della scienza morale, o dell'etica teorica»⁵.

Quando ci si trova a dover decidere in che cosa possa consistere, in una data circostanza, il giusto mezzo, è l'interpretazione che ne ha dato o che ne darebbe, in un'analogia situazione, qualcuno che stimiamo e apprezziamo, a costituire la misura a cui ispirarci. Insomma, «il punto di vista della persona saggia fornisce il criterio per la scelta corretta»⁶.

Su questa linea il documento dei vescovi osserva che «l'esperienza del vivere in tutte le sue dimensioni attende di essere attivata, generata da un'altra esperienza: il bambino “impara” a vivere guardando al genitore, alla persona “più grande”, all'amico. Si inizia sempre da una relazione accogliente, in cui si è generati alla vita affettiva, relazionale e intellettuale» (n. 27).

Certo, il modello può essere assunto in modo acritico, dando luogo a forme di imitazione pedissequa e diventando soffocante invece che liberante. Si spiega così la furia dissacratrice che, soprattutto dopo

⁵ A. Poppi, *Per una fondazione razionale dell'etica*, San Paolo, Cinisello Balsamo 1989, p. 118.

⁶ M.C. Nussbaum, *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, tr. it. di M. Scattola, a cura di G. Zanetti, il Mulino, Bologna 1996, p. 568.

il sessantotto, ha colpito la figura del “padre” e quella del “maestro”, lasciando il segno fino a oggi. L’alternativa, però, è che, al posto di persone sagge, si imponga lo pseudo-modello anonimo, impersonale, sottratto a ogni responsabilità, che è quello fornito dalle mode. Invece di un “tu”, il punto di riferimento per le valutazioni morali diventa allora quello che Heidegger ha chiamato il “Si”, la forma impersonale a cui ci richiamiamo quando facciamo una cosa perché oggi “si” fa così, parliamo o vestiamo in un certo modo perché “si” parla e ci “si” veste così ecc. «Il Si [...] può rispondere a cuor leggero di tutto perché non è “qualcuno” che possa essere chiamato a render conto. [...] Ognuno è gli Altri, nessuno è se stesso»⁷.

Così, però, si rischia di rimanere in balia di condizionamenti tanto più tirannici quanto più subdoli e meno identificabili in volti concreti, e di essere maggiormente esposti, paradossalmente, a quel plagio che si voleva evitare sbarazzandosi di punti di riferimento etici autorevoli.

Non si tratta, però, solo di rapporti individuali. Al di là del ruolo, pur necessario, di singole figure, a esser indispensabile per una corretta esperienza morale è la vita comunitaria. Anche qui si esprime il contrasto tra la logica della vita “giusta” e di quella “buona”. Nella prima è l’individuo a dover stabilire il proprio cammino. Nella seconda, invece, risalta il senso originario del termine “etica”, che deriva dal greco *éthos* (come “morale” dalla sua traduzione latina, *mos*) che indica il modo di vivere di una comunità, e non astratte regole imposte all’esterno. Ancora più a monte, «etimologicamente il termine greco *éthos* denota prima di tutto la “dimora” nella quale vive abitualmente il soggetto; si potrebbe quindi dire: l’*éthos* identifica l’insieme delle consuetudini e dei costumi, perché questi costituiscono la dimora, la casa, nella quale il soggetto nasce, cresce e vive»⁸.

L’individuo isolato, “che si fa da sé” e che solo in un secondo momento entra in relazione con gli altri per una libera scelta (il “contratto” di Hobbes, Locke, Rousseau), è un’invenzione della modernità. In realtà, «è sempre all’interno di una qualche comunità particolare con le sue

⁷ M. Heidegger, *Essere e tempo*, tr. it. di P. Chiodi, Utet, Torino 1969, pp. 216-217.

⁸ A. Da Re, *Filosofia morale. Storia, teorie, argomenti*, Bruno Mondadori, Milano 2008, p. 188.

specifiche forme istituzionali che impariamo o non impariamo a esercitare le virtù⁹. Si cresce non solo sotto gli occhi di un altro e guardando a lui come modello, ma sotto gli occhi di una comunità e assimilandone gli stili di vita.

Anche qui vi è un rischio innegabile, che è quello di essere troppo condizionati dalle convinzioni e dagli stili in vigore nel proprio ambiente. Non è un puro caso se il concetto di “virtù” ha finito spesso per essere associato a quelli, negativi, di “conformismo” e di “ipocrisia”. Ma una comunità non è una massa anonima. E c’è un abisso tra un costume consapevolmente assimilato e vissuto e il dominio acritico dei luoghi comuni e delle mode.

4. Chi educherà gli educatori?

Questa impostazione morale – che non annulla, evidentemente, la coscienza individuale, ma pone in primo piano la dimensione relazionale – ha una precisa ricaduta pedagogica. Là dove è in primo piano la logica del dovere e delle regole, il compito della comunità è solo di trasmetterne la conoscenza o di ravvivarne la consapevolezza; spetterà poi alla scelta del singolo tenerne conto oppure no. Qui si tratta invece di maturare insieme agli altri il proprio stesso modo di essere e di valutare le situazioni.

Questo aiuta a risolvere un problema di fondo in cui si imbatte chiunque oggi si confronta con la “emergenza educativa”. D’accordo sull’importanza, oggi, di tornare a educare: ma chi educherà gli educatori?

Negli *Orientamenti* si dà molta importanza alla formazione delle persone che possono a loro volta formare altri. A questo proposito, fra gli «Obiettivi e le scelte prioritarie», il documento prevede «*La promozione di nuove figure educative*»:

«Occorre promuovere una diffusa responsabilità del laicato, perché germini la sensibilità ad assumere compiti educativi nella Chiesa e nella società. In relazione ad ambiti pastorali specifici dovranno svilupparsi figure quali laici mis-

⁹ A. MacIntyre, *Dopo la virtù*, tr. it. di P. Caprioli, Feltrinelli, Milano 1988, p. 233.

sionari che portino il primo annuncio del Vangelo nelle case e tra gli immigrati; accompagnatori dei genitori che chiedono per i figli il battesimo o i sacramenti dell'iniziazione; catechisti per il cattolicesimo dei giovani e degli adulti; formatori degli educatori e dei docenti; evangelizzatori di strada, nel mondo della devianza, del carcere e delle varie forme di povertà» (n. 54).

Ma chi, nella comunità cristiana, deve educare questi «educatori degli educatori»? Certo, un ruolo specifico hanno i ministri ordinati:

«Particolare importanza assume la formazione dei seminaristi, dei diaconi e dei presbiteri al ruolo di educatori. La vicinanza quotidiana dei sacerdoti alle famiglie li rende per eccellenza i formatori dei formatori e le guide spirituali che, nella comunità, sostengono il cammino della fede di ogni battezzato» (n. 34).

Il problema è che, come risulta proprio da questa citazione, i formatori dei formatori devono a loro volta essere formati. Ma a questo punto si rischia di retrocedere all'infinito. Opportunamente il documento – in coerenza con quanto detto a proposito delle virtù e della loro valenza relazionale e comunitaria – indica una prospettiva che, senza escludere la precedente, la integra: «Appare quanto mai importante far crescere la consapevolezza della valenza educativa dell'intera vita ecclesiale» (n. 53). È la comunità nel suo insieme ad avere, in ultima istanza, il ruolo di formare i propri membri. Aristotele aveva attribuito questo compito alla *polis*. Il cristiano, ponendosi in una logica diversa, sa che «la Chiesa educa in quanto *madre*, grembo accogliente, comunità di credenti in cui si è generati come figli di Dio e si fa l'esperienza del suo amore» (n. 21).

In essa vi sono ruoli e figure diversi, e alcuni di essi hanno una più specifica responsabilità in ordine all'educazione: presbiteri, diaconi, catechisti, laici impegnati esperti di specifici settori, incaricati di tenere i corsi di preparazione alla cresima e al matrimonio, di dirigere o animare le scuole di formazione politica, ecc. Ma anch'essi, a loro volta, devono essere destinatari di una formazione permanente, che non può venire da una categoria di super-formatori, ma matura nel dinamismo sinodale della vita comunitaria e in una certa reciprocità dello stesso rapporto educativo: «Educatore ed educando sono chiamati a mettersi in gioco, a correggere e lasciarsi correggere, a modificare e a rivedere le proprie scelte, a vincere la tentazione di dominare l'altro» (n. 28).

La comunità educa soprattutto attraverso la sua stessa vita. «Non si tratta di trasmettere nozioni astratte, ma di offrire un’esperienza da condividere» (n. 25). In primo piano sono qui le “buone pratiche” comunitarie. In un libro famoso dedicato alla rinascita dell’etica post-kantiana delle virtù, Alasdair MacIntyre ha fortemente sottolineato questo aspetto. L’autore riprende, innanzi tutto, la distinzione aristotelica tra “agire” e “fare”: il primo ha il suo fine in se stesso, cosicché il suo compimento consiste nella sua intrinseca riuscita, mentre il secondo si qualifica per ciò che produce fuori di sé e del soggetto.

Alla luce di questa differenza, una pratica comunitaria può essere vista sotto due diversi profili. Ce n’è uno meramente strumentale, per cui essa appare finalizzata a obiettivi esterni ad essa. Ce n’è un altro per cui ciò che conta è la piena realizzazione del fine “interno” di quella pratica:

«Vi sono [...] due tipi di valori che possono essere ottenuti giocando a scacchi. Da un lato quei valori connessi in modo estrinseco e contingente con il gioco degli scacchi e con altre pratiche, per circostanze sociali fortuite. [...] Dall’altra parte vi sono i valori insiti nella pratica degli scacchi, che non possono essere ottenuti in nessun modo se non giocando a scacchi»¹⁰.

Appartengono al primo tipo, per esempio, i premi in denaro o la notorietà che un giocatore di scacchi si può ripromettere, se diventerà un campione. Ma questo non è peculiare del gioco in questione. Si può diventare ricchi e famosi facendo mille altre cose. Rientrano invece nel secondo tipo i fini che sono intrinsecamente connessi al gioco degli scacchi in quanto tale, come la riuscita di una partita ben giocata e la vittoria che ne consegue. Se un giocatore di scacchi tiene a questo, il premio non gli interessa, se non come riconoscimento dell’aver giocato bene e non tenterà mai di ottenerlo, per esempio, barando o corrompendo la giuria.

Ora, «una virtù è una qualità umana acquisita il cui possesso ed esercizio tende a consentirci di raggiungere quei valori che sono interni alle pratiche»¹¹. Così intesa, essa non resta confinata nella pura interiorità,

¹⁰ *Ibi*, p. 226.

¹¹ *Ibi*, p. 229.

perché si deve tradurre nell'impegno concreto per un fine, che però non è l'effetto esterno alla pratica, bensì la riuscita di quest'ultima. È all'azione che le virtù sono ordinate.

Certamente, una comunità cristiana non può e non deve misurare la sua vitalità in base a un efficientismo organizzativo e, per così dire, "produttivistico", come a volte sfortunatamente si crede. Non è il numero delle iniziative promosse, non sono i riconoscimenti ottenuti, non è la visibilità raggiunta, il metro della sua fedeltà alla vocazione evangelica. Tutto ciò riguarda il "fare" e, per quanto abbia un suo valore e non si possa trascurare, non è il punto decisivo.

Neppure però ci si può rifugiare in uno spiritualismo che pretende di sottrarsi al giudizio umano rimandando alla sfera imperscrutabile delle intenzioni:

«Posti di fronte ai nodi che caratterizzano oggi la sfida educativa, ci mettiamo ancora una volta alla scuola di Gesù, nostro unico e vero Maestro. Lo facciamo con grande fiducia, sapendo che egli è il "maestro buono" (*Mc 10,17*), che *ha detto e ha fatto*, mostrando nella propria vita il suo insegnamento» (n. 16).

Una comunità cristiana deve poter risplendere come la lampada posta nel lucerniere e come la città in cima alla montagna, e tutti devono poterne vedere le opere buone. Essa si esprime in uno stile, in un modo di comportarsi individuale e collettivo, che è possibile percepire. Ma nasce, anche da questo stile e da questo modo di comportarsi. È qui la sua fondamentale dimensione educativa. Ed è dalla qualità di questo stile che si può misurare la sua capacità di educare i propri membri al Vangelo.

5. La comunità cristiana come orizzonte inclusivo

Sarebbe un errore di prospettiva parlare della dimensione educativa della comunità cristiana isolandola da quella che essa stessa riconosce alle altre e dall'«alleanza» che essa instaura con esse.

È significativo che nel quarto capitolo degli Orientamenti pastorali per il decennio 2010-2020, sotto il titolo «La Chiesa comunità educante», si trovino di seguito trattate le funzioni educative della famiglia, del-

la parrocchia, della scuola e dell’Università, della società nel suo complesso e in particolare dei mezzi di comunicazione. E che nell’ultimo capitolo, dedicato alle «Indicazioni per la progettazione pastorale», si ponga, tra gli «Obiettivi e scelte prioritarie», *«La reciprocità tra famiglia, comunità ecclesiale e società»*, dove si spiega:

«Questi luoghi emblematici dell’educazione devono stabilire una feconda alleanza per valorizzare gli organismi deputati alla partecipazione; promuovere il dialogo, l’incontro e la collaborazione tra i diversi educatori; attivare e sostenere iniziative di formazione su progetti condivisi. In questa alleanza va riconosciuto e sostenuto il primato educativo della famiglia. Nell’ambito parrocchiale, inoltre, è necessario attivare la conoscenza e la collaborazione tra catechisti, insegnanti – in particolare di religione cattolica – e animatori di oratori, associazioni e gruppi. La scuola e il territorio, con le sue molteplici esperienze e forme aggregative (palestre, scuole di calcio e di danza, laboratori musicali, associazioni di volontariato...), rappresentano luoghi decisivi per realizzare queste concrete modalità di alleanza educativa» (n. 54).

Insomma, la comunità ecclesiale non vive solo dentro le mura del tempio parrocchiale e della curia vescovile, o nei conventi. Anche le realtà educanti “profane”, come quella familiare, rientrano nel suo “orizzonte” e richiedono una specifica attenzione pastorale, volta all’evangelizzazione, sia da parte di quei credenti che vi sono in prima persona impegnati – in questo caso come genitori, figli e fratelli –, sia da parte della comunità ecclesiale nel suo insieme.

Emblematico è il riferimento alla famiglia: «Nell’orizzonte della comunità cristiana, la famiglia resta la prima e indispensabile comunità educante» (n. 36). Ma «l’intera vita ecclesiale ha una forte valenza educativa. La comunità cristiana, a partire dalle parrocchie, deve avvertire l’urgenza di stare accanto ai genitori per offrire loro con disponibilità e competenza proposte educative valide» (n. 53). Lo stesso vale per la scuola, che

«si trova oggi ad affrontare una sfida molto complessa, che riguarda la sua stessa identità e i suoi obiettivi. [...] Consapevole di ciò, la comunità cristiana vuole intensificare la collaborazione permanente con le istituzioni scolastiche attraverso i cristiani che vi operano, le associazioni di genitori, studenti e do-

centi, i movimenti ecclesiastici, i collegi e i convitti, mettendo in atto un'adeguata ed efficace pastorale della scuola e dell'educazione» (n. 46).

Ma la famiglia e la scuola, come del resto la parrocchia, non esauriscono la gamma delle agenzie che hanno, anche solo di fatto, una funzione educativa:

«Oggi la *formazione dell'identità personale* avviene in un contesto plurale, caratterizzato da diversi soggetti di riferimento: non solo la famiglia, la scuola, il lavoro, la comunità ecclesiale, ma anche ambienti meno definiti e tuttavia influenti, quali la comunicazione multimediale e le occasioni del tempo libero» (n. 10).

Anzi, constatano giustamente i vescovi, «de tradizionali agenzie educative sono state in gran parte soppiantate dal flusso mediatico. Un obiettivo da raggiungere, dunque, sarà anzitutto quello di educare alla conoscenza di questi mezzi e dei loro linguaggi e a una più diffusa competenza quanto al loro uso. Il modo di usarli è il fattore che decide quale valenza morale possano avere. Su questo punto, pertanto, deve concentrarsi l'attenzione educativa, al fine di sviluppare la capacità di valutare il messaggio e gli influssi, nella consapevolezza della considerevole forza di attrazione e di coinvolgimento di cui essi dispongono» (n. 51).

Anche questo è un compito di cui la pastorale deve farsi carico. Insomma, «la comunità cristiana offre il suo contributo e sollecita quello di tutti perché la *società* diventi sempre più terreno favorevole all'educazione» (n. 50). In questo senso la sua dimensione educativa è veramente “cattolica”, universale, e non solo in termini quantitativi – per il numero di persone coinvolte sia come soggetti che come destinatari –, ma anche qualitativi, secondo l'originario significato del termine che, derivando dal greco *katà hólon*, «secondo totalità», allude a una ricchezza che abbraccia tutti i diversi aspetti della sfera umana.

6. *La parrocchia tra vocazione educativa e ritualismo*

Si possono però anche prendere in considerazione la comunità cristiana e la sua dimensione educativa guardando alla realtà della prima in quanto istituzione concreta e alla seconda nel suo svolgimento all'interno

no di essa. E in effetti, negli Orientamenti, accanto alle indicazioni che riguardano i diversi ambienti entro cui la Chiesa può e deve essere presente per proporre il suo messaggio educativo, ce ne sono altre relative alla sua vita interna, entro cui questo messaggio deve originariamente essere assimilato per poi irradiarsi.

È qui, infatti, che genitori, insegnanti, operatori dei mezzi di comunicazione, dovrebbero ricevere quella educazione di cui hanno bisogno, nel loro processo di crescita umana e cristiana, per trasmetterla a loro volta nei rispettivi ambienti di vita e di lavoro.

Ora, secondo i vescovi, il cuore pulsante da cui devono traboccare le diverse azioni educative, nei vari ambiti dove il cristiano si trova a operare, è innanzi tutto la comunità parrocchiale. «La parrocchia, in particolare, vicina al vissuto delle persone e agli ambienti di vita, rappresenta la comunità educante più completa in ordine alla fede» (n. 39). Su di essa, perciò, verterà in modo privilegiato il nostro discorso. I gruppi e i movimenti, gli oratori, le altre diverse articolazioni della Chiesa sul territorio hanno sicuramente un ruolo importante, ma è alle parrocchie che si rivolge la grande maggioranza dei fedeli ed è da esse che dipende, dunque, la formazione della quasi totalità dei fedeli alla vita di fede.

Questo compito è fondamentale, perché, come ricordano gli Orientamenti citando Tertulliano, «cristiani si diventa, non si nasce» (*Apologetico* 18, 4)). Certo, la fede, come le altre virtù teologali, è un dono di Dio. Però questo non esime l'uomo dal collaborare all'azione della grazia. Da qui la legittimità dell'espressione, comunemente usata, in cui si parla di «trasmissione della fede». E da qui «la necessità della dimensione propriamente educativa nella vita cristiana» (n. 26).

È alla comunità parrocchiale, dunque, che dovrebbero innanzi tutto applicarsi le grandi prospettive fin qui emerse. Alla qualità educativa delle sue pratiche pastorali è affidata quella maturazione delle virtù umane e cristiane del credente, che dovrebbero farne il sale e il lievito per tutta la società.

Ma è veramente così? La domanda non deve suonare irriverente. Sono gli stessi vescovi a chiederci di non eluderla, avvertendo che «nell'ottica della corresponsabilità educativa della comunità ecclesiale, andrà condotta un'attenta *verifica* delle scelte pastorali sinora compiute» e specificando che «a livello locale, si tratta di considerare con realismo i

punti di debolezza e di sofferenza presenti nei diversi contesti educativi, come pure le esperienze positive in atto. In particolare, si suggerisce un esame attento sia dei cammini di formazione dei catechisti, degli operatori pastorali e degli insegnanti di religione cattolica, sia dei percorsi educativi delle associazioni e dei movimenti» (n. 53).

Ora, se noi prendiamo sul serio questa richiesta, dobbiamo riconoscere che, nella maggioranza dei casi, la pastorale ordinaria delle nostre parrocchie incontra grandi difficoltà nel realizzare un vero percorso educativo. Non si spiegherebbe altrimenti, del resto, la scarsa incisività dei credenti nel determinare il clima e gli stili della nostra società, soprattutto in questi ultimi anni.

Il punto è che in molte comunità parrocchiali si celebrano riti, si amministrano sacramenti, si svolgono, insomma “funzioni” – messe feriali e domenicali, prime comunioni, matrimoni, battesimi, funerali –, senza però che vi sia una vera, organica opera di formazione delle coscienze, delle intelligenze, delle sensibilità, alla prospettiva evangelica. La parrocchia diventa così una specie di “stazione di servizio”, a cui recarsi per attingere risorse spirituali, ma non è una comunità educante entro cui le persone maturano i loro più profondi orientamenti esistenziali.

Si potrà dire che una grande tradizione, fiorita soprattutto nel cristianesimo orientale, attribuisce una funzione educativa proprio alla liturgia e in particolare alla celebrazione dei sacramenti (mistagogia). Ma allora bisogna che esse vengano impostate in modo da essere veramente una introduzione al mistero, caricandole di quella dimensione formativa che una semplice *routine* ritualistica, di per sé, non garantisce affatto.

Lo stesso vale per le omelie. In linea di principio esse potrebbero veicolare una vera e propria formazione permanente della comunità da parte del suo pastore. Ma cosa accade di fatto? Significativo il severo giudizio di mons. Mariano Crociata, segretario generale della CEI: «Spesso le nostre parole e la nostra pastorale tutta risultano una poltiglia melensa e insignificante, come una pietanza immangiabile o, comunque, ben poco nutriente»¹².

¹² *L’Omelia tra celebrazione e ministerialità*. Convegno liturgico per seminaristi, Roma, 29 dicembre 2009.

Non è solo la mancanza di spessore biblico e spirituale a rendere insignificanti tante omelie. Anche quando ci si trova davanti a una esegeta corretta e a conclusioni pertinenti riguardo alla vita spirituale, manca spesso quella mediazione tra la Parola di Dio e le situazioni concreteamente vissute dalla comunità parrocchiale che sarebbe indispensabile per calare la prima nella storia dei fedeli e aiutarli a leggere questa storia con occhi nuovi.

Qualcosa di simile accade col catechismo. Non è certo un caso che a tredici anni, subito dopo la cresima – chiamata perciò da alcuni “il sacramento del congedo” – i nostri preadolescenti fuggano dalla parrocchia. E non certo perché non abbiano bisogno di essere aiutati in questo, che è uno dei passaggi più critici della loro esistenza! Evidentemente, se trovassero nei loro catechisti dei punti di riferimento significativi, resterebbero, per continuare con loro un percorso. Anche qui non si tratta solo di chiedersi se sono proposti correttamente o meno i contenuti della fede. Il problema è che questi contenuti, esposti senza riferimento alle situazioni esistenziali delle persone, restano in molti casi astratti e insignificanti.

Il primo impegno dell’educatore – presbitero o catechista – dovrebbe essere perciò quello di osservare la realtà e di rimettere in discussione incessantemente i propri schemi. C’è qualcosa che egli deve apprendere, prima di comunicare, ed è l’identità di coloro cui si rivolge, frutto, a sua volta, di una serie di fattori culturali, sociali, caratteriali. Il Vangelo non parla solo di agricoltori che gettano il seme e ne aspettano con pazienza la crescita sul luogo dove lo hanno gettato, ma anche di pescatori che devono seguire i pesci nei loro continui spostamenti e cercare di intuire i loro percorsi invisibili. Molte nostre parrocchie sono gestite da buoni contadini che non hanno compreso di operare in una società liquida, dove tutto cambia con estrema rapidità e il rischio maggiore è quello di rivolgersi a interlocutori ormai inesistenti.

7. Il declino dell’ascolto e del dialogo

Ma la crisi della dimensione educativa delle parrocchie non si riduce alla scarsa efficacia delle omelie e del catechismo. Manca spesso «la cura della formazione permanente degli adulti e delle famiglie» (n. 55) che secondo

gli Orientamenti è una delle priorità della pastorale in questo decennio. Più in generale, si assiste oggi a un prevalere, nelle comunità cristiane, di uno spirito organizzativo che dà luogo spesso a eventi significativi e in sé apprezzabilissimi – raduni, convegni, pellegrinaggi – , a scapito però di un lavoro metodico di formazione e di un rapporto personale di accompagnamento. Parlando dell’educazione alla vita cristiana, il documento dei vescovi italiani ne tratteggia così la fisionomia:

«Si tratta di un itinerario condiviso, in cui educatori ed educandi intrecciano un’esperienza umana e spirituale profonda e coinvolgente. Educare richiede un impegno nel tempo, che non può ridursi a interventi puramente funzionali e frammentari; esige un rapporto personale di fedeltà tra soggetti attivi, che sono protagonisti della relazione educativa, prendono posizione e mettono in gioco la propria libertà. Essa si forma, cresce e matura solo nell’incontro con un’altra libertà; si verifica solo nelle relazioni personali e trova il suo fine adeguato nella loro maturazione» (n. 26).

In particolare, sottolineano i vescovi, «la comunità cristiana si rivolge ai giovani con speranza: li cerca, li conosce e li stima; propone loro un cammino di crescita significativo. I loro educatori devono essere ricchi di umanità, maestri, testimoni e compagni di strada, disposti a incontrarli là dove sono, ad ascoltarli, a rideстare le domande sul senso della vita e sul loro futuro, a sfidarli nel prendere sul serio la proposta cristiana, facendone esperienza nella comunità» (n. 32).

Abbiamo visto quale importanza rivestano sia i rapporti personali con dei “modelli”, sia la vita comunitaria, per una educazione alle virtù e alla vita buona. È questo che oggi, in moltissimi casi, manca nelle nostre parrocchie. Il ragazzo che cerca qualcuno con cui parlare, troppe volte si trova davanti a un presbitero o a un laico “impegnato” che, anche animato da buona volontà, non trova più il tempo di ascoltarlo, perché magari ha da fare delle fotocopie urgenti o sta seguendo i lavori per il campo di calcetto dell’oratorio. E anche gli adulti, per trovare qualcuno che li ascolti senza fretta e senza irritanti predicozzi moralistici (la morale delle regole!), devono pagare uno psicanalista. Non è un caso che oggi ci si rivolga molto più spesso a quest’ultimo che al confessore.

In questo senso ha una forte attualità, ma appare ampiamente disatteso, il monito dei vescovi a rivisitare, sotto forma di “accompagnamen-

to”, la vecchia “direzione spirituale”: «Promuovere un’autentica vita spirituale risponde alla richiesta, oggi tanto diffusa, di accompagnamento personale. Si tratta di un compito delicato e importante, che richiede profonda esperienza di Dio e intensa vita interiore» (n. 22).

Là dove prevalgono la logica ritualistica e quella di un attivismo organizzativo, non si realizzano le condizioni perché queste preziose indicazioni si traducano in realtà. È chiaro perché le nostre comunità ecclesiali non riescono oggi a sprigionare quel «potenziale educativo straordinario» (n. 39) che pure esse possiedono. Ma più in generale manca, in molte parrocchie, un reale scambio di idee e di vita. A proposito della parrocchia, i vescovi osservano: «Solo una comunità accogliente e dialogante può trovare le vie per instaurare rapporti di amicizia e offrire risposte alla sete di Dio che è presente nel cuore di ogni uomo» (n. 41).

Senza una reale comunicazione dialogica, anche il ricorrente richiamo alla comunione degli spiriti si trasforma in un illusorio *slogan* teologico. E sarà così finché non sarà superata la situazione denunciata da Franco Garelli già nella sua relazione al terzo Convegno delle Chiese d’Italia del 1995, quando notava che «su molte questioni decisive a livello di fede, di costumi, di scelte sociali e politiche si è sovente prodotta nelle comunità cristiane una pratica del silenzio»¹³.

La via da seguire dovrebbe essere quel “discernimento comunitario” – di cui si è molto parlato in quello stesso Convegno e a cui i vescovi italiani, all’inizio del nuovo millennio, si sono riferiti come al «metodo fondamentale per il rapporto Chiesa-mondo»¹⁴ – che implicherebbe uno sforzo comune «di lettura/interpretazione della storia, di progettazione e di verifica»¹⁵.

È stato osservato a questo proposito che «prospettare per i laici nella Chiesa un potere decisionale significherebbe trasferire acriticamente

¹³ F. Garelli, *Credenti e Chiesa nell’epoca del pluralismo. Bilancio e potenzialità*, in III Convegno ecclesiastico, Palermo 20-24 novembre 1995, *Il Vangelo della carità per una nuova società in Italia*, Lev, Roma 1996, p. 168.

¹⁴ Conferenza Episcopale Italiana, *Comunicare il Vangelo in un mondo che cambia. Orientamenti pastorali per il primo decennio del Duemila*, n. 50.

¹⁵ P. Coda, *Una Chiesa in ascolto dello spirito per risvegliare la speranza*, in III Convegno ecclesiastico, Palermo 20-24 novembre 1995, *Il Vangelo della carità per una nuova società in Italia*, cit., p. 67.

nella vita della comunità cristiana un modello di organizzazione del potere [...] tipico della società laicale. Ma tutt'altra cosa è invece riconoscere ai laici un “potere” consultivo», che sarebbe solo espressione «della presa di coscienza della dimensione comunitaria e sinodale della Chiesa»¹⁶.

Solo una parrocchia dove si parla e ci si ascolta liberamente, dove le attività comuni sono espressione di una partecipazione consapevole e responsabile, può educare alle virtù umane e cristiane, facendo fiorire figure di educatori capaci di operare sia all'interno sia all'esterno di essa. Se è vero che «la formazione di tali figure costituisce un impegno prioritario per la comunità parrocchiale, attenta a curarne, insieme alla crescita umana e spirituale, la competenza teologica, culturale e pedagogica» (n. 41), è sul rinnovamento dello stile comunitario che bisogna puntare con coraggio, prendendo sul serio le indicazioni suggerite da questi Orientamenti pastorali per il decennio 2010-2020.

8. Oltre il dualismo tra sacro e profano

A monte della tendenza al ritualismo di tante nostre comunità parrocchiali, della loro difficoltà a rapportarsi alla realtà, così come della afasia e dell'individualismo che caratterizzano la loro vita interna, si delinea un problema di fondo, che costituisce in un certo senso l'orizzonte unitario di questi “blocchi educativi”. Questo problema è il mantenimento, nella nostra pastorale, di quel dualismo tra “sacro” e “profano” che il cristianesimo, nella sua originaria rivoluzione spirituale, aveva superato. Un dualismo presente nelle grandi religioni non cristiane e che suppone che Dio sia presente e si manifesti solo in certi spazi (il tempio), in certe attività (i riti), attraverso certe persone (i sacerdoti). Il resto, la vita quotidiana, con i suoi ritmi, i suoi problemi, le sue passioni, sarebbe “profano” e dunque religiosamente insignificante, se non addirittura impuro.

Gesù ha spazzato via questa linea di demarcazione: Dio, come egli dice alla samaritana, non vuol esser adorato né sul monte Garizim né nel tempio di Gerusalemme, ma in spirito e verità. La liturgia che ormai

¹⁶ G. Campanini, *Il laico nella Chiesa e nel mondo*, Edb, Bologna 2004, p. 242.

il cristiano deve celebrare non si restringe dentro i confini della cattedrali, ma è anche – sia pure con modalità diverse – quella del lavoro, della partecipazione politica, della vita familiare, del divertimento. Su questa linea si pone il Concilio Vaticano II nel suo bellissimo testo relativo al sacerdozio del laico cristiano:

«Il sommo ed eterno sacerdote Gesù Cristo, volendo anche attraverso i laici continuare la sua testimonianza e il suo ministero [...] ad essi [...] concede anche parte del suo ufficio sacerdotale, per esercitare un culto spirituale [...] Tutte infatti le loro opere, e preghiere e le iniziative apostoliche, la vita coniugale e familiare, il lavoro giornaliero, il sollievo spirituale e corporale, se sono compiute nello Spirito, e persino le molestie della vita se sono sopportate con pazienza, diventano spirituali sacrifici graditi a Dio per Gesù Cristo (cfr. *IPt* 2,5), i quali nella celebrazione dell'Eucaristia sono piússimamente offerti al Padre insieme all'oblazione del Corpo del Signore. Così anche i laici, in quanto adoratori dovunque santamente operanti, consacrano a Dio il mondo intero» (*Lumen Gentium*, n. 34).

Il ritorno del dualismo si percepisce già nel fatto che il fedele non percepisce la propria dimensione spirituale ed ecclesiale se non nella partecipazione al rito, normalmente quello della santa messa domenicale. E, quando varca la soglia del tempio, si lascia alle spalle la propria identità, le proprie competenze, i propri ruoli “profani” ed è chiamato a svolgere funzioni che – per quanto degnissime – di per sé sono proprie del presbitero: quella di accolito, di lettore, di ministro straordinario della comunione, di catechista. Si trasforma, insomma, in un vice-prete e conta nella parrocchia in rapporto alla sua assiduità alle mansioni e agli appuntamenti che riguardano la sua vita interna.

A questo punto la formazione dei fedeli avviene su una fede astratta, intorno cui è impossibile una verifica del proprio reale impegno esistenziale, perché, nei termini astorici in cui è proposta, essa non comporta alcun vero impegno per nessuno. L'educazione rimane, così, al livello delle enunciazioni di principio e non si concretizza in un confronto effettivo, che porti alla luce le difficoltà della vita reale e le lasci illuminare dal Vangelo e dall'insegnamento della Chiesa.

Per contrappasso, come nel varcare la soglia del tempio il fedele si era lasciato alle spalle le sue esperienze, le sue competenze, la sua pro-

blematica “mondana”, così, nel superarla di nuovo in senso inverso, egli si lascia alle spalle la sua coscienza cristiana. E torna a essere il professionista avido, che chiede onorari iperbolicamente esagerati e non rilascia la fattura; il funzionario pigro, che non espleta le pratiche affidategli se non dietro raccomandazione; il politico spregiudicato, o il banchiere cinico, che violano sistematicamente i principi della Dottrina sociale della Chiesa in materia di bene comune. Per non parlare dell’aspetto intellettuale, che vede tanti buoni cattolici fideisti dentro il tempio, laicisti e relativisti fuori di esso¹⁷.

Altro che educazione alle virtù in vista di una vita buona! In questa schizofrenia tra “dentro” e “fuori”, il laico cristiano perde la sua identità unitaria e rimane preda dei meccanismi culturali dell’ambiente in cui vive la sua vita quotidiana, illudendosi di riscattarli, quando si trova nell’area del “sacro”, con una fede e una carità esangui che non coinvolgono la sua reale umanità.

L’immediata conseguenza di ciò è lo spegnimento anche della carica missionaria della comunità e, conseguentemente, della «passione educativa» (n. 42) che, secondo gli Orientamenti, dovrebbe animare i suoi membri nell’espletamento dei loro rispettivi ruoli.

Sarebbe riduttivo – e in fondo molto clericale – attribuire la responsabilità di tutto questo solo ai vescovi, o ai preti. Se la nostra analisi è corretta, alla radice c’è una prassi distorta di cui tutto il popolo di Dio nel suo complesso è responsabile. E che tutto il popolo di Dio – dall’Ordinario diocesano fino all’ultimo laico – può e deve contribuire, ognuno per la sua parte, a superare.

Proprio la scelta di dedicare gli Orientamenti pastorali per il decennio in corso al tema dell’educazione rivela la sensibilità dell’episcopato italiano per questo problema e la sua consapevolezza di quanto esso sia decisivo per la stessa comunità ecclesiale. Solo una Chiesa che si impegni a risolverlo al suo interno può irradiare su tutta la società quei contenuti e quegli stili educativi ispirati al Vangelo, di cui la profonda crisi etica del nostro Paese rivela drammaticamente l’assenza. La scarsa

¹⁷ Per sviluppare questa tematica si può leggere G. Savagnone, *Maestri di umanità alla scuola di Cristo. Per una pastorale che educhi gli educatori*, Cittadella, Assisi 2010.

incidenza educativa dei cattolici, in questi anni, non ha portato fortuna a nessuno, credenti o non credenti. Perciò è in nome del bene comune di tutti, non solo di quello della Chiesa, che oggi dobbiamo impegnarci affinché le comunità cristiane tornino a formare persone capaci di vivere una vita buona e di aiutare, a loro volta, gli altri a crescere nelle virtù.

Giuseppe Alcamo

L'educazione secondo lo Spirito

Educare è molto più che istruire. In proposito, Romano Guardini ha scritto:

«Educare significa che io do a quest'uomo coraggio verso se stesso [...]. Che lo aiuto a conquistare la libertà sua propria [...]. Con quali mezzi? Sicuramente avvalendomi anche di discorsi, esortazioni, stimoli e metodi di ogni genere. Ma ciò non è ancora il fattore originale. La vita viene accesa solo dalla vita [...]. Da ultimo, come credenti, diciamo che educare significa aiutare l'altra persona a trovare la sua strada verso Dio. Non soltanto che abbia le carte in regola per affermarsi nella vita, bensì che questo “bambino di Dio” cresca fino alla “maturità di Cristo”. L'uomo è per l'uomo la via verso Dio»¹.

Un vero processo educativo non si limita alla sfera dell'istruzione, alla trasmissione di notizie e di conoscenze strumentali sul “come” delle cose; non è nemmeno un semplice “addestramento” per l'assunzione di comportamenti socialmente accettabili; nel processo educativo si investe e si coinvolge la totalità della vita delle persone, dalla sfera affettiva a quella cognitiva, dagli atteggiamenti ai comportamenti; un corretto processo educativo inizia alla relazione buona e familiare, all'accoglienza affettuosa e alla fiducia reciproca, all'ascolto rispettoso e attento; educare secondo lo Spirito significa aiutare a riconoscere la propria vita e la propria storia accompagnata e sostenuta dal mistero dell'amore di Dio.

¹ R. Guardini, *Persona e libertà*, La Scuola, Brescia 1987, pp. 222-223.

La scelta di educare si fonda sull'evidenza che l'essere umano non è dotato di tutto ciò di cui ha bisogno per diventare se stesso, che non gli basta una crescita biologica, un adattamento psicologico e una protezione sociale; l'uomo ha bisogno di relazioni che lo risveglino alla coscienza di se stesso, che lo avviino alla vita culturale, morale e spirituale, cioè lo introducano nel mondo e lo abilitino a farne esperienza sensata; inoltre, per i cristiani, educare significa accompagnare qualcuno a incontrare Gesù come signore della propria vita².

L'azione educativa si fonda sull'esperienza che nessuno diventa uomo da solo: l'apporto degli altri è determinante per diventare quello che si desidera essere; la fiducia degli altri, il riconoscimento degli altri, la relazione costante e critica sono necessari per maturare come uomini e compiere scelte personalizzate; riconoscersi legati, dipendenti gli uni dagli altri per essere se stessi è un punto su cui non si può facilmente sorvolare; lasciarsi educare dallo Spirito è una ulteriore dimensione della vita umana.

1. Evangelizzare ed educare

La fede nel Dio uno e trino porta i cristiani a sperare e ad adoperarsi per un progetto educativo che permetta all'uomo di vivere a pieno tutte le sue potenzialità e di aprirsi a un futuro di pienezza sempre più grande e completo, fino a raggiungere i confini dell'*éschaton*. Accogliere Dio dentro un progetto educativo significa assumere due prospettive che a una prima lettura possono apparire contrastanti, ma che nella logica della fede cristiana sono perfettamente in armonia e non possono essere scisse. Educare secondo lo Spirito significa aiutare l'uomo a “conservare” e “innovare”: conservare il deposito della fede, cioè il *kérygma*, Cristo morto e risorto, per dare vita piena a ogni uomo; innovare perché la fedeltà al *kérygma* richiede una rinnovata e permanente conversione. Per la Chiesa, la fede annunciata e testimoniata è la proposta di una sequela che cambia l'uomo e lo rende ancora più umano, aiutandolo a ritrovare

² Cfr. Comitato per il progetto culturale della CEI (a cura di), *La sfida educativa*, Laterza, Roma-Bari 2009, pp. 3-24.

la strada per essere se stesso e vivere bene, superando ogni dualismo fra ciò che è umano e ciò che è cristiano.

L'invito a declinare la relazione che vige tra evangelizzazione ed educazione viene dagli orientamenti pastorali che i Vescovi italiani hanno offerto per il decennio in corso; anche se non bisogna dimenticare che i nostri Vescovi sono stati preceduti e quasi indirizzati a porsi in questa prospettiva dal limpido ed incisivo magistero di Benedetto XVI. Questo invito può essere colto come una responsabilità e una grazia; una responsabilità perché se educare non è mai stato facile, oggi, nella realtà complessa, spesso contraddittoria, della cultura e della società, per la Chiesa è una sfida da accogliere e da portare avanti; una grazia perché come Chiesa siamo costretti a «comunicare il Vangelo in un mondo che cambia», e imparare a declinarlo nella dimensione specifica dell'educazione.

Un annuncio, quello evangelico, che si pone in rottura con quanto di distorcente e di iniquo la società offre, ma anche di accoglienza e di valorizzazione di tutto ciò che di buono e di bello è presente nel mondo di oggi; declinare l'evangelizzazione in termini educativi per la Chiesa significa assumere la stessa prospettiva di Gesù che dice con autorevolezza: vi è stato detto... ma io vi dico... in verità, in verità io vi dico... Per Gesù educare significa completare quanto per la durezza del cuore dell'uomo non era stato possibile fare prima, ma anche affermare qualcosa di inedito e di sorprendente che l'uomo da solo non avrebbe potuto mai acquisire. Completare o dare nuova luce alla vita dell'uomo richiede un percorso di crescita e di maturazione che per l'evangelista Marco è come una nuova creazione:

«Allora prese il cieco per mano, lo condusse fuori dal villaggio e, dopo avergli messo della saliva sugli occhi, gli impose le mani e gli chiese: "Vedi qualcosa?". Quello, alzando gli occhi, diceva: "Vedo la gente, perché vedo come degli alberi che camminano". Allora gli impose di nuovo le mani sugli occhi ed egli ci vide chiaramente, fu guarito e da lontano vedeva distintamente ogni cosa» (*Mc 8,23-25*).

Giovanni, il fratello di Giacomo, nel racconto del cieco nato, per affermare questa forma di nuova creazione, oltre alla saliva aggiunge la terra e descrive le diverse reazioni che seguono al dono della luce (cfr. *Gv 9*); l'Apostolo amato dice alla Chiesa che di fronte all'azione

educativa del Maestro tutti devono prendere posizione e non sempre quest'azione liberante viene accolta con atteggiamento positivo, perché esige un cuore libero.

In altri termini, in questo decennio i Vescovi italiani chiedono che la prospettiva catechetico/pastorale dell'annuncio del Vangelo si confronti con la prospettiva antropologico/pedagogica e metta a tema quale immagine di uomo la Chiesa con l'annuncio del Vangelo vuole promuovere, quale qualità di vita vuole offrire la speranza evangelica, quale pedagogia si assume con la logica della sequela.

Il contesto ampio che i Vescovi tengono presente per gli Orientamenti è quello della storia della salvezza, dove emerge Dio che educa il suo popolo; la guida educativa di Dio si è fatta visibile e raggiunge in Gesù Cristo il suo punto vertice. Prendendo a modello due Padri della Chiesa, Agostino e Clemente Alessandrino, i Vescovi documentano la consapevolezza storica della Chiesa e invitano a porsi nell'atteggiamento del discepolo che accoglie Gesù come unico educatore.

Il *focus* che fa luce sulla esperienza viva della Chiesa è Cristo; questa esperienza viene offerta come testimonianza credibile, che può mettere ordine nella vita e far maturare le domande che inquietano il cuore dell'uomo. Questa bella e gioiosa esperienza viene offerta con libertà e gratuità; consapevole, la Chiesa, che non è possibile nessuna relazione educativa al di fuori della libertà e della gratuità.

Quale educazione, dunque, intende promuovere la Chiesa con la sua azione educativa? In altri termini, quale fecondità scaturisce dall'abbraccio tra l'evangelizzare e l'educare? Quale progetto educativo è possibile strutturare a partire dal Vangelo?

«Un'educazione che suscita e riconosce il desiderio, che non difetta del coraggio della proposta, che conosce il gusto e la sfida della pazienza, della gradualità, della reciprocità, che non si arrende lungo il cammino, ma perseverando continuamente apre spazi d'amore, ripetendo nei gesti oltre che con le parole: Tu mi interessi. Per Gesù, insomma, l'altro esiste. È persona. È latore di domande e di desideri. Non si riduce, il suo incontro, a fugace contatto o a transitorio scambio di opinioni»³.

³ N. Galantino - A. Matteo, *La sfida educativa in un mondo che cambia*, in «Rassegna di Teologia» 1 (2011), p. 26.

Educare secondo lo Spirito vuol dire, dunque, aiutare un uomo a diventare uomo a immagine di Cristo, trasmettendo, comunicando e testimoniando in modo credibile ed efficace, ragioni per vivere, in maniera significativa; renderlo consapevole della ricchezza delle sue possibilità e del bisogno che il mondo ha della sua presenza.

In questo processo educativo la dimensione personale interagisce con la dimensione comunitaria, perché non è possibile maturare da soli; scrive, in proposito C.M. Martini, nella famosa lettera *Dio educa il suo popolo*:

«Dicendo che Dio educa il suo popolo si vuol dire che Dio è educatore di ciascuno di noi, di ogni uomo e di ogni donna che vengono in questo mondo, ma sempre nel quadro di un cammino di popolo, di una comunità di credenti; Dio educa un popolo nel suo insieme, con attenzione privilegiata verso il cammino di ciascuno»⁴.

Per la Chiesa educare secondo lo Spirito vuol dire affinare l'uditio e la vista dell'uomo per porlo in ascolto dell'inaudito, per permettergli di vedere oltre l'orizzonte; aprirlo a una rinnovata fiducia che non si fonda sulle sue, o altrui, capacità, ma sulla presenza reale ed efficace di Dio nella sua vita; offrirgli un sano realismo che non lo schiaccia con le difficoltà del quotidiano, ma che lo stimola ad andare oltre per un progetto di vita che non è circoscritto al solo tempo presente. Con la sua azione educativa la Chiesa, ed in essa i singoli cristiani, fa continuamente la stessa esperienza del popolo ebraico nel deserto, vive da una parte la fatica e l'incertezza del cammino quotidiano, e dall'altra la sorpresa di essere guidata con mano sicura su sentieri inediti, a lei sconosciuti.

Porre il processo educativo in relazione allo Spirito significa fare una scelta di metodo ben precisa, che specifica l'educazione come cristiana, in quanto si sceglie di riconoscere ed accogliere l'azione benefica di Cristo dentro la propria vita; si sceglie di porre a fondamento della propria azione una rinnovata fiducia sulla potenza educativa del Vangelo; oggi, tutto questo, non è più un processo immediato ed evidente, ma forse non lo è mai stato, per cui, per la Chiesa è una sfida di autenticità e di significatività. Una sfida di autenticità perché educare con il Vangelo è parte costitutiva dell'identità della Chiesa stessa, una sfida di significati-

⁴ C.M. Martini, *Educare nella postmodernità*, La Scuola, Brescia 2010, p. 43.

vità perché senza il Vangelo la Chiesa non ha motivo di esistere e non ha più niente da dire a nessuno.

Pongo la “sfida” non soltanto come qualcosa che proviene da fuori della vita della Chiesa, come un ostacolo esterno, provocato dalla cultura della postmodernità, da cui difendersi e verso cui combattere; bensì, anche, come qualcosa che proviene da dentro la complessa vita della Chiesa stessa, che rischia di perdersi dietro tante incombenze e strutture, che non riesce a liberarsi dall’accumulo di “ricchezze/povertà” che la sua lunga storia le ha fatto ammassare.

In altri termini, la categoria “educazione” non interessa la Chiesa solo come colei che è chiamata a educare il popolo di Dio, ma anche come colei che è educata da Dio e dal popolo di Dio; attorno al processo educativo, vi è un dinamismo di andata e di ritorno che rende tutti educatori ed educandi; così come avviene nella famiglia con i genitori, il processo educativo verso i figli trasforma anche i genitori e permette loro di comprendersi in modo diverso e di comprendere la vita da un’altra prospettiva, senza per questo confondere i ruoli e le responsabilità; una Chiesa che si pone consapevolmente a servizio degli uomini, deve con altrettanta consapevolezza predisporsi a lasciarsi educare dagli uomini che educa.

Direbbe Martin Buber che ogni relazione è “reciprocità”, perché cambia sia l’io, sia il tu⁵; la Chiesa che si rivolge a un “tu” per educarlo, di fatto viene contemporaneamente arricchita ed impoverita da questo “tu”; mentre offre qualcosa di suo, da una parte è arricchita di tutto quello che il “tu” già possiede di buono e di bello, dall’altra è impoverita dalla sua fragilità; dentro ogni relazione avviene una metamorfosi di tutti i suoi membri e dopo ogni relazione nessuno è più come prima, ma tutti sono diversi e a tutti gli interlocutori è chiesto un cambiamento.

Il cambiamento comporta la scelta di attuare una forma di rottura con un passato che non è in linea con quello che ho maturato e l’assunzione di un *novum* esistenziale che mi pone in una situazione più matura rispetto al passato; questo faticoso processo di liberazione e di ar-

⁵ Cfr. M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, ed. it. a cura di A. Poma, San Paolo, Milano 1997. Faccio riferimento alla prima parte dello scritto del 1923 dal titolo «Io e Tu», pp. 59-83.

ricchimento richiede sapienza ed intelligenza per non vivere in modo superficiale e imparare a non andare oltre, senza prima far tesoro della ricchezza delle esperienze acquisite.

La sfida educativa chiede alla Chiesa di ritornare o di restare in mezzo alle strade, tra la gente, di spogliarsi di tutto ciò che stride con l'autenticità evangelica, di eliminare le infrastrutture culturali e sociali che la distanziano dalla limpidezza del Vangelo e dalla quotidiana fatica del vivere degli uomini.

Devo precisare che tutto questo, non può essere semplicemente una scelta metodologica o una semplice tattica, ma una realtà che chiama in causa la qualità della fede ecclesiale che si sottopone al vaglio del confronto esistenziale, nella ricerca di un senso che, non escludendo il dolore, si pone la prospettiva di una felicità piena. Non intendo fare riferimento solo alla dimensione fisica del dolore, causato dalle guerre, dalla cattiveria degli uomini o dalle malattie, che, comunque, interroga la Chiesa e le chiede conto del senso del suo annuncio; ma, intendo fare riferimento, anche, a tutto quel dolore che nasce dal peccato, dal rifiuto della Parola, l'altra faccia dolorosa e drammatica della storia umana; inoltre, faccio riferimento, anche, al dolore del Maestro che vede allontanarsi triste quel “tale” che non ha il coraggio di vendere tutto e di darlo ai poveri per seguirlo (cfr *Mt* 19,16-26).

Nella relazione tra evangelizzazione ed educazione, l'esperienza dolorosa del rifiuto e del fallimento educativo non è un'ipotetica supposizione, ma una possibilità storica molto facile da notare; le rotture e le ricuciture, il peccato e la conversione, sono elementi che determinano e qualche volta condizionano in modo determinante la relazione educativa. La persona resta sempre un soggetto libero, una libertà che è dono di Dio e a cui Dio stesso si sottomette, accettando il rischio del rifiuto e del peccato e che la Chiesa non può non rispettare fino in fondo.

Una Chiesa dalla fede stantia e stanca, abitudinaria e scolorita non può affrontare questa sfida, perché non può reggere al confronto con le domande che il diffuso e articolato dolore degli uomini impone; solo una Chiesa dalla fede viva, capace, alla luce della croce, di non sfuggire al banco di prova del dolore e delle avversità può provocare ed aprire orizzonti nuovi per la missione educativa che il suo Maestro e Signore le ha affidato.

La forza interiore che spinge a non demordere dall'educare è l'amore con cui la Chiesa sperimenta di essere amata dal suo Signore; il modello kenotico che Cristo continua a realizzare è vivo ed attuale nell'intrecciarsi di una relazione che è contemporaneamente evangelizzazione ed educazione, annuncio gioioso di vita piena e percorso graduale, progressivo e mai pienamente compiuto, proposta libera di pienezza di vita, ma anche consapevolezza che il percorso per tutti non è lineare e pacifico e che chiede sapienza e prudenza, perché conosce ripensamenti, titubanze, tradimenti, resistenze, regressioni e qualche volta anche il rifiuto.

La fecondità dell'intreccio tra evangelizzare ed educare è data dall'accompagnare, con un'attenzione mirata e puntuale alla singola persona, verso una meta, che resta sempre davanti agli uomini come traguardo da raggiungere, che ha tutte le caratteristiche di quella pienezza di vita che la Chiesa chiama santità.

2. Educare alla Fraternità

Il primo frutto di questo processo educativo, che la Chiesa è chiamata a realizzare alla luce del Vangelo, per restare fedele alla sua vocazione di «Sacramento universale di Salvezza» (*Lumen Gentium* 48), è la fraternità. Nei processi educativi non si può non tenere in conto che vi sono due livelli di fraternità che interagiscono e non possono essere scissi, perché l'uno sostiene l'altro, anche se non stanno sullo stesso piano: la fraternità umana a cui si accede con il dono della vita e la fraternità cristiana a cui si accede mediante la fede e il battesimo.

L'apostolo Paolo, nel biglietto inviato a Filemone, per raccomandare lo schiavo Onesimo, conosciuto in catene, mettendo insieme questi due livelli, scrive:

«Per questo forse è stato separato da te per un momento: perché tu lo riavessi per sempre; non più però come schiavo, ma molto più che schiavo, come fratello carissimo, in primo luogo per me, ma ancora più per te, sia come uomo sia come fratello nel Signore» (*Fm* 15-16).

Questa duplice fraternità, «sia come uomo sia come fratello nel Signore», chiama in causa e la natura umana, e il dono di grazia che ci rag-

giunge attraverso la passione e morte di Gesù Cristo; nella prospettiva dei processi di educazione alla fede, potremmo parlare di educazione a un primo livello di fraternità, fondato sull'uguale dignità di tutti gli uomini, sulla solidarietà reciproca, sull'amicizia universale; e di educazione a un secondo livello di fraternità, con una specificità irrinunciabile, fondata su Cristo nella Chiesa.

Il rapporto tra la fraternità cristiana e la fraternità umana fa pensare al rapporto descritto in teologia tra la grazia e la natura; come la grazia suppone la natura e la porta a compimento elevandola, così la fraternità cristiana suppone e porta a compimento la fraternità universale a cui l'uomo in quanto uomo è chiamato; dall'altra parte, nella logica dell'incarnazione non è possibile pensare alla fraternità cristiana al di fuori della fraternità umana⁶.

Molti sono gli elementi educativi che si possono sviluppare a partire dalla fraternità universale, in ordine all'ascolto, all'accoglienza, al dialogo, alla condivisione, alla solidarietà, che trovano nel Vangelo un punto di ulteriore sviluppo e forza; la fraternità descritta con la parabola del Samaritano che va incontro alle necessità di colui che è incappato nei briganti, non è l'unico esempio che possiamo richiamare, anche se questo è quello più famoso (cfr. *Lc 10,29-37*).

Nel testo più antico del Nuovo Testamento, la prima *Lettera ai Tessalonicesi*, Paolo scrive:

«Riguardo all'amore fraterno, non avete bisogno che ve ne scriva; voi stessi infatti avete imparato da Dio ad amarvi gli uni gli altri, e questo lo fate verso tutti i fratelli dell'intera Macedonia. Ma vi esortiamo, fratelli, a progredire ancora di più e a fare tutto il possibile per vivere in pace, occuparvi delle vostre cose e lavorare con le vostre mani, come vi abbiamo ordinato...» (*1Ts 4,9-11*).

Per l'Apostolo delle genti, Dio stesso si è incaricato di istruirci sull'amore fraterno attraverso il suo primogenito Gesù; Dio stesso ci ha insegnato a incontrarci allo stesso modo in cui Egli ci ha incontrato in Cristo; lo stesso Paolo scriverà ai Romani: «Accoglietevi perciò gli

⁶ Cfr. C. L. Rossetti, *La civiltà dell'amore e il senso della storia. Liberazione cristiana – fraternità – utopia*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2009, pp. 31-62.

uni gli altri come anche Cristo accolse voi, per la gloria di Dio» (*Rm* 15,7).

Continuando nella riflessione, per comprendere il significato e la profondità della fraternità nel Nuovo Testamento è opportuno ricostruire i sensi che alla parola fratello vengono dati; secondo uno studio di J. Ratzinger si possono individuare dentro i testi evangelici almeno quattro ambiti in cui il termine fratello viene impiegato⁷.

Il primo senso dato al termine fratello, dentro il testo evangelico, indica un altro ebreo, un membro del popolo di Israele, un uomo con cui si condivide la religione: «Se dunque presenti la tua offerta all'altare e lì ti ricordi che tuo fratello ha qualche cosa contro di te, lascia lì il tuo dono davanti all'altare e va' prima a riconciliarti con il tuo fratello e poi torna a offrire il tuo dono» (*Mt* 5,23-24).

Un altro modo di utilizzare fratello è stato per indicare coloro che sono stati scelti da Gesù come amici e discepoli; in questo contesto, la fratellanza dei discepoli tra loro e con Gesù chiama in causa la paternità di Dio: «Va' dai miei fratelli e di loro: Io salgo al Padre mio e Padre vostro, Dio mio e Dio vostro» (*Gv* 20,17).

Il terzo ambito in cui viene usata la parola fratello implica l'accettazione e l'ubbidienza alla volontà di Dio, una relazione spirituale che supera e precede la relazione carnale e naturalistica, perché fondata sulla decisione di dire sì alla volontà di Dio: «Ecco mia madre e i miei fratelli! Chi compie la volontà di Dio, costui è mio fratello, sorella e madre» (*Mc* 3,34-35).

Infine, l'ultimo ambito in cui viene usato il termine fratello, è dentro un processo di identificazione che Gesù stabilisce tra sé e i poveri: «in verità vi dico. Ogni volta che avete fatto queste cose a uno di questi miei fratelli più piccoli, l'avete fatto a me» (*Mt* 25,40). In questo ultimo ambito, fratello è colui che ha bisogno, indipendentemente dalla sua religione, dall'appartenenza e dalla fedeltà alla volontà di Dio; quest'ultimo ambito è molto ampio perché chiede di considerare fratello ogni uomo che vive qualche forma di fragilità; la fratellanza con il Signore è data dalla situazione di povertà o di fragilità umana.

⁷ Cfr. J. Ratzinger, *La fraternità cristiana*, Queriniana, Brescia 2005, pp. 31-42.

Per il cristiano, fratello è Gesù che desidera stabilire una relazione familiare con i suoi discepoli e li apre alla fraternità senza frontiere e all'accoglienza amorevole verso tutti; dai Vangeli si deduce che Gesù ha insegnato che non è possibile invocare Dio come padre, lasciando fuori o escludendo dalla propria preghiera i fratelli; nella Chiesa, noi possiamo dire sempre e solo “Padre nostro”; la vocazione a vivere da cristiano include la presenza dei fratelli ed esprime la reciproca fraternità; la comunione con Cristo include l'intessere rapporti fraterni con tutti ed eliminare i confini naturali, le divisioni storiche e geografiche.

La categoria fraternità nella prospettiva del Vangelo esprime sia la novità del Vangelo, sia la natura della comunità ecclesiale, sia la missione che viene affidata alla Chiesa; solo dentro la logica della fraternità la Chiesa comprende se stessa e può vivere la sua vocazione:

«Ma voi non fatevi chiamare “rabbì”, perché uno solo è il vostro Maestro e voi siete tutti fratelli. E non chiamate “padre” nessuno di voi sulla terra, perché uno solo è il Padre vostro, quello celeste. E non fatevi chiamare “guide”, perché uno solo è la vostra Guida, il Cristo. Chi tra voi è più grande, sarà vostro servo; chi invece si esalterà, sarà umiliato e chi si umilierà sarà esaltato» (*Mt 23,8-12*).

Dentro la Chiesa siamo tutti fratelli, perché tutti discepoli dell'unico maestro; mentre i non discepoli di Cristo aspirano a diventare maestri, i discepoli di Cristo aspirano, o per meglio dire dovrebbero aspirare, a restare permanentemente discepoli, perché se escono fuori dalla logica del discepolato hanno interrotto la giusta relazione, iniziano a pensare secondo satana e non secondo il Padre. Dentro la prospettiva del discepolato, scopriamo la dimensione fraterna della sequela e i vincoli di fraternità che ci legano non solo al Maestro, ma anche a tutti gli altri discepoli. La *koinonía*, una delle note che esprime la natura stessa della Chiesa, alla luce di quanto finora detto, è il primo frutto di questa fraternità che si fonda su Cristo.

3. L'educatore: identità e compiti

Al termine “formazione”, in riferimento all'educatore, darò due accezioni, tra loro strettamente collegate: il “prendere forma” e il “fare

formazione”; con la prima accezione punto l’attenzione alla consapevolezza che l’educatore ha della sua identità, con la seconda accezione indicò le attività educative che l’educatore può espletare⁸.

Al centro della prima accezione vi è la persona dell’educatore che si forma, con le sue esperienze, le sue capacità di comprensione, di giudizio, di scelte, di relazioni, di affetti. La prima accezione, che possiamo chiamare “interna”, pone di fronte ai seguenti interrogativi: come è vissuto interiormente il servizio educativo da parte delle persone, con quale consapevolezza di sé? Quali tratti è bene che abbia la coscienza credente dell’educatore? Quali dinamismi e significati occorre promuovere con particolare cura? Qual è il grado di consapevolezza personale della fede che egli intende comunicare agli altri?

La seconda accezione pone di fronte alla variegata attività educativa, come azione esterna, intenzionale e strutturata, compiuta verso destinatari precisi. Parlare di formazione in questo caso significa ragionare sul mettere in atto percorsi e creare contesti; significa, per esempio chiedersi: quale azione formativa mettiamo in campo? Quale progettazione attiviamo? Quale verifica?

Il libro del *Deuteronomio* descrive l’azione educativa di Dio per il suo popolo: «Egli lo trovò in una terra deserta, in una landa di ululati solitari. Lo educò, ne ebbe cura, lo allevò, lo custodì come pupilla del suo occhio. Come aquila che veglia la sua nidiata, che vola sopra i suoi nati, egli spiegò le sue ali e lo prese, lo sollevò sulle sue ali. Il Signore lo guidò da solo, non c’era con lui alcun Dio straniero» (*Dt* 32,10-12). Questo passo biblico non è il solo, ma esprime molto bene il convincimento della Scrittura che il grande educatore del suo popolo è Dio. Il castigo più terribile che potrebbe colpire il popolo eletto non è fatto da punizioni particolari, ma dal sentirsi abbandonati dalla guida amorevole, sapiente, instancabile di Dio, Padre provvidente e Signore del futuro.

Nel Nuovo testamento, la passione educativa di Dio si esplica attraverso la vita e le opere di Gesù; gli Evangelisti sono concordi nel dire che Gesù si fa carico, si commuove e si muove a compassione per la vita

⁸ Cfr. P.P. Trianì, *Il catechista e la sua formazione nel contesto di una comunità che educa nella sua molteplice ministerialità*, in «Ucn. Notiziario on line», 3 (2011), pp. 61-70.

dei singoli, ma anche delle folle: «vedendo le folle ne sentì compassione, perché erano stanche e sfinate come pecore che non hanno pastore». (*Mt* 9,36; cfr. *Mc* 6,34; *Lc* 9,10-17; *Gv* 6,1-13).

La pedagogia della comunità cristiana, così come Gesù ha richiesto, non può non riprodurre, in qualche modo, la pedagogia di Dio che educa il suo popolo come un padre educa il figlio; la Chiesa è chiamata a educare il popolo di Dio, con la stessa logica e lo stesso stile del suo Signore⁹.

In una relazione educativa la persona dell'educatore è, quindi, coinvolta in un rapporto di vicinanza, di fiducia e di empatia con l'educando; ciò richiede nell'educatore uno stile e una logica di gratuità, in un contesto di libertà. Ogni rapporto educativo implica per l'educatore una forma di generazione, perché aiuta a far crescere, manifesta la capacità di generare vita. Inoltre, la giusta relazione educativa pone gli educatori in una duplice prospettiva: mentre espletano la vocazione di educare, restano sempre in cammino per la propria formazione permanente e si pongono nella giusta condizione dei discepoli.

Benedetto XVI, nella lettera indirizzata alla diocesi di Roma, ha scritto che: «l'educatore è un testimone della verità e del bene: certo, anch'egli è fragile e può mancare, ma cercherà sempre di nuovo di mettersi in sintonia con la sua missione»¹⁰. Il papa pone il problema della formazione degli educatori e delle loro motivazioni; oggi si costata che lo scetticismo e lo scoramento scuotono come vento gelido tutti gli spazi educativi e non pochi adulti, anche se su questi incombono, per scelta vocazionale o per professione, forti responsabilità educative.

Sulla via dell'educazione non si avanza mai con il passo aitante del vincitore o obbedendo sempre al mito olimpico della velocità e dell'arrivare per primi, ma con il passo umile del pellegrino, che conosce stanchezze e soste, cadute e risurrezioni. Per essere educatori occorrono ragioni forti, motivazioni convincenti, il coraggio di ripartire sempre dal punto in cui si è fermato il percorso, senza salti e senza ripensamenti.

⁹ Cfr. A. Bagnasco, *La Lectio magistralis «Gesù educatore della fede»*, XLIV Convegno nazionale dei direttori degli Uffici catechistici diocesani, del 15 giugno 2010, in «Ucn. Notiziario on line», 3 (2011), p. 51.

¹⁰ Benedetto XVI, *Il compito urgente dell'educazione*. Lettera alla diocesi di Roma, del 21 gennaio 2008.

Al di là delle immagini, educare significa tramandare valori, stili di vita, ragioni di fiducia negli uomini e di speranza verso il futuro; educare significa conservare e tramandare la sapienza di vita, ossia la verità, la bontà, la bellezza che le generazioni passate hanno espresso per accrescerle e rinnovarle¹¹.

L'educatore non ha il compito di dare risposte a tutte le domande, ma di saper suscitare grandi domande e saper offrire gli strumenti adatti per rispondere ad esse. A questa affermazione di principio bisogna far seguire la domanda: in che modo?

- *Con la presenza amorevole*: a distanza si può fare istruzione, si possono acquisire competenze, ma non si può fare educazione. Si educa con la vicinanza, con l'incontro, con la prossimità che afferma a un tempo che cosa è e come si dà l'educazione.
- *Donandosi*: educare è un dono personale, il cui esito positivo è un incontro fecondo di vita e di spiritualità. Educare è perciò implicarsi personalmente, è coinvolgersi, è spendersi. Si educa ai valori vivendoli, praticandoli, facendone anzitutto una ragione di vita per sé.
- *Accettando anche la sofferenza*: l'educazione deve accompagnare la vita, ed essa comprende, insieme alla crescita, alla gioia e alla vittoria, anche crisi, malattie, disgrazie, fallimenti, dolore, morte. Bisogna superare la tentazione, che è anche insidia, di una educazione debole. Non si educa ai valori regolandosi sugli insipienti paradigmi del permissivismo, dello spontaneismo, ma assumendo, con coerenza e rigore, il principio di un saggio criterio di forza.
- *Vivendo con disciplina*: «Senza regole di comportamento e di vita, fatte valere giorno per giorno anche nelle piccole cose, non si forma il carattere e non si viene preparati ad affrontare le prove che non mancheranno in futuro. Il rapporto educativo è però anzitutto l'incontro di due libertà e l'educazione ben riuscita è formazione al retto uso della libertà. [...] dobbiamo accettare il rischio della libertà, rimanendo sempre attenti ad aiutarlo a correggere idee e scelte sbagliate. Quello che non dobbiamo mai fare è assecondarlo negli errori, fingere di non vederli,

¹¹ M.G. Masciarelli, *Il Grido di Benedetto XVI. Dall'emergenza educativa alla pedagogia del cuore*, Tau, Pian di Porto, Todi 2009, pp. 3-21.

o peggio condividerli, come se fossero le nuove frontiere del progresso umano»¹².

– *Parlando con autorevolezza*: rendere credibile l'autorità con la coerenza della vita, con il coinvolgimento personale. L'educatore è un testimone credibile della verità e del bene. Potremmo dire che i valori si comunicano da una vita all'altra, per contagio, per rapporti simbiotici e per l'attrazione della testimonianza.

4. *La formazione degli educatori*

Alla luce dei documenti sulla formazione dei catechisti¹³ si può sinteticamente affermare che per la Chiesa la formazione degli educatori deve radicarsi nella vita della comunità, deve innestarsi su una solida formazione alla vita cristiana, deve interessare gli aspetti motivazionali, contenutistici, relazionali, metodologici, spirituali; deve richiedere un percorso specifico e una differenziazione in merito ai ruoli e ai livelli diversi, deve essere attuata secondo metodologie attive, deve essere sostenuta attraverso il confronto nel gruppo, l'apporto decisivo del parroco e della comunità.

Al di là delle singole competenze che bisogna acquisire e che *in itinere* si devono sempre più perfezionare, credo sia utile accennare ad alcune categorie pedagogiche che fanno di un uomo un vero educatore: l'empatia, l'ascolto, l'accoglienza, la fiducia e la sequela¹⁴.

Empatia: l'educatore è tale se è capace di intessere un dialogo empatico, che riconosce l'altro come persona e introduce ad elaborare il perché delle differenze. Antonio Bellingreri sostiene che la relazione empatica si fonda su tre istanze costitutive: quella veritativa, quella etica e quella spirituale. L'empatia è un atto di amore gratuito e pensoso, che permette di conoscere la persona con la quale siamo educativamente

¹² Benedetto XVI, *Il compito urgente dell'educazione*, cit.

¹³ Cfr. Ufficio Catechistico Nazionale, *La formazione dei catechisti*, Ldc, Torino-Leumann 2006.

¹⁴ Cfr. G. Sovernico, *Educare alla fede. Come elaborare un progetto*, Edb, Bologna 1995, pp. 151-181; A. Bellingreri, *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*, Vita e Pensiero, Milano 2010.

coinvolti, consapevoli che nessuna persona perviene alla conoscenza del suo bene, fin quando non fa l'esperienza di sentirsi amato; la consapevolezza di essere amato e stimato fa nascere il desiderio e il bisogno di cambiare lo stile della propria vita, sia in ordine agli atteggiamenti, sia in ordine ai comportamenti. Una relazione educativa non si impianta se non si viene introdotti nella logica del dono gratuito di amore: «L'educazione autentica ha la sua consistenza nell'amore empatico che l'educatore nutre nei riguardi dell'educando; questi così, in questo amore ritrova sé più originariamente di quanto non possa trovarsi da solo»¹⁵. Un educatore che non coltiva uno sguardo empatico sulla vita e sulle persone è un uomo fuori posto, dovrebbe subito lasciare ad altri le sue responsabilità, perché produce danno e crea difficoltà ulteriori per la crescita e la maturazione degli educandi.

Ascolto: l'educatore è tale se è capace di porsi in ascolto dei suoi educandi. L'ascolto ha come spazio di risonanza il silenzio, all'interno del quale si accoglie l'altro come essere vivo, reale, personale. L'ascolto e le parole sono realtà grandi e misteriose; presuppongono due interlocutori; li pongono in comunione e permettono loro, in libertà, di esprimersi. Inoltre, ascoltare significa fare dentro di sé il vuoto, perché le parole possano prendere spazio con una presenza che ha le dimensioni dell'infinito. Mediante l'ascolto si entra in contatto con un "tu" che diventa significativo per l'"io", il quale infrange i propri limiti ed esce dalla propria solitudine. Parole e ascolto sono espressioni di due "tu" che entrano in contatto dialettico e, uscendo dalla propria solitudine, intrecchiano scambi reciprocamente vantaggiosi; nella relazione tra le parole e l'ascolto avviene quel fenomeno qualificato come dialogo o interazione interpersonale, di cui l'uomo ha costitutivamente bisogno, in quanto creato come essere in relazione, aperto alla comunione. Dal punto di vista umano l'ascolto è favorito dalla consapevolezza di avere una povertà esistenziale che abbisogna d'integrazione e di complementarietà; è apertura dialettica al nuovo e al diverso che entra a far parte del proprio contesto vitale. Le parole ascoltate raggiungono la loro finalità dentro un contesto di confidenza; allora, trovano tutte le loro articolazioni: do-

¹⁵ A. Bellingreri, *La cura dell'anima*, cit., p. 42.

manda, grido, supplica, richiesta d'aiuto; oppure, risposta, assenso, contrasto. Parole e ascolto sono un binomio inscindibile, e si giustificano a vicenda; sono le due teste di ponte che congiungono sponde altrimenti incomunicabili, veicolando sentimenti, affetti, informazioni.

Accoglienza: l'educatore è tale se è capace di aprirsi all'accoglienza dell'altro. L'accoglienza è il cuore della carità. Ogni persona per sviluppare le proprie potenzialità e maturare ha bisogno di essere accolta, di sperimentare un contesto di comunione, di condivisione, di amore. Una comunità è accogliente se riconosce nel proprio ambito tutte le presenze che la costituiscono (bambini, giovani, famiglie, malati, anziani, poveri, stranieri, disabili...) e sa riflettere la ricchezza di ciascuna di esse. Accogliere è aprire gli occhi sull'altro, anche su quello che si pone in modo differente da me e che esige il mio impegno perché sappia vedere il suo bisogno. Accogliere è esercitarsi nell'ascolto, cioè cercare di dare risposte secondo quanto mi viene richiesto e non secondo i miei schemi prefissati. Accogliere è rispettare l'altro così com'è senza tentare di manipolarlo, ma accettandolo nella sua integrità anche se può essere scomoda, perché nell'altro vedo Dio. Accogliere è integrare l'altro nella comunità ecclesiale, perché possa sperimentare la gioia delle relazioni interpersonali, la sicurezza di sentirsi benvoluto, il sostegno dell'appoggio fraterno lungo i diversi passi della sua crescita. Accogliere è far esprimere l'altro, dargli parola anche se spesso non ce l'ha o ce l'ha in maniera ridotta e poco autosufficiente; devo cioè creare le condizioni perché l'altro si apra, si riveli, sia se stesso.

Fiducia: l'educatore è tale se è capace di dare fiducia. È una realtà necessaria alla vita, come l'aria per respirare, una dimensione primordiale e costitutiva di sé e del vivere. È come la linfa che sale nella pianta per consentirle di prendere forma, le mille forme della vita. La fiducia si manifesta e si esprime in una energia vitale, in un movimento, in una capacità di passare da... a..., dal meno al più, dall'implicito all'esplicito. Questo movimento, vissuto fino in fondo, consente alla vita, alla persona, di divenire se stessa verso la pienezza. Quest'apertura viene ottenuta tramite un investimento di energia, un anticipo dell'avvenire nel presente, una progettualità attuata.

Sequela: l'educatore cristiano è tale se è capace di porsi alla sequela di Gesù. Esprime il vivere la vita come vocazione. La vocazione, vista nella

concreta persona che la vive, si configura come risposta dell'uomo alla chiamata di Dio. La vocazione è il dialogo, il cammino comune di due persone che procedono insieme nella vita, cioè il soggetto che avverte la chiamata e Dio. Essi dialogano, si interpellano reciprocamente dentro il vivere quotidiano, mediante il linguaggio dei segni e degli appelli. Ogni vocazione è frutto, mai del tutto compiuto, della conversione del progetto di sé e di vita alla concreta volontà del Padre. In questo dialogo la priorità come iniziativa, direzione e consistenza spetta al Padre; la responsabilità nell'individuazione e realizzazione di questo piano spetta alla persona. Mediante il quotidiano, Dio e l'uomo si ritrovano continuamente, camminano insieme verso un avvenire che si fa chiaro nella misura in cui la persona si lascia guidare dalla volontà di Dio. La vocazione si configura come un cammino insieme, in cui Dio familiarmente spiega all'uomo gli orizzonti di vita che gli ha appena fatto vedere, invitandolo a scoprirne altri ancora. Essenziale è allora, per un vero educatore, restare in stato di vocazione, disponibile a Dio e ai segni di Dio.

Educare secondo lo Spirito, in ultima analisi, significa accendere nell'uomo la speranza, perché senza speranza non si può vivere; senza speranza non si educa, perché educare è sperare che l'uomo si liberi dai limiti personali e culturali, esprima il meglio di sé, maturi, cresca, liberi le sue ricchezze interiori e le sue abilità, entri in relazione feconda e fervida con gli altri, con la natura e con Dio.

Luigi Alici

In ascolto del maestro interiore

1. Dentro e oltre il postmoderno

Sui continui appelli all'emergenza educativa – certamente non ingiustificati – pesa una diffusa sensazione d'impotenza e la tentazione non meno pericolosa della retorica. Il nostro tempo è ormai stanco della stanchezza postmoderna e comincia ad aprire gli occhi sul fatto che il rifiuto della sintesi si è imposto in modo strisciante come l'unica sintesi possibile. Dietro al ridimensionamento delle grandi narrazioni sta una metanarrazione nichilistica, a malapena dissimulata dal proliferare variopinto dei piccoli racconti. Del resto, una severa linea di ricerca, da Lévi-Strauss a Foucault, ha messo in guardia esplicitamente contro ogni nostalgia di ulteriorità: dietro al senso sta il non senso. Si può ispezionare il vissuto alla ricerca della struttura del senso, non della sua genesi.

Tale percorso si è saldato con l'ambizione teoreticamente più spregiudicata di altri autori, che hanno messo in guardia contro l'illusione di poter dominare la differenza, assoggettandola al concetto. Deleuze: «Appare, nell'univocità, che non sono le differenze a essere e a dover dover essere. È l'essere che è Differenza, nel senso in cui esso si dice della differenza»¹. Perciò si può soltanto scorgere «al di sopra della specie [...] tutto il brulichio degli individui: questa smisurata diversità che

¹ G. Deleuze, *Differenza e ripetizione* (1968), tr. it. di G. Guglielmi, il Mulino, Bologna 1971, pp. 70-71.

sfugge a ogni specificazione, e cade al di fuori del concetto, altro non è se non la ripresa della ripetizione»². Individualismo e solitudine sono sempre più vicini. Derrida: «Noi siamo innanzitutto, in quanto amici, amici della solitudine, e vi chiamiamo a condividere quel che non si condivide, la solitudine. Tutt'altri amici, amici inaccessibili, amici soli perché incomparabili e senza misura comune, senza reciprocità, senza uguaglianza. Senza orizzonti di riconoscenza o di riconoscimento, quindi. Senza parentela, senza prossimità, senza *oikeiôtes*»³.

Ma non si può vivere per sempre consumando parassitariamente le riserve (simboliche, filosofiche, culturali, persino politiche) della modernità. La cultura della decostruzione sembra aver divorato tutti i residui della grande narrazione moderna: il paesaggio culturale, la strumentazione concettuale, le promesse di emancipazione, persino l'immaginario sociale. Una volta bruciate le ultime scorie, mancherà anche la materia prima con la quale alimentare l'impasto sincretistico. Ogni parassita, alla fine, muore insieme all'organismo al quale è avvinghiato.

Non bisogna nemmeno lasciarsi incantare dalle sirene del postsecolarismo, che annunciano il ritorno del religioso sulla scena pubblica. Anche questo è un fenomeno “post”, come il postmoderno: una reazione al secolarismo moderno. Dal razionalismo ateo al politeismo idolatra⁴. Il prezzo per essere accolti nel *pantheon* politeistico della società postmoderna è così basso da essere troppo alto. Non c'è nulla da pagare, c'è posto per tutti: religioni usa e getta, l'una accanto all'altra, il resto lo fa il mercato... L'idolatria è il volto religioso del relativismo estremo: tutti gli dèi fabbricati dall'uomo e consumati avidamente non riescono a saturare la voragine del nulla. Non è un caso che il sangue dei martiri cristiani sia stato versato proprio sulla soglia del *pantheon*: non si può bruciare l'incenso a un potere umano troppo umano, cedendo i Libri sacri come una sorta di biglietto d'ingresso per poter esporre la propria merce nel supermercato del sacro a prezzi scontati.

² *Ibi*, p. x.

³ J. Derrida, *Politiche dell'amicizia* (1994), tr. it. di G. Chiurazzi, Raffaello Cortina, Milano 1995, p. 50.

⁴ Questo aspetto è al centro del mio volume *Cielo di plastica. L'eclisse dell'infinito nell'epoca delle idolatrie*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2009.

Eppure, dietro la voglia di religione civile, di ritualismi anacronistici e di identità compatte sembra esserci una illusione di questo tipo: finalmente è finito l'ostracismo e possiamo lavorare tranquillamente alla tribù cristiana, una tribù affascinante per la sua storia, i suoi simboli, le sue dottrine. Folclore locale accanto ad altro folclore. Più di questo non si può ottenere. Che cosa c'è tra una tribù e l'altra? Forse niente. Non c'è più niente *tra noi*. Il disincanto che tradisce insofferenza verso i percorsi troppo lunghi e le mediazioni troppo laboriose, potrebbe essere il nome postmoderno del nichilismo. Per questo, nessuno può illudersi di lucrare sulle ceneri del postmoderno senza aver fatto i conti con la modernità. L'attualità disattesa – sempre più disattesa – del Concilio Vaticano II è proprio questa: imparare a tenere insieme un annuncio radicalmente universale di salvezza (che proprio per questo non può essere datato né “territorializzato”) con un dialogo *in veritate* con tutte le persone di buona volontà. Tra la gratuità della fede e la criticità del *lógos* c'è bisogno di una distinzione che non può essere separazione né con-fusione. Articolare questa distinzione è la croce (in senso sostanziale e metaforico) dei seguaci di Gesù di Nazaret, attorno alla quale si è decisa la storia della tradizione cristiana, fra unilateralità eretiche e rigenerazioni profetiche.

Tale compito dovrà esercitarsi cercando di interloquire non solo con un mondo vecchio che muore, ma anche con uno nuovo che nasce, sapendo bene che nel chiaroscuro tipico di ogni trapasso di civiltà è molto difficile decifrare i segni dell'alba e quelli del tramonto. Mi pare tuttavia che uno dei tratti destinati ad assumere una crescente valenza euristica nella ricerca di nuovi assetti del pensare e del vivere possa essere individuato nella figura del virtuale, che sta diventando una sorta di cruciale catalizzatore semantico. Come ha ben chiarito Pierre Lévy, «il virtuale non è il contrario del reale, ma un modo anzi di essere fecondo e possente, che concede margine ai processi di creazione, schiude prospettive future, scava pozzi di senso al di sotto della piattezza della presenza fisica immediata»⁵. In questo senso la virtualizzazione è «uno dei vettori più importanti della creazione di realtà»⁶. Alla base di ogni interazione

⁵ P. Lévy, *Il virtuale* (1995), tr. it. di M. Colò e M. Di Sopra, Raffaello Cortina, Milano 1997, p. 2.

⁶ *Ibi*, p. 9.

fra l'individuo umano e i sistemi informatici sta una nuova dialettica del virtuale e dell'attuale, in cui la tensione verso il superamento dei limiti si attua affrancandosi dai vincoli territoriali e sperimentando sempre nuove dimensioni in un continuo passaggio fra l'interno e l'esterno. «È come se la digitalizzazione – secondo Lévy – creasse una sorta di immenso piano semantico, accessibile da ogni punto, che ciascuno può contribuire a produrre, a piegare in modo inedito, a riprendere, a modificare...»⁷. Secondo tale paradigma, la produzione di senso non rinuncia in modo esclusivo all'interiorità di una intenzione, né a una gerarchia di significati, ma è aperto all'appropriazione di ogni libero navigatore e «sorge all'intersezione tra un piano semiotico deterritorializzato e una direttrice di efficacia e di piacere»⁸.

In questa «sorta di trascendenza circolante», di «trascendenza distribuita», intesa come «centro che si sposta da un luogo all'altro» e che costituisce «una delle figure più rilevanti dell'immanenza»⁹, anche l'interiorità diventa un ingrediente simbolico: «Qualsiasi atto umano è un momento del processo di pensiero e di emozione di un megapsichismo frattale»¹⁰. Saremmo quindi alle soglie di un “nuovo oggetto antropologico”, teorizzato anche dal “post-umanismo”: collocando uomo, *bíos* e *téchne* dentro un medesimo processo co-evolutivo, la natura dialogica dell'umano varca la soglia di “coniugazione” con il mondo e le “alterità” non-umane, aprendo la strada a un’ibridazione che concorre alla nascita di nuove proprietà¹¹. Si tratta allora di sostituire all’“euristica della paura” (H. Jonas) l’“euristica dell’incertezza”, che elabora nuove mappe cognitive per il futuro, reinterpretando il passato e cogliendo «l’opportunità di una seconda rivoluzione umanistica capace di rivisitare il rapporto tra uomo e mondo, non più in una visione di confronto, ma di integrazione e di empatia»¹².

⁷ *Ibi*, p. 39.

⁸ *Ibi*, pp. 3940.

⁹ *Ibi*, p. 122.

¹⁰ *Ibi*, p. 61.

¹¹ «Ogni slittamento della pressione evolutiva, realizzato attraverso la mediazione tecnologica, iscrive di fatto quella tecnologia nel patrimonio genetico della specie» (R. Marchesini, *Post-human. Verso nuovi modelli di esistenza*, Bollati Boringhieri, Torino 2002, p. 32).

¹² R. Marchesini, *Bioetica e biotecnologie. Questioni morali nell'era biotech*, Apeiron, Bologna 2002, p. 11.

Anche secondo Simone, in questa nuova fase che si apre, caratterizzata da una visione “non alfabetica” della conoscenza, la propensione a un linguaggio non proposizionale prelude a una “Grande Fusione”, che disarticolà il tradizionale rapporto tra vecchie e nuove generazioni: «I nuovi “vecchi” – quanto a esperienza e sapere – sono oggi in molti campi i giovani; mentre i vecchi di una volta restano inesorabilmente isolati nel loro mondo conoscitivo, che a volte non serve assolutamente più»¹³. Un’infosfera elastica e immateriale, in cui nuotano a proprio agio soprattutto “nativi digitali”, sembra essere il nuovo scenario, la “metatribù” dalla quale potrebbe nascere una nuova “grande narrazione” destinata a soppiantare l’interdizione postmoderna. La “trascendenza circolante” di cui parla Lévy ne potrebbe essere la cifra speculativa più interessante e ambigua, che metabolizza e dissolve le più radicali dicotomie moderne: il primato illuministico del *lógos* contro il primato romantico del pathos; il primato dell’individuo contro il primato del collettivo; empirismo e materialismo contro razionalismo e idealismo. Un’idea d’infinito a portata di mano (!), meno ingombrante sul piano speculativo e meno compromessa in senso metafisico, sembra farsi strada, disegnando nuovi scenari, all’apparenza più ospitali e inclusivi ma non meno fuorvianti ed equivoci. In particolare, nel fluidificare ogni differenza fra interno ed esterno, fra privato e pubblico, fra universale e particolare, fra necessario e contingente, rischia di essere colpito al cuore il senso stesso del dislivello fra maestro e allievo, che fonda il compito educativo.

2. *Il lógos dell’anima e la voce della coscienza*

In questo contesto in chiaroscuro, disseminato di luci e ombre, la questione educativa è certamente cruciale: non solo sul piano concreto della pratica, per una serie di fattori connessi alla complessa stratificazione sociale e alla moltiplicazione e frammentazione delle agenzie educative che presidiano i cosiddetti “mondi vitali”, ma anche sul piano della sua legittimazione teorica, per il persistere di modelli culturali che

¹³ R. Simone, *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Roma-Bari 2000, p. 55.

esercitano un impulso decostruttivo entro ambiti di analisi circoscritti e dichiaratamente non generalizzabili. I riflessi di questa contaminazione fra pratica educativa e riflessione pedagogica sono evidenti: in superficie, si manifestano attraverso attenzioni selettive, approcci settoriali e metodologie eclettiche, che riducono la questione educativa a un insieme di problemi di mera tecnologia dell'apprendimento; in profondità, il solvente del disincanto sta intaccando le motivazioni più profonde che hanno sempre qualificato la responsabilità educativa come una vocazione e una missione.

Tutti i veri educatori hanno sognato in grande e sono stati capaci di proporre grandi orizzonti e grandi compiti. Il loro messaggio si potrebbe riassumere in una frase molto semplice: “Tu puoi crescere di più, puoi fare di più, puoi essere di più. Insieme possiamo farcela”. Altrove ho provato a declinare la felice metafora della liquidità, coniata da Bauman, introducendo la differenza tra collanti e solventi¹⁴; dalla prevalenza di questi ultimi dipende l’alterazione del rapporto tra solubile e insolubile, che determina il diverso stato di aggregazione di un corpo. A forza di immettere solventi nel rapporto educativo, il rapporto stesso rischia di evaporare. Relazioni senza legami, contatti senza relazioni: questa, a volte, sembra essere l’atmosfera che avvolge la famiglia, la scuola, i mondi vitali, persino la comunità ecclesiale.

Questa generale dis-soluzione dei legami, frutto di un’antitesi insuperabile tra autenticità e durata, investe la sfera privata e quella pubblica. Per un verso, sul piano privato, anche l’amore diventa “liquido” e si consolida la tendenza a «sostituire la provvisorietà alla durata»: «Iniziare una relazione – secondo Bauman – è sempre una faccenda rischiosa... Iniziare una relazione con l’impegno di continuarla nella buona e nella cattiva sorte, qualsiasi cosa accada, è come firmare un assegno in bianco»¹⁵. Sul piano pubblico, per altro verso, si fa strada la medesima domanda di legami “solubili”, avanzata dall’apparato socio-economico e avallata sostanzialmente dalla politica.

¹⁴ Cfr. L. Alici, *Reti senza nodi nella società solubile*, «I quaderni di Alveare», 3/8-9 (2009), pp. 8-17.

¹⁵ Z. Bauman, *L’arte della vita* (2008), tr. it. di M. Cupellaro, Laterza, Roma-Bari 2009, p. 21.

È difficile recuperare in estensione quanto si perde in profondità. Esiste un rapporto stretto tra relazione intrapersonale e relazione interpersonale: chi fugge da se stesso o non è aiutato a ritrovare se stesso entro orizzonti di significato stabili e condivisi, è condannato a incontrare gli altri entro un deserto di senso imbrigliato da convenzioni sociali e attraversato da estenuanti lotte di potere. Siamo così ricondotti al nostro tema: il discepolo non trova e non accetta alcun maestro se, prima di tutto, non è aiutato a riconoscersi come discepolo.

In prima approssimazione, il tema del maestro interiore allude a uno statuto antropologico identificato da un dislivello intrapersonale che non è il risultato di un incontro occasionale, ma ha la forma di una relazione asimmetrica costitutiva dell'umano; legame dell'*'io* con se stesso e insieme condizione abilitante che dischiude orizzonti infiniti alla vocazione personale, imprimendo un'apertura illimitata alle sue attitudini dialogiche e cooperative. La tradizione più antica si è interrogata intorno a questa enigmatica profondità interiore; in un certo senso, è stato questo il secondo “atto di nascita” della filosofia, quando cioè si è incominciato a riconoscere che l’apertura d’orizzonte dell’interrogazione suscitata dalla meraviglia dinanzi alla *physis* getta retrospettivamente una luce sulla profondità insondabile dell'anima. Lo ha riconosciuto anche Eraclito: «I confini dell'anima non li potrai mai trovare, per quanto tu percorra le sue vie: così profondo è il suo *lógos*» (fr. 45).

Socrate si lascia contagiare da questa “seconda meraviglia” e prova a tradurre l’invito religioso a conoscere se stessi nel manifesto di una nuova, appassionante ricerca speculativa. Quest’avvertimento arcano e atematico di un’anomala eccedenza interiore, in bilico tra *mýthos* e *lógos*, riceve, grazie alla ripresa socratico-platonica, un doppio impulso, teoretico ed etico. La vera sapienza umana, anzitutto, come ci ha ricordato Platone, è essenzialmente elevazione dell'anima, poiché non c’è nulla di più alto dell'anima, la quale è per noi come una voce interiore che rimanda a sua volta a una voce divina: «L'anima, dunque, ci ordina di conoscere colui che comanda di conoscere se stessi»¹⁶. La domanda intor-

¹⁶ Platone, *Ak. ma.* 130e, in *Tutti gli scritti*, a cura di G. Reale, Rusconi, Milano 1991, p. 623.

no al principio che rende intelligibile l'ordine “esterno” – *kόsmos*, non *chάos* – ne contiene *in nuce* anche un'altra, intorno alle condizioni “interne” di tale intelligibilità. Possiamo dirlo con le parole di Melchiorre:

«Se è vero [...] che ogni conoscenza muove dall'esperienza, è anche vero che, non appena si riflette sul darsi dell'esperienza e se ne cerchi il senso o il non senso, si dovrà ben presto avvertire che la nostra domanda è stata mossa da una previa condizione di intelligibilità, da un riferimento veritativo che volta per volta mette in questione l'esperienza»¹⁷.

Il riconoscimento di questo dislivello originario, che riceverà nomi diversi a partire dalla metafora più comune di “voce della coscienza”, impegnerà a fondo la riflessione filosofica, alimentando non solo molteplici livelli d'indagine ricostruttiva, dalla cognizione epistemologica all'accreditamento metafisico, ma anche diffidenze nei confronti di troppo facili ipostatizzazioni, che ben presto si trasformeranno in un sospetto indiscriminato e in un'opera di sistematica decostruzione e demistificazione. Una cautela critica, tuttavia, di cui possiamo far tesoro, accogliendo un ammonimento di Ricoeur: «Tutto ciò che si può dire dopo Freud sulla coscienza mi sembra incluso in questa formula: la coscienza non è origine, ma compito»¹⁸. Misurarsi con la modernità, evitando di assecondare ingenuamente le derive emozionali postmoderne, significa quindi sottrarre il dialogo dell'anima con se stessa a un esercizio platonicamente troppo pacifico e disincarnato, riconoscendole lo statuto di una irriducibile conflittualità proprio per la capacità di sporgersi oltre il limite dell'autonomia. Ancora Ricoeur:

«La metafora della voce, ad un tempo interiore a me e a me superiore, è il sintomo o l'indizio proprio di questa passività fuori misura [...] questa affezione ad opera di una voce altra presenta una dissimmetria degna di nota, che si può dire verticale, fra l'istanza che chiama e il sé chiamato. La verticalità del richiamo, pari alla sua interiorità, costituisce l'enigma del fenomeno della coscienza»¹⁹.

¹⁷ V. Melchiorre, *Breviario di metafisica*, Morcelliana, Brescia 2011, p. 10.

¹⁸ P. Ricoeur, *Il conflitto delle interpretazioni* (1969), tr. it. di R. Balzarotti, F. Botturi e G. Colombo, Jaca Book, Milano 1986, p. 124.

¹⁹ Id., *Sé come un altro* (1990), a cura di D. Iannotta, Jaca Book, Milano 1993, pp. 458-459.

Per altro verso, tuttavia, anche nella tradizione filosofica che accentua il dislivello eteronomo di questa voce, dinanzi all'enigmatica scoperta dell’“ospite segreto” l’io ospitante non può defilarsi come un osservatore disinteressato, ma deve riconoscersi già da sempre vincolato a una risposta morale, che costituisce il primo atto della responsabilità; un atto interiore, dunque, non esteriore, si potrebbe aggiungere distinguendoci su questo punto dalla via di Jonas e Levinas.

Nel paradigma socratico questa risposta si traduce in un’etica della conoscenza e della cura di sé, capace di ridisegnare da cima a fondo la gerarchia dei beni della vita, secondo l’esortazione platonica: «Non dei corpi dovete prendervi cura, né delle ricchezze né di alcun’altra cosa prima e con maggiore impegno che dell’anima in modo che diventi il più buona possibile»²⁰. La voce interiore non ha un effetto paralizzante, non schiaccia e non soffoca la libertà del soggetto, come può accadere dinanzi ai capricci imprevedibili di una schiera di divinità volubili e litigiose, ma innesta un dinamismo spirituale fatto di ascolto, riconoscimento e coinvolgimento attivo.

Anche Ricoeur, che riconosce nella voce della coscienza l’indizio di una “passività fuori misura”, invita a contrastare ogni sorta di “de-moralizzazione della coscienza”, che vorrebbe condannare la sua voce a un silenzio mortificante, al di là del bene e del male. Ingiunzione e attestazione sono, invece, la traduzione etica di un debito originario connesso al riconoscimento dell’alterità. Occorre però risalire la china dal vincolo negativo dell’interdizione fino all’ingiunzione del vivere-bene e proseguire la corsa fino al vertice della convinzione:

«Trovarsi interpellato alla seconda persona, nel cuore stesso dell’ottativo del vivere-bene, quindi come dell’interdizione di uccidere, quindi ancora della ricerca della scelta appropriata alla situazione, significa riconoscersi come inti-
giunti a *vivere-bene con e per gli altri all’interno di istituzioni giuste e di stimare se stessi come portatori di questa aspirazione*»²¹.

²⁰ Platone, *Apol.* 30b, cit., pp. 35-36.

²¹ P. Ricoeur, *Sé come un altro*, cit., p. 470.

3. *La compagnia di Agostino*

Riflettere oggi sulla vocazione e sulla missione educativa, in uno spirito di fedeltà creativa alla tradizione cristiana, ripropone in termini nuovi una questione antica: come evitare un arroccamento identitario (che spesso finisce per consacrare un modello storico idealizzato e ormai anacronistico), senza cedere al sincretismo? Nemmeno il tentativo di riqualificare criticamente il riferimento al maestro interiore, fondante per una pedagogia cristianamente ispirata, può sottrarsi a questo interrogativo: tale riferimento non può essere accantonato come un'appendice marginale rispetto al perimetro della fede cristiana né irrigidito in una formula dogmatica, intraducibile nelle lingue di altre tribù.

Il fatto di sentirsi in bilico fra due mondi, fra disincanto postmoderno e desiderio di aria nuova, rende particolarmente urgente e delicato il tentativo di tornare a coniugare fede e ragione, in modo da intercettare un'acuta domanda dello spirituale, purificandola nello stesso tempo da ogni precomprendere equivoca. Non possiamo sognare un accesso disincarnato e atemporale né immediato e ingenuo alla regione interiore. Le giuste riserve sollevate contro l'illusione ricorrente (dal stoicismo sino ai giorni nostri) di blindare la vita spirituale entro una cittadella dell'anima sterilizzata e protetta contro le infiltrazioni impure delle passioni nascono da qui: alla fine si rischierebbe di barricarsi entro un rifugio evasivo e alienante. La misura interiore dell'umano non può essere qualcosa di disumano. La stessa distinzione tra *confessio* e *doctrina*, puntualmente testimoniata dal percorso di Agostino, conferma la ricerca di un difficile equilibrio fra l'immediata attestazione del credere e la faticosa e complessa mediazione dell'insegnare, che deve farsi carico contestualmente dei contenuti e della metodologia più adeguata alla loro trasmissione.

Perciò la *pars construens* di questo contributo, che s'interroga sulle possibilità di riproporre nel contesto culturale odierno il tema del maestro interiore, deve intrecciarsi con una *pars destruens*, per mettere in guardia contro equivoci e fraintendimenti ricorrenti. C'è un prezzo da pagare, per fortuna molto alto (adeguato cioè alla posta in gioco), per mettersi sulle tracce del Maestro interiore; in un percorso così lungo e difficile non ci si può permettere il lusso di zigzagare alla cieca, abbandonando

sentieri già battuti e snobbando mappe disegnate a fatica da chi ha raggiunto la meta ed è tornato indietro a raccontare la propria storia.

Vorrei suggerire, a questo punto, un percorso di avvicinamento al nostro tema in compagnia di Agostino, che ha riconosciuto un volto personale al *dáimon* socratico, chiamandolo per nome. Ma la ricerca di questa compagnia non deve risolversi in una sovrapposizione estrinseca. Si può invece cercare di “ripetere” in un contesto nuovo il problema di Agostino, nel senso in cui Heidegger intende la «ripetizione di un problema fondamentale»: vale a dire come «l’esplicitazione delle sue possibilità originarie ancora nascoste. Nella messa in opera di tali possibilità il problema si trasforma; ma questo è anche il solo modo per salvaguardarne il contenuto problematico»²². In questo tentativo di “rilettura” lascerò quindi da parte il pensiero pedagogico di Agostino *stricto sensu*, sul quale non mancano eccellenti studi d’insieme²³, cercando soprattutto d’intercettare e far dialogare con alcuni nodi emergenti della cultura contemporanea un’accezione ampia di educazione, intesa come esperienza reciproca di formazione grazie alla quale si partecipa, nella differenza dei ruoli, al compito comune di dare forma alla vita, grazie all’illuminazione interiore dell’unico e vero Maestro.

La figura di Cristo è la chiave di volta di tutto il percorso spirituale e intellettuale di Agostino, in una correlazione costante fra conversione del cuore e conversione dell’intelligenza. L’incontro con l’unico Mediatore, Redentore di tutto l’uomo e di tutti gli uomini, consente finalmente di riconoscere un inaudito punto di incontro fra umano e divino, capace di dilatare infinitamente gli orizzonti del vissuto personale e comunitario. L’Agostino appena convertito riconosce la radice e insieme la proiezione trascendente della vocazione umana: «Sei tu il sommo bene – afferma nei *Soliloquia* – che nessuno ha mai cercato rettamente senza poterlo trovare. Ma chiunque abbia cercato rettamente lo ha potuto fare solo grazie a te»²⁴.

²² M. Heidegger, *Kant e il problema della metafisica* (1929), tr. it. di M.E. Reina, Laterza, Roma-Bari 1981, p. 177.

²³ Cfr. in particolare, fra gli studi più recenti, M.L. Mujica Rivas, *El concepto de educación de San Agustín*, Eunsa, Pamplona 2010.

²⁴ «Tu es sumnum bonum, quod nemo recte quaesivit, et minime invenit. Omnis autem recte quaesivit, quem tu recte quaerere fecisti» (*sol. 1, 1, 6*). Le traduzioni italiane dei testi di Agostino sono personali.

Quando il senso di questa svolta diviene sempre più chiaro e la dialettica tra *doctrina* e *disciplina*, purificata da ogni ingenuo intellettualismo, è messa al servizio di un organico progetto teologico-pastorale, il bari-centro della ricerca conosce uno spostamento decisivo: oltre ogni disegno enciclopedico, elaborato in nome dell'*eruditio*, è la *caritas* a immettere in un orizzonte di comunione spirituale che oltrepassa le barriere dello spazio e del tempo. «Può indubbiamente insegnare – leggiamo in un testo stupendo – solo il vero e unico maestro [...] potrà dilatare gli orizzonti della verità proprio chi conosce fino in fondo la forza inconfondibile di quella carità che egli stesso si è degnato donare»²⁵. Il celebre «Non intratur in veritatem, nisi per caritatem»²⁶ si comprende in tale prospettiva: Cristo è il volto personale della verità, alla quale ci si può innalzare grazie al *pulsare* di quella *caritas* che egli stesso ci ha donato.

Il rimando a Cristo nel *De magistro* può apparire semplicistico se non è inserito in questa ricerca articolata intorno alle condizioni di possibilità del rapporto educativo. Come si legge in un testo in cui si cita per la prima volta dopo la conversione il nome di Cristo, l'*intelligere* dipende dalla possibilità di interpellare interiormente la verità che sovrasta lo spirito, senza escludere il contributo del linguaggio; propriamente insegna chi viene interpellato, cioè Cristo, del quale si dice che abita *in interiore homine*²⁷. Se per Agostino l'educazione è opera tipicamente umana, l'unico vero maestro è solo Cristo: anche per chi ascolta parole di verità da un uomo come me, egli aggiunge, «l'atto di insegnare non dipende dalle mie parole, ma dall'evidenza stessa delle cose, resa possibile dalla luce interiore di Dio»²⁸. La trasformazione della dottrina platonica della conoscenza, che fa del *De magistro* «une sorte de *Ménon chrétien*»²⁹,

²⁵ «Immo docebit ille unus magister et verus [...]: ipse reserabit latius veritatem, qui pulsantem pervidet, quam donare dignatus est, caritatem» (*c. Prisc.* 11, 14).

²⁶ *c. Faust.* 32, 18.

²⁷ «De universis autem quae intellegimus non loquentem qui personat foris, sed intus ipsi menti praesidentem consulimus veritatem, verbis fortasse ut consulamus admoniti. Ille autem qui consulitur, docet, qui in interiore homine habitare dictus est Christus» (*mag.* 11, 38).

²⁸ «Docetur enim non verbis meis, sed ipsis rebus, Deo intus pandente, manifestis» (*mag.* 12, 40).

²⁹ G. Madec, *Augustin et son fils. Le Christ Maître intérieur*, in *Lectures augustiniennes*, Institut des Études Augustiniennes, Paris 2001, p. 52.

secondo Madec, non poteva essere più radicale: «Le rapport extérieur maître-élève se transforme, par référence au Maître intérieur, en rapport entre personnes»³⁰.

Nessun uomo può essere in senso radicale maestro per l’altro uomo; la domanda di senso non può essere saturata lungo l’asse orizzontale della comunicazione esterna; il pericolo del vuoto verbalismo nasce precisamente qui: estensione senza profondità. I veri discepoli debbono guadagnare un rapporto interiore e personale con la verità («*tum illi qui discipuli vocantur, utrum vera dicta sint, apud semetipsos considerant, interiorem scilicet illam veritatem pro viribus intuentes*»); questo tuttavia non impedisce la gratitudine verso coloro ai quali è stato insegnato quanto hanno appreso e che perciò non sono veri maestri («*Tunc ergo discunt: et cum vera dicta esse intus invenerint, laudant, nescientes non se doctores potius laudare quam doctos*»³¹).

Non si tratta minimamente di un esito solipsistico, però, di per sé estraneo al mondo antico e a maggior ragione a un autore che ha sperimentato l’autenticità dell’amicizia, dedicandole pagine esemplari. Non inganni il *Deum et animam scire cupio*³², considerato come il manifesto della ricerca filosofica agostiniana, che non ha niente a che fare con la deriva individualistica del pensiero moderno. Agostino è ben consapevole delle potenzialità educative dell’amicizia: «Ero preso da una gioia inconfondibile – afferma a proposito del figlio di Romaniano, Licenzio – nel vedere che un giovanetto, figlio di un amico carissimo, stava diventando anche figlio mio; non solo, ma stava crescendo e si stava formando come mio amico»³³. In questi casi il rapporto educativo può caricarsi di valenze straordinarie: il discepolo, figlio dell’amico, diventa a sua volta figlio del maestro e, attraverso un adeguato percorso formativo, può diventare persino suo amico. Esiste dunque un’attitudine spirituale alla condivisione che può trasformarsi in vero e proprio apprendimento

³⁰ *Ibi*, p. 53.

³¹ *mag.* 14, 45.

³² *sol.* 1, 2, 7.

³³ «Egoque me ipsum non caperem gaudio, quod videbam adolescentem carissimi amici filium etiam meum fieri, nec solum, verum in amicum quoque iam mihi surgere atque grandescere» (*ord.* 1, 6, 16).

cooperativo («Tantum enim valet animi compatiens affectus, ut cum illi afficiuntur nobis loquentibus, et nos illis discentibus, habitemus in invicem»), in cui alla fine ci riconosciamo tutti allievi («atque ita et illi quae audiunt quasi loquantur in nobis, et nos in illis discamus quodam modo quae docemus»)³⁴.

4. *Snodi cruciali*

4.1. Siamo così ricondotti a un primo snodo con il quale oggi dobbiamo fare i conti: la difficoltà paradossale, nell'epoca della globalizzazione, a oltrepassare l'immediatezza unidimensionale di rapporti “corti”, cioè diretti, convenzionali, negoziabili, funzionali al perseguimento di un ideale di “autenticità espressiva”³⁵. Per essere artefice unico della propria vita, l'individuo deve plasmarla assecondando bisogni e desideri immediati, secondo la misura originale della propria soggettività. All'accorciamento della relazione riflessiva, in cui l'io si accontenta di vivere in compagnia delle proprie emozioni più epidermiche, corrisponde una riduzione dell'apertura interpersonale: il “noi” prende forma solo come risultato di un'esperienza diretta e simmetrica, nella magia di un *feeling* sul quale pesa l'ipoteca insindacabile ed effimera della reciproca gratificazione.

I “rapporti lunghi” che si possono sperimentare in uno spazio ritenuto impersonale e anonimo sono invece inevitabilmente “inautentici” perché istituiti sulla base di mediazioni istituzionali che si possono accettare solo strumentalmente. La rinuncia a mediare fra sfera privata e sfera pubblica comporta quindi un singolare andirivieni fra mondo interno e mondo esterno, fra il paradigma “caldo” dell'empatia e il paradigma “freddo” del calcolo. Questa discontinuità di superficie nasconde però una continuità di fondo: in entrambi i casi, la relazione sembra sottomessa a una convenzione contrattualistica, basata su un principio di convenienza che implica una clausola di revocabilità.

³⁴ cat. rud. 12, 17.

³⁵ Uso questa espressione nell'accezione che le dà Charles Taylor, rintracciandone le matrici romantiche, soprattutto nell'opera *Radici dell'io. La costruzione dell'identità moderna* (1989), tr. it. di R. Rini, Feltrinelli, Milano 1993.

Si potrebbe discutere a lungo sull'accreditto sociale di cui oggi gode questo paradigma culturale, il cui attraente volto libertario sembra perfettamente funzionale alla logica sistemica dominante. L'atomismo sociale, frutto di un processo che tende a rendere solubile tutto ciò che è in-dissolubile, è un ingrediente indispensabile per lubrificare il mercato in un'economia post-capitalistica. Individui liberi e sradicati, senza radici e senza fedeltà: la flessibilità degli affetti è il rovescio della medaglia della flessibilità del lavoro. Dovremmo chiederci, però, se questa fluidificazione dei legami corrisponda effettivamente a uno statuto antropologico a misura d'uomo. Nel caso della vita personale, pensare di confondere il *software* con l'*hardware* o, peggio, di decostruire e ricostruire l'*hardware* per adattarlo al *software* può essere un gioco pericoloso.

Secondo uno stereotipo culturale dominante, un legame non negoziabile e asimmetrico è sempre un'imposizione alienante e repressiva. Si dimentica in questo modo che è la qualità del legame a decidere della vita buona, non il fatto che esso sia frutto di un contratto liberamente stipulato tra pari: non ogni legame involontario è cattivo per il semplice fatto che è involontario; non ogni affrancamento dai legami è buono per il semplice fatto che è voluto liberamente³⁶. Si può decidere liberamente di aderire a un gruppo terroristico e, viceversa, si può riconoscere un segmento originario del nostro esistere, intessuto di legami involontari, che possono essere la tomba oppure l'orizzonte della nostra libertà.

La relazione fra l'io e l'altro, di fatto, non sempre è il risultato di una scelta temporanea, perfettamente bilanciabile nella simmetria dei ruoli; nella maggior parte dei casi, al contrario, la nostra vita è plasmata da una rete di relazioni involontarie alle quali dobbiamo la nostra identità più profonda. Nessuno di noi ha scelto i proprio genitori, la propria lingua, la propria cultura, così come non ha scelto la propria costituzione somatica, il proprio sesso né ha potuto – ecco l'aspetto ancor più radicale – scegliere di nascere. Paradossalmente, proprio la nascita, cioè l'atto al quale dobbiamo la nostra identità esistenziale, ci precede e per questo si sottrae a ogni patteggiamento contrattuale.

³⁶ Cfr. in proposito, L. Alici (a cura di), *Forme della reciprocità. Comunità, istituzioni, ethos*, a cura di L. Alici, il Mulino, Bologna 2004.

La relazione tra genitori e figli, quella tra maestro e allievo, quella tra medico e paziente esemplificano alcuni modelli relazionali in cui l'asimmetria dei ruoli non impedisce una compiuta reciprocità, che nasce dalla pari dignità delle persone. Per questo il doppio movimento tra l'io e l'altro si costruisce nella forma di una mediazione partecipativa, fondata sul reciproco riconoscimento delle differenze e non sull'illusione di una loro provvisoria e interessata sospensione. A un livello ancora più profondo, appartiene a questo paradigma di reciprocità asimmetrica anche la relazione riflessiva e quella religiosa, che il credente – in particolare in una religione positiva – vive con Dio. Sull'intreccio fra queste forme “verticali” di asimmetria, riconosciuta e innalzata al livello dell'autentica reciprocità, ha richiamato l'attenzione una lunga tradizione di pensiero riflessivo, da Agostino fino al Ricoeur di *Soi même comme un autre*.

In Agostino, in particolare, il fatto che l'io scopra, in un equilibrio instabile di passività e attività, la propria distanza da se stesso, attesta una vocazione partecipativa che accomuna il riconoscimento di sé e dell'altro, facendo procedere insieme la dialettica di estraneità e prossimità, fino al punto in cui l'*ego* incontra un *alter ego*, che è insieme ulteriorità infinita e infinita prossimità³⁷. Il paradigma di “prima persona”, considerato da Taylor come «una struttura argomentativa tipicamente agostiniana» («io posso conoscere me stesso soltanto alla luce di una perfezione che trascende infinitamente i miei poteri»³⁸), testimonia che «la riflessività radicale porta in primo piano un tipo di presenza a se stessi inseparabilmente legato al fatto che siamo agenti di esperienza, cioè realtà l'accesso alle quali è asimmetrico»³⁹.

Qui l'asimmetria, che è condizione irrinunciabile del rapporto educativo, è intesa in senso radicale; oltre il dislivello pedagogico tra educatore ed educando, c'è un'originaria differenza metafisica che costituisce la creatura umana e orienta ogni *recta inquisitio*. Nessuna ricerca autentica

³⁷ Ho cercato di esplorare le radici agostiniane di quest'idea nel libro *L'altro nell'io. In dialogo con Agostino*, Città Nuova, Roma 1999.

³⁸ Ch. Taylor, *Radici dell'io*, cit., p. 183. Secondo il filosofo canadese, è stato Agostino a «introdurre l'ulteriorità della riflessività radicale e a trasmetterla alla tradizione filosofica dell'Occidente» (*ibi*, p. 173).

³⁹ *Ibi*, p. 172.

comincia da zero, nessuna volontà umana può essere all'origine dell'atto che chiama alla vita la persona e la relazione tra le persone. In questa semplice verità è custodita l'idea di un'originaria relazione, involontaria e asimmetrica, che annuncia la presenza di un Altro come il vero maestro. Questo intende Agostino, quando afferma che ogni legame interpersonale autentico, finalizzato alla ricerca della verità, si edifica stabilmente grazie a Cristo: «ille te docebit qui est interioris hominis magister interior, qui in corde tuo tibi ostendit verum esse quod dicitur»⁴⁰. Non si tratta di contrapporre l'asse orizzontale delle relazioni interumane all'asse verticale della fede cristiana: si tratta piuttosto di riconoscere nella differenza tra finito e infinito, costituiva dell'umano, in cui Agostino intravede l'impronta cristologica (*disciplina ipsa et forma Dei*), la condizione di possibilità di un'apertura autenticamente e universalmente inclusiva: «Beato chi ama te, l'amico in te e il nemico per te»⁴¹.

4.2. Un secondo nodo ci porta a confrontarci con uno smarrimento del senso del limite e della fragilità, a prima vista sconcertante per una cultura che vuole prendere le distanze da ogni forma di antropocentrismo prometeico. In realtà, nella tempesta culturale contemporanea non sembra esserci posto né per l'eccellenza del bene né per l'abisso del male. Dobbiamo sollevare, quindi, il velo dell'estetica postmoderna, fatto di un prospettivismo senza verità, oltre il quale si va consolidando un mix di irresponsabilità etica e onnipotenza tecnologica, denunciato coraggiosamente da Jonas e segnalato con forza già dalla scuola di Françoise; una singolare ibridazione di pensiero debole e tecnologia forte tende a occultare sistematicamente i fenomeni difettivi che pesano sulla vita umana nell'ordine naturale, a banalizzare la fragilità esistenziale che si esprime nella debolezza della volontà e nel disordine degli affetti, a rimuovere l'avvertimento della finitezza e il rinvio alla trascendenza.

Il risultato è una sorta di anestesia collettiva che idealizza l'individuo pienamente efficiente e padrone di sé, declassando come indegni dell'umano i limiti fisici e minimizzando le debolezze interne alla nostra

⁴⁰ *ep.*, 266, 4.

⁴¹ «Beatus qui amat te et amicum in te et inimicum propter te» (*conf.* 4, 9, 14).

volontà. Il male diventa una disfunzione rimediabile, la fragilità un'avventura occasionale, la finitezza un recinto oltre il quale non è possibile sporgersi: non c'è nulla di irrimediabile nella vita umana, perché non c'è nulla di perfettibile. All'assenza di ideali alti, che rendono appassionante l'esercizio della libertà, corrisponde l'assenza di cadute gravi: un'educazione senza traghetti e senza pericoli assomiglia molto a un gioco poco appassionante e sostanzialmente inutile.

Anche su questo punto un dialogo critico con Agostino può aiutare ad andare oltre l'*impasse* postmoderna. Il suo lessico urta provocatoriamente la nostra sensibilità: *bonus magister*, *verus salvator*, *magnus medicus*... È un'astrazione inaccettabile, per il vescovo di Ippona, ignorare il *vulnus* che ha addossato alla finitezza creaturale un supplemento anomalo di difettività. La fragilità aggiunge alla finitezza un'esposizione al negativo che non sembra corrispondere all'originario statuto creaturale; di fatto essa appare ormai come una compagna inseparabile, ma in linea di diritto sembra configurarsi come una mortificazione estrinseca. È il mistero della coabitazione del bene e del male nella condizione umana: il male è un attributo accidentale della finitezza, consolidatosi come una specie di patologia cronica, in conseguenza della quale la vita umana, in bilico tra *peccatum* e *poena peccati*, ha perso l'equidistanza rispetto al bene e al male.

Non è solo il pastore accalorato dalla polemica antipelagiana a segnalare questo aspetto, strettamente connesso alla elaborazione teologica dell'idea di peccato originale, trasmessa alla tradizione cristiana: sin dalle prime opere Agostino è convinto che «l'uomo non è capace di risollevarsi liberamente, come liberamente è caduto»⁴². Semmai, quando sarà ormai maturato l'approfondimento cristologico, egli potrà precisare: «Cristo Signore è venuto unicamente per salvare peccatori. Se elimini malattie e ferite, non c'è bisogno della medicina. Se è venuto dal cielo un grande medico è perché sulla faccia della terra giaceva un grande ammalato. È il genere umano in se stesso ad essere ammalato»⁴³. Al rap-

⁴² *lib. arb.* 2, 20, 24.

⁴³ «Nulla causa fuit veniendi Christo Domino, nisi peccatores salvos facere. Tolle morbos, tolle vulnera, et nulla causa est medicinae. Si venit de caelo magnus medicus, magnus per totum orbem terrae iacebat aegrotus. Ipse aegrotus genus humanum est» (§. 175, 1, 1).

porto tra limite e ferita corrispondono quindi prima e seconda creazione, come momenti inscindibili di un'unica storia salvifica, in cui al dono della *formatio* deve corrispondere la nuova stagione della *reformatio*: «Ciò che allora fu formato, ora in noi sia riformato; ciò che allora realizzò la creazione, ora lo realizzi in noi una nuova creazione»⁴⁴.

In quanto *scientia et sapientia nostra*⁴⁵, Cristo ormai viene riconosciuto come principio di *reformatio* integrale dell'umano. Per questo, scrivendo a Nebridio, Agostino parla del Figlio come del principio della creazione, in quanto ne esprime la forma paradigmatica («disciplina ipsa et forma Dei, per quam facta sunt omnia quae facta sunt, Filius nuncupatur»). Colui che attua e manifesta l'ordine fondante e vincolante della creazione, assumendo la natura umana, è anche colui che fa uscire l'umanità da una condizione di rozzezza e ignoranza (*e-ruditio*) ma che soprattutto la immette in una nuova “forma” di umanità (*in-formatio*) («Quidquid autem per susceptum illum hominem gestum est, ad eruditionem informationemque nostram gestum est»⁴⁶). Nasce da qui la vera *auctoritas* del maestro interiore e di conseguenza il “valore aggiunto” di ogni educazione cristiana: dinanzi alla *formatio* divina e alla *deformatio* umana l'*eruditio* diventa *conversio* e *conformatio*⁴⁷. Educare significa dare forma alla vita, non attraverso un calco estrinseco ma in virtù di un cammino che trova la sua “misura” ideale *in interiore homine*.

Molti filosofi si impegnarono a ricercare il Creatore attraverso le creature: «Essi riuscirono a vedere come stanno le cose, ma da lontano. Non vollero aggrapparsi all'umiltà di Cristo, cioè a quella nave che poteva condurli sicuri al porto intravisto. La croce fu per loro qualcosa di spregevole»⁴⁸. In ogni progetto puramente naturale e funzionale di

⁴⁴ «Quod ibi fecit formatio, hoc in nobis reformatio; et quod ibi fecit creatio, hoc in nobis recreatio» (s. 125, 4).

⁴⁵ Su quest'aspetto rinvio al saggio magistrale di G. Madec, *Christus, scientia et sapientia nostra. Le principe de cohérence de la doctrine augustinienne*, in «Revue des Études Augustiniennes», 10 (1976), pp. 77-85, ripreso in *Saint Augustin et la philosophie. Notes critiques*, Institut des Études Augustiniennes, Paris 1996, pp. 121-125.

⁴⁶ ep. 12, 1.

⁴⁷ Cfr. M.-A. Vannier, «*Creatio*», «*conversio*», «*formatio*» chez S. Augustin, Éditions Universitaires, Fribourg 1997.

⁴⁸ «Illud potuerunt videre quod est, sed viderunt de longe: noluerunt tenere humili-

educazione manca il confronto con la ferita del male e il mistero della grazia: dopo il peccato dell’umanità, Cristo s’è fatto «*bonus magister et verus salvator infirmioribus compatiens*»⁴⁹, divenendo così patria e via verso la patria.

La correlazione di grazia e libertà, attorno alla quale l’Agostino antipelagiano si arrovellò per anni, non può non riflettersi sulla questione educativa, che deve rispettare un delicato equilibrio fra *auctoritas* e *ratio*, fra l’affidarsi della fede e l’esercizio vigile dell’intelligenza:

«Lontano da noi il credere che Dio abbia in odio la facoltà della ragione, in virtù della quale ci ha creati superiori agli altri esseri animati. Lontano da noi il credere che la fede ci impedisca di trovare o cercare la spiegazione razionale di quanto crediamo, dal momento che non potremmo neppure credere, se non avessimo un’anima razionale»⁵⁰.

Grazia e libertà non sono dunque forze antagoniste, perché Dio non attrae mai la creatura contro la sua volontà («*trahitur animus et amore*»⁵¹), ma espressione di unico dinamismo partecipativo animato dalla carità: «*Lex itaque libertatis, lex caritatis*»⁵².

Anche questa “ripetizione del problema” di Agostino può quindi aiutarci a liberare il processo educativo da una grave mistificazione antropologica, frutto di una rimozione pregiudiziale del limite e della fragilità. Se la dinamica formativa non si misura con alcun fenomeno di *deformitas*, ha poco senso parlare di *reformatio* e viene meno l’idea stessa di un compito che nessuno può assolvere da solo. La neutralità assomiglia pericolosamente a un ideale semplicemente disumano.

4.3. Siamo così rinviati alla questione più radicale, che in una certa misura riassume le precedenti: in che cosa consiste la vera autonomia? L’ostacolo più arduo sulla strada di una riqualificazione della vocazione educativa sembra costituito proprio dall’assolutizzazione del principio di

litatem Christi, in qua navi securi pervenirent ad id quod longe videre potuerunt; et sorduit eis crux Christi» (*Io. en. tr. 2, 4*).

⁴⁹ *cons. ev. 3, 4, 14.*

⁵⁰ *ep. 120, 1, 3.*

⁵¹ *Io. en. tr. 26, 4.*

⁵² *ep. 167, 6, 19.*

autonomia, frutto di una trasformazione indebita dell'autonomia morale, che attesta la responsabilità personale del bene, in autonomia ontologica, che fa del soggetto il fondamento ultimo di se stesso. Nello stesso tempo, la rivendicazione del principio di autonomia a livello individuale oggi appare in contrasto stridente con una forma di insuperabile determinismo, predominante nelle prospettive olistiche e impersonali che oltrepassano la sfera del vissuto, sia in direzione macrosociale che microbiologica.

A un'analisi approfondita, la deriva libertaria e quella deterministica sembrano tuttavia espressione di una medesima parola culturale che va dall'antropocentrismo moderno al nichilismo postmoderno. Autoaffermazione e autodistruzione sono infatti il punto di partenza e di arrivo di un'interpretazione estrinseca e conflittuale dell'eteronomia, intesa semplicemente come egemonia di poteri esterni. La stessa denuncia moderna dell'alienazione religiosa nasce dal presupposto di una contrapposizione irriducibile tra uomo e Dio, ben espressa dalle parole di Marx: «Quante più cose l'uomo trasferisce in Dio, tanto meno egli ne ritiene in se stesso»⁵³. Nel pensiero di Nietzsche si consuma il capovolgimento dell'antropocentrismo in una nichilistica “volontà di potenza”; la “morte di Dio” diventa un passaggio obbligato per ricollocare bene e male interamente nelle mani dell'uomo: «*Trasvalutazione di tutti i valori (Umwertung aller Werte)*: questa è la mia formula per l'atto con cui l'umanità prende la decisione suprema su se stessa»⁵⁴.

Il tentativo di sradicamento dell'antropologia tradizionale, che si fa strada nel “nichilismo attivo” di Nietzsche, si radicalizza quindi nella teorizzazione esplicita della “morte dell'uomo”. Foucault, ad esempio, oppone un «riso filosofico, cioè, in parte, silenzioso» a tutte quelle «forme di riflessione maldestre e alterate» che pretendono ancora di «parlare dell'uomo, del suo regno, e della sua liberazione»⁵⁵. Ormai l'uomo è «il soggetto d'un linguaggio che da millenni si è formato senza di lui, il

⁵³ K. Marx, *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, tr. it. di N. Bobbio, Einaudi, Torino 1973², p. 72.

⁵⁴ F.W. Nietzsche, *Ecce Homo*, in *Opere*, VI/3, ed. it. a cura di G. Colli - M. Montinari, Adelphi, Milano 1970 p. 375.

⁵⁵ M. Foucault, *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane* (1966), Rizzoli, Milano 1967, p. 368.

cui sistema gli sfugge, il cui senso dorme d'un sonno quasi invincibile entro le parole che, per un istante, egli stesso fa scintillare col suo discorso»⁵⁶. Il varco verso il determinismo è aperto: ciò che s'impone, in ultima analisi, sono «le tecniche di potere orientate verso gli individui e destinate a guiderli in modo continuo e permanente»⁵⁷. Horkheimer, a suo tempo, aveva ben compreso la logica che avrebbe portato a questo paradossale rovesciamento dell'autonomia in una nuova eteronomia dell'impersonale: «Un tempo l'individuo vedeva nella ragione solo uno strumento dell'io; ora si trova davanti al rovesciamento di questa deificazione dell'io. La macchina ha gettato a terra il conducente, e corre cieca nello spazio»⁵⁸.

Anche se non mancano messaggi in controtendenza, come nelle etiche che teorizzano il primato della responsabilità (Levinas e Jonas in particolare), non è difficile cogliere in questa celebrazione postmoderna dell'autonomia la delegittimazione del senso stesso dell'educare. La possibilità di promuovere una crescita integrata e armonica della persona suppone la partecipazione a un bene comune che trascende l'autonomia morale dei singoli e che si sviluppa storicamente tra memoria e progetto, grazie a un'alleanza libera e cooperativa. Un percorso educativo fragile e perfettibile, in bilico tra progresso e regresso, non può ridursi a un'estetica dei sentimenti né a una tecnica di addestramento, ma rimanda all'altezza di una vocazione e alla responsabilità di un affidamento reciproco.

Secondo Agostino, la cui lezione risulta ancora più pertinente in quest'ultimo tornante della riflessione, è stato l'amore della propria autonomia e una forma di autodeterminazione frutto dell'orgoglio («amor ille propriae potestatis, et quaedam de se superba praesumptione»⁵⁹) all'origine del peccato dell'umanità; non si deve confondere, quindi, l'ordine ontologico con il disordine etico. L'Agostino antimanicheo e più sensibile alla metafisica neoplatonica scrive pagine di innegabile ot-

⁵⁶ *Ibi*, p. 348.

⁵⁷ M. Foucault, *Biopolitica e liberalismo*, tr. it. di O. Marzocca, Medusa, Milano 2001, p. 111.

⁵⁸ M. Horkheimer, *Eclisse della ragione* (1947), tr. it. di E. Vaccari Spagnol, Einaudi, Torino 1969, p. 113.

⁵⁹ *Gn. litt.* 11, 20, 39.

timismo ontologico (come nel *De natura boni*), perfettamente compatibili con il profondo pessimismo etico dell'Agostino antipelagiano. L'antitesi tra *gratia Dei* e *sufficientia hominis*, rivelata dalla Scrittura e confermata dalla fragilità della vita individuale e sociale, smentisce qualsiasi illusione di conseguire nella vita terrena un'assoluta autonomia; nello stesso tempo, però, non può nemmeno essere equivocata con una forma di deresponsabilizzazione mortificante, attraverso la quale il soggetto si consegnerebbe passivamente a un'autorità esterna.

5. L'ulteriore dell'interiore

Ho iniziato questa riflessione cercando di segnalare il contesto culturale con il quale oggi deve misurarsi ogni tentativo di riproporre la figura del Maestro interiore. Fare tesoro di questo confronto significa innanzitutto liberarsi da ogni precomprendere ingenuamente essenzialistica, che mortifica tale figura riducendola all'avvilente controfigura di un *deus ex machina*, invocato strumentalmente come garante inop-pugnabile di una precettistica invadente ed estrinseca; nei confronti di tale modello, che si configura come una sorta di “incantamento” del paradigma educativo, il solvente del disincanto sarebbe esiziale. Non ha nulla da temere, al contrario, un itinerario disposto a interpretare il maestro interiore come il volto religioso di uno statuto antropologico che resiste a ogni tentativo di naturalizzazione dell'umano e di riduzione a una sorta di “grado zero”.

Si tratta, al contrario, di riconoscere e tematizzare il dislivello coscienziale come condizione costitutiva: «Il *primum* nella coscienza – scrive Melchiorre – è l’idea di infinito quale condizione o ultima misura per riconoscere ogni finitezza»⁶⁰; una condizione, quindi, che annuncia la trascendenza nel cuore stesso dell’immanenza. Possiamo dirlo ancora con le parole di Melchiorre:

«In quanto condizione ultima d'intelligibilità, l'incondizionato è [...] principio immanente in ogni processo coscienziale, ma in quanto trascendente questa

⁶⁰ V. Melchiorre, *Breviario di metafisica*, cit., p. 52.

immanenza non sta in sé, è per se stessa rinvio: immanente trascendenza e insieme trascendenza immanente. In questo duplice senso, l'incondizionato è polarità che non solo regola e dirime, ma anche muove incessantemente la ricerca del pensiero»⁶¹.

Agostino lo ha illustrato con una di quelle forzature lessicali di cui solo un consumato maestro di retorica poteva essere capace: «*interior intimo meo et superior summo meo*»⁶². La via interiore dev'essere percorsa fino in fondo: dal grado positivo (*intra, supra*) fino al superlativo della profondità e dell'altezza spirituale (*intimum, summum*), oltre il quale si apre finalmente uno scenario ulteriore, che fa saltare ogni contrapposizione tra immanenza e trascendenza, in cui il soggetto non è protagonista assoluto né, allo stesso tempo, spettatore indifferente. L'eteronomia non è estrinseca, l'autonomia non è assoluta. Quando il processo di autosuperamento è portato al limite, l'intimità spirituale non è l'ultima parola: c'è incredibilmente un comparativo del superlativo (*interior intimo... superior summo*) che attesta un vertiginoso dilatarsi di orizzonti, in cui la scoperta di sé e la scoperta dell'Altro vanno di pari passo⁶³.

L'eteronomia ci costituisce nel cuore stesso dell'autonomia, l'altro nell'io non è un estraneo; interiorità e trascendenza sono così poco in alternativa, che la massima distanza coincide con la massima prossimità. Il teocentrismo esclude l'antropocentrismo non per abbassare l'uomo, ma per innalzarlo oltre se stesso e liberarlo da ogni idolatria del finito⁶⁴. Il passo indietro verso la propria radice non è dunque una rinuncia a se stessi, ma, al contrario, la scoperta di una vocazione infinita che trasfigura il compito educativo e giustifica l'appello all'unico Maestro. «Nec

⁶¹ *Ibi*, pp. 60-61.

⁶² *conf. 3, 6, 11.*

⁶³ Per questa via si assiste, come ha rilevato anche Marion, a un «renversement radical de la figure de l'*ego*» (J.-L. Marion, *Au lieu du soi. L'approche de Saint Augustin*, Puf, Paris 2008, p. 141). Proprio per questo, «au lieu de soi, il n'y a pas une figure de la conscience, ni une manière du *subjectum*, mais ce à quoi le soi ressemble et se réfère» (*ibi*, p. 421).

⁶⁴ Sul contributo di Agostino al superamento delle idolatrie rimando al mio saggio *The Violence of Idolatry and Peaceful Coexistence. The Current Relevance of civ. Dei*, in «Augustinian Studies», 41/1 (2010), pp. 203-218.

ego ipse capio totum, quod sum»⁶⁵: la persona umana è l'unico essere in cui finito e infinito si toccano.

Citando la prefazione alla *Genealogia della morale*, dove Nietzsche ammette che «per noi vale per l'eternità la frase “ognuno è per se stesso la cosa più lontana”», Waldenfels riconosce che l'estranchezza «comincia in casa propria [...] non viene da fuori, ma comincia con noi stessi»⁶⁶. La lezione agostiniana invita a tenere insieme il volto cristologico di questa differenza, in cui grazia e responsabilità s'incontrano, e la sua condizione antropologica, che può anche annunciarsi nella forma di una “estranchezza interiore”⁶⁷. Ecco un arduo itinerario di ascesi personale e di pedagogia dell'ascolto di cui un autentico accompagnamento educativo dovrebbe farsi carico, come contrappeso indispensabile per riportare alle sue vere radici ogni legittima domanda di autenticità relazionale. Su questa strada anche Agostino può essere un buon compagno di viaggio, nella misura in cui continua a insegnarci che l'ulteriore dell'interiore è il trascendente.

⁶⁵ *conf.* 10, 8, 15.

⁶⁶ B. Waldenfels, *Estraneo, straniero, straordinario. Saggi di fenomenologia responsiva*, a cura di U. Perone, Rosenberg & Sellier, Torino 2011, p. 15.

⁶⁷ Il tema dell’“estranchezza interiore” è al centro della ricerca di Armando Rigobello: cfr. in particolare i volumi *Autenticità nella differenza*, Studium, Roma 1989 e *L'estranchezza interiore*, Studium, Roma 2011.

Francesco Viola

Educare al bene comune

L'educazione al bene comune è una delle imprese pedagogiche più difficili che vi siano, tanto che alcuni si domandano se veramente sia possibile. Quest'interrogativo risale addirittura a Platone. In ben tre dialoghi (*Protagora*, *Menone* e *Alcibiade primo*) si prospetta il dubbio se veramente si possa insegnare la politica, che è l'arte di formare buoni cittadini, cioè capaci di perseguire il bene comune¹. Come sappiamo, la conclusione di Platone, che nella *Repubblica* raggiunge la sua forma più compiuta, è che la politica debba essere affidata ai più virtuosi, che hanno il diritto e il dovere di governare in quanto per occuparsi delle cose dello Stato bisogna conoscere le cose altrui e per conoscere le cose altrui bisogna prima ben conoscere le proprie e per conoscere quest'ultime bisogna conoscere la propria anima. Quindi la politica è insegnabile nella misura in cui lo è la virtù propria dell'uomo di governo o, addirittura, del re-filosofo. Alla fin dei conti resta l'interrogativo se la politica, che per Platone è una *téchne* per quanto superiore a tutte le altre, sia veramente insegnabile. Nel dibattito campeggiano due obiezioni rivolte da Socrate a Protagora e ancora oggi degne di nota.

Se tutti hanno diritto di dire la propria opinione quando si tratta degli affari pubblici, allora si deve concludere che la virtù politica non è insegnabile, poiché si presume che ogni cittadino già la possegga. Sembra

¹ Per un'efficace sintesi rinvio a G. Corso, *Educare alla politica? Il dubbio di Socrate*, in E. Sgroi (a cura di), *L'educazione alla politica. Azione collettiva e scuole di formazione in Italia*, Meridiana, Catanzaro 1993, pp. 55-74.

che nel gestire la cosa pubblica ci si comporti in modo ben diverso dalle altre attività. Se dovessimo costruire una casa, ci dovremmo rivolgere agli architetti, cioè a coloro che hanno appreso quest'arte. A chi mai potremmo rivolgerci per apprendere l'arte della politica?

La seconda obiezione prosegue questa linea di ragionamento, notando che nessuno dei grandi uomini di governo, neppure Pericle, è riuscito a trasmettere ai figli o ad altri questa virtù che pure loro possiedono in sommo grado. Insomma, o la virtù della politica già la si possiede o non la si può trasmettere. In ogni caso non è insegnabile.

A queste obiezioni, che non sono mai completamente superate da Socrate stesso, bisogna oggi aggiungerne altre ancor più drammatiche e che riguardano direttamente il concetto di bene comune, che è il fine proprio della politica. Esse possono essere ridotte sostanzialmente a due quesiti: 1. Il bene comune è unico o molteplice? V'è cioè in linea di principio una sola risposta giusta oppure vi sono molte risposte tutte legittime alla determinazione del bene comune? 2. A quali condizioni di carattere culturale e sociale la ricerca del bene comune è sottoposta se vuole essere sensata? Infatti, l'assenza di alcuni presupposti necessari potrebbe rendere il discorso sul bene comune puramente retorico o inattuale e persino un relitto del passato.

Il primo quesito è già presente in certo qual modo nel pensiero di Aristotele quando si oppone all'aspirazione platonica d'intendere l'etica come una *techne*, perché ciò significherebbe il sacrificio della multiformità e dell'incommensurabilità del bene. Gli esseri umani sono di fatto attratti da una pluralità di beni incommensurabili fra loro. Cercare la precisione scientifica del giudizio etico-politico vuol dire elaborare un progetto di salvezza per esseri diversi da quelli che sono. Per questo Aristotele separa l'etica dalla *téchne*, accettando che la vita umana, proprio nel momento della sua realizzazione più piena, resti esposta alla vulnerabilità della fortuna². Ma ciò complica enormemente il problema dell'educazione al bene comune, non solo e non tanto perché essa non può essere intesa come l'addestramento a un'arte, ma soprattutto

² Cfr. M.C. Nussbaum, *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, tr. it. di G. Zanetti, il Mulino, Bologna 1996.

perché si configura come una preparazione a una ricerca che è esposta per definizione all'opinabilità e al fallimento. Per Platone il pluralismo delle opinioni è un difetto, mentre per Aristotele è insieme un fatto e una ricchezza.

Il secondo quesito, invece, non ha rilevanti antecedenti storici e si presenta come una difficoltà preliminare che è un portato tipico della nostra epoca. Affinché si possa parlare di "bene comune", sembra necessario che vi sia una comunità politica di riferimento. Ma è proprio questa che oggi è diventata problematica o è soggetta a tante trasformazioni da diventare quasi irriconoscibile. L'esistenza di una comunità politica è il grande problema della politica del nostro tempo. Se la dimensione comunitaria si dilegua, il discorso sul bene comune diventa nel migliore dei casi un'utopia. È vero che si potrebbe sostenere con buone ragioni che è proprio la comune ricerca di un bene comune a edificare una comunità politica e che, quindi, l'educazione dovrebbe essere diretta a coltivare questa comunanza di ricerca. E tuttavia nelle società del pluralismo e del multiculturalismo è venuta meno proprio la convinzione che la comunanza nella ricerca possa approdare a una comunanza nel fine, cioè nella concezione della vita buona. Ciò, infatti, significherebbe una restrizione del pluralismo. Si cercano, invece, i modi più convenienti per far convivere prospettive e forme di vita che intendono restare separate all'interno della stessa vita associata. Non è un caso se l'espressione "bene comune" sia sempre più desueta e che al suo posto subentri quella di "ragione pubblica", che esibisce insieme a una comunanza nella ricerca un'esile e formale comunanza nel bene³.

Se queste sono, seppur sommariamente, le difficoltà che l'educatore al bene comune deve oggi affrontare, allora il suo primo e preliminare compito è quello di mostrare – se ne è capace – la persistente presenza del bene comune, pur nelle mutate condizioni socio-politiche. Ma ciò a sua volta implica che si sappia dare di esse una lettura insieme realistica e critica. Entrambe queste istanze sono oggi gravemente disattese proprio da coloro che fanno del bene comune un concetto-cardine del-

³ Cfr. il mio *Educare alla ragione pubblica*, in AA.VV., *L'emergenza educativa. Persona, intelligenza, libertà, amore*. IX Forum del Progetto culturale, Edb, Bologna 2010, pp. 233-237.

la politica⁴. Senza la comprensione dell’evoluzione attuale delle società umane educare al bene comune riflette nel migliore dei casi la nostalgia per un universo culturale in via di estinzione.

Alla ragion pratica si possono ben applicare le tesi di Gorgia: il bene comune non esiste (perché è impossibile una comunanza politica nell’idea della vita buona); se anche esistesse non potrebbe essere conosciuto (e quindi neppure insegnato); se potesse essere conosciuto, non potrebbe in ogni caso essere realizzato (perché non si può imporre il bene a coloro che non lo condividono senza cadere nel paternalismo). Ma, se il bene comune non può essere realizzato, allora in effetti non esiste.

Ebbene, la rivendicazione dell’attualità del ricorso al bene comune deve superare tutti questi ostacoli. E tuttavia senza un bene comune la politica scivola in una mera negoziazione degli interessi e delle identità, cioè in una visione della società come puro e semplice *modus vivendi*. Il bene comune si presenta oggi come necessario e insieme come impossibile. E allora l’unica via percorribile è quella di riconsiderare i presupposti della vita politica così come oggi si presentano per osservare se e in che misura essi permettano una rinnovata declinazione della veneranda idea del bene comune. In questo compito si concentra oggi l’educazione al bene comune o, meglio, l’aiuto reciproco all’impresa comune di governare le nostre vite.

Per questo esamineremo, nei limiti di spazio consentiti, solo alcuni nodi cruciali della politica: il modo di concepire l’autorità politica e la cittadinanza, nonché le forme giuridico-sociali della vita politica nella società del pluralismo.

1. Quale autorità politica?

Il bene comune presuppone, innanzi tutto, una concezione dell’autorità politica, che è direttamente deputata a perseguirolo. Sappiamo che si possono distinguere due concezioni dell’autorità politica: quella so-

⁴ Con rare eccezioni, come ad esempio M. Sandel, *Giustizia. Il nostro bene comune*, tr. it. di T. Gargiulo, Feltrinelli, Milano 2010.

stanziale e quella formale⁵. La prima ritiene che le autorità debbano avere la saggezza (o la competenza) necessaria per dirigere i consociati verso il bene comune; la seconda, invece, richiede solo che esse siano legittimamente costituite sulla base di regole preventivamente stabilite. L'esempio di scuola delle concezioni del primo tipo è quello del re-filosofo di Platone; mentre per le concezioni del secondo tipo abbiamo un esempio attuale nelle concezioni della democrazia dei nostri tempi, in cui ogni cittadino in linea di principio può assumere ruoli di autorità se è eletto secondo regole e procedure stabilite. In generale le concezioni sostanziali sono state prevalenti nell'epoca antica e medioevale, mentre quelle formali nella modernità.

Questo è uno schema molto semplicistico, che ha solo una funzione orientativa, ma non rende ragione di un'articolazione più complessa⁶. Di fatto anche per le concezioni sostanziali c'è bisogno di un riconoscimento e di un'accettazione da parte dei consociati della competenza dell'autorità e questa è una condizione formale. A loro volta le concezioni formali, specie se applicate ai grandi numeri delle moderne democrazie, favoriscono il sorgere di un ceto politico, entro cui scegliere i detentori di autorità, e questo rimanda a una concezione sostanziale. Si può, dunque, affermare che l'ideale verso cui ci si dirige è quello di una qualche composizione delle due esigenze: bisogna, cioè, che le regole formali per l'individuazione delle autorità permettano di scegliere i più competenti nella determinazione del bene comune. Ma questa si è rivelata spesso null'altro che una deludente utopia. Di fatto sono prevalse le concezioni formalistiche e il bene comune ha perso ogni consistenza oggettiva.

L'obiezione che sentiamo spesso ripetere nei confronti delle concezioni sostanziali è quella della violazione dell'egualanza tra i cittadini, in quanto secondo tali concezioni si presume che la società sia divisa in uomini saggi o esperti (i pochi) e uomini non saggi o inesperti (i molti) e che l'unica saggezza dei non saggi o dei poco saggi sia quella di farsi dirigere dai più saggi (o esperti). In effetti questa disegualanza politica

⁵ Rinvio in generale a F. Viola, *Autorità*, in *Encyclopedie filosofica*, Bompiani, Milano 2006, vol. I, pp. 918-924.

⁶ Per un approfondimento rinvio al mio *Concezioni dell'autorità e teorie del diritto*, Japadre, L'Aquila 1982.

è inevitabile se esiste un bene comune già formato prima ancora dello sviluppo della vita sociale. Se il bene comune è prefissato, allora si tratta soltanto di conoscerlo e, pertanto, dobbiamo far ricorso a chi sa di più. Solo in questo caso avrebbe qualche giustificazione la tesi del governo degli uomini migliori, dei più saggi o di coloro che eccellono nelle capacità conoscitive o morali. Ma il bene comune appartiene al campo della ragion pratica, cioè non preesiste ben formato, ma è il frutto o il risultato di scelte e di decisioni comuni, che a loro volta dipendono da complesse condizioni culturali, circostanze sociali, risorse economiche e tecnologiche. Il bene comune è in realtà un continuo processo di determinazione e di decisione riguardante i valori fondamentali, un processo che dipende dallo svolgimento della vita associata, e non già una ricetta buona per tutte le società.

Vi sono tanti modi d'intendere il bene comune anche all'interno di una stessa società, a seconda della prevalenza che si dà a un valore rispetto a un altro, a un'urgenza sociale rispetto a un'altra, tutti in certo qual modo legittimi e tutti soggetti allo scrutinio pubblico. Certamente, vi sono anche modi errati o nefandi d'intendere il bene comune, ma in ogni caso esso dipende dallo svolgimento della vita sociale, cioè dall'apporto di tutti i consociati. Di conseguenza, una concezione sostanzialistica accettabile non è quella che divide la società in cittadini saggi e cittadini non saggi ma obbedienti, ma quella che permette a tutti una partecipazione nella determinazione del bene comune, poiché – come dice Aristotele – la moltitudine (da non confondere con la “massa”) è più saggia della saggezza di pochi, per quanto molto qualificati. È più ricco un banchetto in cui ognuno porti la propria vivanda da quello preparato da uno solo.

2. *Quale cittadinanza?*

Secondo Tommaso d'Aquino nel campo della verità pratica il più competente a giudicare di un fine e dei mezzi per raggiungerlo è co-lui che ha quel fine come proprio⁷. San Tommaso non dice che il più

⁷ *Somma teologica*, I-II, q. 90, a. 3.

competente è il più saggio, ma colui che è legittimato a proporsi il fine di cui si tratta e deve agire per quel fine. Per le questioni teoriche bisogna rivolgersi ai filosofi e agli scienziati (autorità epistemica), ma per le questioni pratiche (sia per quelle appartenenti al mondo del fare sia per quelle appartenenti al mondo dell'agire) bisogna seguire coloro che hanno il compito di raggiungere i fini di cui si tratta. Se vogliamo raggiungere il bene comune, a chi dobbiamo rivolgerci?

Ebbene, in una democrazia essere cittadino significa proporsi il fine del bene comune come proprio fine d'azione. In una democrazia la cittadinanza è il titolo legittimo per giudicare del bene comune della società politica. I molti sono migliori giudici non tanto in materia di fatto, cioè di utilità sociale, ma soprattutto in materia di valore. In più, poiché la politica – come ha notato Aristotele – è una di quelle arti (come il costruire una casa o cucinare un cibo) di cui sono migliori giudici i consumatori e non soltanto gli artefici, si può dire che i cittadini abbiano una doppia legittimazione riguardo al giudizio sul bene comune, come artefici e come fruitori. E in una democrazia il bene comune è il fine proprio di ogni cittadino, che – come tale – è il primo funzionario della vita comune⁸. La cittadinanza implica un ruolo pubblico, che conduce a assumere una responsabilità nei confronti del bene comune.

Questo è un punto d'incontro tra le concezioni formalistiche e quelle sostanzialistiche in riferimento alla democrazia. Entrambe ritengono necessario e giusto che sia data la possibilità a tutti i cittadini di contribuire alla determinazione del bene comune. Ciò non significa che venga meno la distinzione tra le une e le altre. Se non c'è una verità pratica, allora, per rispettare il principio di egualianza, non resta che aggregare le preferenze di coloro che dovranno conformarsi a regole comuni. Al contrario, le concezioni sostanzialistiche, convinte dell'esistenza della verità pratica, cioè che vi sono decisioni comuni giuste o ingiuste, vedono proprio per questo nella partecipazione di tutti i cittadini la via migliore per determinare il bene comune, in quanto – come s'è detto – consente di attingere una pluralità più vasta di prospettive. Di conse-

⁸ «We are all officials in a democracy». J. Waldron, *Religious Contributions in Public Deliberation*, in «San Diego Law Review», 30 (1993), p. 829. Naturalmente bisogna distinguere tra *non professional* e *professional officials*.

guenza, lo stesso metodo democratico non appare più come una mera tecnica aggregativa, ma come il modo migliore per avanzare le proprie visioni del bene comune, discuterle e deliberare in comune. Si dovrebbe trattare, pertanto, di una democrazia “deliberativa” piuttosto che “aggregativa”. Ciò implica ovviamente l’accentuazione di un’etica pubblica di tipo discorsivo.

Quindi, il punto d’incontro attuale tra le concezioni formalistiche e quelle sostanzialistiche sta nel *consenso* dei cittadini⁹. Ma esse si rifanno a due modi ben diversi d’intendere il consenso politico: per le prime, in virtù dello scetticismo pratico, esso si realizza mediante l’aggregazione dei voti, rappresentativi delle preferenze¹⁰; per le seconde, che sono alla ricerca del giusto da determinare e dell’ingiusto da evitare, il consenso è il risultato di un discorso comune tra opinioni ragionevoli, cioè che siano in grado, in linea di principio, di essere accettate da tutti (e in questo si distinguono dalle mere preferenze soggettive).

Dobbiamo qui constatare che lo scetticismo nei confronti della verità pratica conduce non solo a rendere politicamente irrilevante la saggezza e la virtù dei governanti, ma anche a considerare tutti i cittadini come puri e semplici massimizzatori di utilità individuale e privi di alcuna saggezza politica. Questi cittadini sono incapaci di partecipare alla determinazione del bene comune, proprio perché questo non può essere inteso in altro modo se non come la somma delle utilità individuali o di gruppo. Di conseguenza non sono legittimati a lamentarsi se il responso della maggioranza non è favorevole alla implementazione delle loro preferenze. Una vita politica siffatta non è altro che un braccio di ferro tra maggioranza e minoranza, tra preferenze maggioritarie e preferenze minoritarie.

Tuttavia, si dovrà notare che, anche valorizzando al massimo le procedure deliberative e concedendo uno spazio al contributo di saggezza

⁹ In generale, cfr. M. Rhonheimer, *Consenso*, in *Encidlopedia filosofica*, Bompiani, Milano 2006, vol. III, pp. 2213-2215.

¹⁰ È quella che Dworkin opportunamente chiama «democrazia statistica» (*statistical democracy*). Cfr. R. Dworkin, *The Moral Reading and The Majoritarian Premise*, in H. Hongju Koh - R.C. Slye (eds.), *Deliberative Democracy and Human Rights*, Yale University Press New Haven 1999, pp. 94 ss.

politica dei cittadini, in ultima istanza la decisione democratica dovrà pur sempre ricorrere al voto e al principio di maggioranza. Questo potrebbe essere facilmente inteso come un fallimento della concezione sostanzialistica del consenso democratico. Resta, però, la differenza fra un voto inteso come mera aggregazione di preferenze indiscutibili e un voto argomentato, cioè supportato da argomenti che sono stati riconosciuti come, in linea di principio, accettabili da tutti, anche se di fatto non tutti li accettano.

Ad esempio, l'istanza della difesa del diritto alla vita del nascituro è un argomento, in linea di principio, accettabile da tutti al fine di vietare l'aborto, tant'è vero che i sostenitori dell'aborto non rifiutano l'argomento come tale, ma contrappongono l'argomento che il feto non ha diritto alla vita almeno nei primi mesi del concepimento. Quest'ultimo argomento, a sua volta, è accettabile alla condizione di poter dimostrare che dopo i primi mesi v'è un salto qualitativo nello sviluppo del feto.

Una procedura autenticamente deliberativa permette di evidenziare e di mettere a fuoco gli argomenti principali della questione di cui si tratta e conferisce giustificazione al voto, cosa impossibile per le mere preferenze, che per definizione si sottraggono alla discussione. Ma, come sappiamo, ogni discorso pratico non arriva alla sua conclusione da sé, cioè a prescindere da un atto di scelta o di riconoscimento dell'argomento prevalente. Normalmente è facile distinguere gli argomenti dalle mere preferenze, dai gusti o dagli interessi particolaristici, ma l'individuazione dell'argomento vincente o prevalente tra tutti quelli, in linea di principio, accettabili avviene attraverso un atto di scelta degli individui coinvolti. Questa è la ragione per cui le concezioni sostanzialistiche non possono del tutto fare a meno dell'apporto di quelle formalistiche.

Pertanto, il compito più urgente è quello di operare una sapiente sintesi tra l'istanza sostanzialistica del bene comune e le procedure politiche e giuridiche, una sintesi che metta le seconde a servizio della prima. Se traduciamo questo perenne problema cruciale dell'autorità politica nei termini attuali, dobbiamo allora dire che oggi si tratta di operare una sintesi tra il costituzionalismo e la democrazia. Si tratta di due concetti politico-giuridici ritenuti oggi essenziali, ma che possono essere intesi in modi differenti e controversi fino al limite della loro contrapposizione. Dobbiamo, quindi, guardarci dal mero appello a formule ormai conso-

lilate, sì da non renderci conto del modo in cui sono intese, praticate e applicate e senza aver ben chiaro come dovrebbero esserlo.

3. L'evoluzione del costituzionalismo

La costituzione, specie dopo la seconda guerra mondiale, è stata concepita non solo come l'organizzazione generale delle istituzioni statali, ma anche come un programma di vita comune, cioè come quell'insieme di principi e di diritti che "costituiscono" l'orizzonte valoriale della vita comune. Tali principi in quanto tali e nella loro coordinazione sono sottratti alla deliberazione democratica e costituiscono non solo un limite alla sovranità dello Stato, ma anche gli obiettivi programmatici che devono essere realizzati e concretizzati dalle istituzioni statali (e, in primo luogo, dal potere legislativo).

In questo modello di costituzione è facilmente discernibile l'aspetto sostanziale nella codificazione dei valori costituzionali fondamentali come criteri direttivi del bene comune, nonché nella loro coordinazione, e quello formale nell'apparato istituzionale e nel suo funzionamento procedurale. Le leggi non possono avere qualsiasi contenuto e l'autorità è vincolata a rispettare i valori costituzionali nel loro assetto unitario e nella loro globalità. Ma, affinché questo modello desse buona prova di sé, si richiedeva qualcos'altro oltre la costituzione, cioè oltre un atto costitutivo artificiale. Si richiedeva l'esistenza di vincoli prepolitici dotati di un elevato grado di comunanza e di condivisione. Infatti, i valori affermati in una costituzione nella forma di principi-guida devono necessariamente essere espressi in forma vaga e generica, sia perché solo in questo modo si raggiunge un elevato grado di adesione e di accettazione (cosa di cui una costituzione ha particolarmente bisogno), sia perché è impossibile prevedere tutti i problemi che chiameranno in causa questi valori fondamentali. Tuttavia, se nell'etica pubblica sono diffusi modi altamente condivisi d'intendere i valori costituzionali e di applicarli alle problematiche che via via si vanno presentando nella vita pubblica, allora si può ben dire che la costituzione non sia una mera elencazione di valori, ma sia un vero e proprio programma di vita comune. In una parola, il modo d'interpretare i valori fondamentali e il modo di coordi-

narli fra loro dipendono da una forma di vita unitaria che preesiste alla costituzione e alle procedure formali, una forma di vita prepolitica¹¹.

Ora questo modello di costituzione è mutato per il concorrere di vari fattori, che qui non è possibile neppure elencare¹². È mutato soprattutto per il cambiamento avvenuto nel contesto sociale in cui una costituzione è operativa. Come sappiamo, l'*etica comune* ampiamente condivisa è venuta meno ed è venuto il tempo dell'*etica pubblica*¹³. Il pluralismo delle concezioni della vita umana e dei valori etici fondamentali è divenuto il carattere dominante della sfera prepolitica in cui la costituzione affonda le sue radici. Ciò conduce a interpretare e praticare in modi molto differenti fra loro i principi costituzionali. Alcune di queste interpretazioni sono compatibili, o almeno dialoganti, fra loro, ma altre sono chiaramente incompatibili, sicché la costituzione non può più venire intesa come un programma di vita comune, ma spesso è la fonte che legittima il disaccordo. Interpretazioni incompatibili e confliggenti dei valori costituzionali si richiamano tutte alla stessa costituzione. Conseguentemente, la costituzione legittima il disaccordo sul contenuto della costituzione stessa, almeno così sembra. Questo disaccordo diventa pervasivo e si trasmette anche nelle fasi discendenti dell'interpretazione e dell'applicazione della legge e, conseguentemente, alla vita sociale tutt'intera.

Vorrei segnalare anche un altro aspetto non meno importante. Il venir meno della base etico-sociale comune, cioè di quelli che potremmo chiamare i *mores*, ha conferito un'importanza sempre maggiore alla costituzione stessa, divenuta ora l'unico luogo di un accordo nel regime del pluralismo, almeno nel senso che tutti concordano sull'esigenza che le loro pur differenti posizioni debbano tutte trovare un riscontro nel testo costituzionale. La costituzione va assumendo via via una priorità nei confronti dello Stato stesso, che vede progressivamente diminuita

¹¹ Ho trattato il problema dei vincoli prepolitici della politica in *Identità e comunità. Il senso morale della politica*, Vita e Pensiero, Milano 1999, cap. I.

¹² Per una visione generale dell'evoluzione del costituzionalismo, cfr. M. Fioravanti, *Costituzione e politica: bilancio di fine secolo*, in L. Ornaghi (a cura di), *La nuova età delle costituzioni. Da una concezione nazionale della democrazia a una prospettiva europea e internazionale*, Bologna, il Mulino, 2000, pp. 49-67.

¹³ Per il passaggio dall'una all'altra, cfr. in generale il mio *Diritti dell'uomo, diritto naturale, etica contemporanea*, Giappichelli, Torino 1989.

la sua sovranità, sia per l'espansione di poteri esterni di carattere internazionale e transnazionale, sia per l'accresciuto riconoscimento di poteri substatali e locali, delle minoranze e dei gruppi identitari. Entrambi questi rilevanti limiti al potere dello Stato ricevono legittimazione dalla stessa costituzione, che ora diventa il più agguerrito nemico della possibilità di formulare un programma unitario di vita comune¹⁴.

Non si tratta tanto di rimpiangere i tempi (se mai vi sono veramente stati) in cui era presente una comunanza vissuta di valori etico-politici, ma soprattutto di essere preoccupati per il venir meno di una condizione assolutamente imprescindibile per una società che sia veramente tale, cioè la presenza di un ordine delle libertà. Se le rivendicazioni delle libertà sciamano ognuna per proprio conto alla ricerca di una massimizzazione, incuranti l'una dell'altra, ripiegate su stesse, se l'antiproibizionismo diventa l'unica regola e la limitazione l'eccezione, allora non è possibile vita sociale degna di questo nome e i consociati sono – per usare la nota immagine di Aristotele – come i buoi nel pascolo, vicini l'uno all'altro ma intenti ognuno a cibarsi il più possibile per conto proprio. Non c'è un diritto alla libertà in generale, cioè senza qualificazioni, ma le libertà politiche nascono sempre – lo ha notato anche Rawls – come ordinate fra loro e ciò implica necessariamente limitazioni e rinunce¹⁵. D'altronde è proprio per l'esigenza di un ordine delle libertà che esiste ed è necessaria l'autorità. Dobbiamo, pertanto, cercare di comprendere meglio questa nuova situazione segnata dalla centralità del costituzionalismo, chiedendoci quali effetti essa produca nella ricerca del bene comune.

4. Il principio personalistico

La cosa più rilevante da notare è la trasformazione del ruolo della cittadinanza. A questo aspetto attribuisco una particolare importanza e,

¹⁴ Ho esaminato gli effetti del primato della costituzione sullo Stato in *The Rule of Law in Legal Pluralism*, in T. Giszbert-Studnicki - J. Stelmach (eds), *Law and Legal Cultures in the 21st Century. Diversity and Unity* (23rd IVR World Congress, August 1-6, 2007, Cracow, Poland), Oficyna, Warszawa 2007, pp. 105-131.

¹⁵ Cfr. il mio *Rawls e il Rule of Law*, in «Quaderni della Rivista internazionale di filosofia del diritto», n. 4, a cura di A. Punzi, Giuffrè, Milano 2004, pp. 179-210.

perciò, vi dedicherò una particolare attenzione in quanto tocca direttamente i rapporti tra costituzione e democrazia.

L'evento etico-giuridico più rilevante degli ultimi decenni è senza dubbio rappresentato dal processo di *costituzionalizzazione della dignità della persona umana*. Questo valore, che in realtà è un coacervo inesauribile e imprevedibile di valori, è ormai il punto di riferimento obbligato di tutto il diritto contemporaneo, da quello nazionale a quello internazionale. Non c'è ovviamente che da rallegrarsene. Tuttavia bisogna riconoscere che ciò ha condotto a oscurare il ruolo tradizionale della cittadinanza e a conferire ad esso un senso differente.

Il riconoscimento costituzionale della centralità della persona umana ha avuto un impatto profondo sul modo di concepire la comunità politica. Lo si comprende facilmente se appena si riflette su ciò che esso implica. Da una parte, il rispetto della persona induce a escludere comportamenti che sono palesemente una violazione della sua dignità, cioè sono mali assoluti intorno a cui c'è un ampio consenso (omicidio, schiavitù, tortura, persecuzioni, discriminazioni...); ma, dall'altra, implica necessariamente anche che la stessa coscienza della persona sia costituzionalizzata nel senso che, almeno in linea di principio, il diritto dovrebbe rispettare tutto ciò che la persona considera in coscienza come strettamente richiesto per la propria realizzazione, riconoscendo diritti collegati alle richieste d'identità e di libertà di scelta.

La prima prospettiva appartiene ancora alla tradizione della legge naturale e della moralità critica o razionale. Che vi siano mali oggettivi legati al rispetto della persona umana, presuppone un oggettivismo etico per cui è sempre ingiusto, ad esempio, torturare una persona a prescindere dalle convinzioni soggettive¹⁶. In questo senso si può affermare che il rispetto della persona umana è un elemento costitutivo e universale del concetto di bene comune a prescindere dalle particolari concretizzazioni di questo.

¹⁶ È interessante notare che questa morale oggettiva riguarda più direttamente ciò che è ingiusto piuttosto che ciò che è giusto, ciò che non si deve fare piuttosto che ciò che si deve fare. Tuttavia è facile rendersi conto che dietro i comportamenti illeciti vi sono pur sempre valori positivi da rispettare. Sullo sfondo del divieto di omicidio c'è il diritto alla vita e il divieto di schiavitù è derivato dal diritto di libertà personale. Cfr. J.N. Shklar, *I volti dell'ingiustizia. Iniquità o cattiva sorte?*, tr. it. di R. Rini, Feltrinelli, Milano 2000.

La seconda prospettiva, cioè quella del rispetto della coscienza delle persone, introduce, invece, un aspetto soggettivistico, che può entrare in conflitto non solo con l'*éthos* della comunità, ma anche e soprattutto con gli stessi principi di una moralità critica. Ma non voglio dire – come alcuni denunciano con disapprovazione e altri sostengono con soddisfazione – che la costituzionalizzazione della coscienza delle persone si sia risolta in una costituzionalizzazione delle preferenze soggettive con l'effetto di vanificare lo stesso concetto di bene comune e l'idea stessa di una comunità politica. La coscienza delle persone, quand'è veramente tale, è ben lungi dall'identificarsi con le mere preferenze, poiché è giustificata da norme o da principi che si credono dotati di universalità, cioè valevoli per tutti coloro che si trovano nella medesima situazione esistenziale¹⁷.

La costituzionalizzazione della coscienza delle persone implica che questa diventi (o sia riconosciuta come) un elemento del bene comune. Di conseguenza, nel processo di determinazione del bene comune si dovrà tener conto anche della coscienza delle persone coinvolte. Ciò dipende dal fatto che appartiene al concetto di bene che esso sia liberamente scelto da coloro che devono realizzarlo. Il bene comune appartiene all'universo del bene umano e, pertanto, non si sottrae a questa condizione. Essendo “comune”, non riguarda la persona presa nella sua singolarità, ma in quanto è in relazione con altre persone. Il bene comune è il bene della relazione stessa fra le persone, tenendo presente che la relazione delle persone è intesa come bene per tutti coloro che vi partecipano. Pertanto – come s'è detto – questa relazione dovrà coinvolgere anche le coscenze delle persone che dovranno accordarsi fra loro. La coscienza dei singoli dovrà essere aperta all'intersoggettività, a una coscienza relazionale.

Il pluralismo contemporaneo rende tutto ciò ancora più complesso. A differenza del passato, esso si esercita a tutto campo. Il venir meno di un'etica comune ha dato la stura a moltiplicarsi delle differenze negli interessi, nelle preferenze, nelle forme di vita, nelle concezioni generali del bene, nelle identità e nei valori. Anche quando si condividono in

¹⁷ Cfr. il mio *L'obiezione di coscienza come diritto*, in «Persona y Derecho», 2/61 (2009), 2, pp. 53-71.

linea di principio gli stessi valori fondamentali, ci sono ampie differenze nel modo di intenderli e di interpretarli, di applicarli e di praticarli¹⁸. Di conseguenza, le persone diventano destabilizzanti nei confronti di un ordinamento pubblico dei valori fondamentali. Le persone – come ha notato Spaemann – sono e restano “pericolose”¹⁹. Infatti, in seguito all’evoluzione del costituzionalismo la comunanza dei valori costituzionali diventa il contenuto di coscienza di ogni consociato che può rimettere in discussione le regole giuridiche e politiche di risoluzione delle controversie, aprendo sempre nuovi fronti di conflitto e generando forme di meta-conflitto (conflitto sul modo d’intendere i conflitti, disaccordo sull’interpretazione dei disaccordi). Di conseguenza, l’ordinamento giuridico non può mai garantire la sua stabilità in modo definitivo ed è perennemente impegnato a risolvere i conflitti che sono stati generati dal diritto stesso.

In conclusione, l’etica pubblica dovrà far fronte al contempo a due istanze ineludibili: da una parte quelle dell’oggettivismo morale e della legge naturale e, dall’altra, quelle legate al primato della coscienza e all’intersoggettività delle coscienze relazionali. Non v’è chi non veda quanto questa sintesi sia ardua e quanto forti siano le tentazioni di sbarazzarsi dell’una o dell’altra.

5. La persona costituzionale come cittadino

Non c’è ovviamente una ricetta per risolvere una situazione così intricata, in cui istanze legittime e degne di considerazione si mescolano con abusi e pratiche etico-politiche inaccettabili. C’è però un aspetto della questione che ha un’importanza cruciale. Si tratta del rapporto tra la persona costituzionale²⁰ e il cittadino. È quasi superfluo notare che

¹⁸ Per alcune considerazioni generali sul pluralismo contemporaneo cfr. il mio *Pluralismo e tolleranza*, in G. Dalla Torre (a cura di), *Lessico sulla laicità*, Studium, Roma 2007, pp. 227-237.

¹⁹ R. Spaemann, *Persone. Sulla differenza tra “qualcosa” e “qualcuno”*, tr. it. di L. Allodi, Laterza, Roma-Bari 2005, p. 184.

²⁰ Con questa espressione intendo la persona umana così come è intesa dalla costituzione in quanto soggetto di diritti e di doveri. Rawls ha parlato di «persona politica».

la prima tende a sostituire completamente il secondo e si può parlare di un oblio attuale della cittadinanza come ruolo politico specifico. Molti eventi economici, giuridici e politici favoriscono questo tramonto della cittadinanza: la globalizzazione prima di tutto, ma poi anche i diritti umani con la loro tendenza universalistica e sopra tutto il declino della “nazione”, a cui la cittadinanza era tradizionalmente legata.

Abbiamo sopra definito il cittadino come il soggetto deputato alla ricerca del bene comune e, al tempo stesso, suo fruitore. Ora è evidente che la persona costituzionale è molto di più. Essa non esige rispetto in virtù di un ruolo da svolgere o di specifiche appartenenze, ma per se stessa, per il fatto stesso di essere “persona”. Quando si parla di “dignità della persona”, si vuole dire proprio questo: che la persona ha una dignità intrinseca a prescindere da altre considerazioni. Conseguentemente, il ruolo di cittadino spetta logicamente alla persona costituzionale, non già per qualche particolare attitudine che essa abbia a svolgere tale ruolo, ma per il semplice fatto che la partecipazione alla vita pubblica e alle decisioni comuni è implicita nel rispetto della persona e della sua dignità²¹. Persone che non vengano riconosciute come cittadini ancora non sono rispettate nella loro integralità. Esse sono soggette a norme e a regole che non hanno contribuito in qualche modo a formulare e sono discriminate rispetto alle persone-cittadini.

Nelle costituzioni contemporanee c’è indubbiamente una tensione tra l’essere persone e l’essere cittadini. Esse hanno un respiro universalistico quando riconoscono diritti a tutti gli uomini e un intento particolaristico quando si rivolgono ai loro cittadini. Stabiliscono regole e criteri d’ingresso nella cittadinanza e la corredano di diritti e prerogative specifiche e particolari. Ma l’unica giustificazione plausibile per questa

Forse la differenza fra la «persona costituzionale» e la «persona politica» risiede soltanto nel carattere più descrittivo della prima e più normativo della seconda. Sul tema in generale cfr. P. Zambrano, *Sobre la noción política de persona en John Rawls*, in «Persona y Derecho», 52 (2005), pp. 121-141.

²¹ È ciò che acutamente nota Seyla Benhabib quando riconduce il diritto di appartenenza a una comunità ai diritti morali della persona. Non è l’appartenenza a una comunità a conferire i diritti di cittadinanza, ma al contrario è l’essere persona a conferire il diritto di appartenenza. Cfr. S. Benhabib, *I diritti degli altri. Stranieri, residenti, cittadini*, tr. it. di S. De Petris, Raffaello Cortina, Milano 2006, pp. 103-136.

dilazione nell'attribuzione della cittadinanza rispetto al riconoscimento della persona risiede nel fatto che bisogna integrarsi con coloro con cui si coopera e acquisire diritti alla partecipazione al bene comune proprio di una specifica comunità politica. Ciò richiede tempo e ripetuti atti cooperativi. In tal modo le persone diventano cittadini. Ma normalmente si nasce insieme persona e cittadino, cioè si nasce all'interno di relazioni sociali significanti da cui deriva il riconoscimento simultaneo dell'essere persona e dell'essere cittadino. Tuttavia resta il fatto che si è cittadino perché si è persona in contesti dati, mentre non vale (o non dovrebbe valere) l'inverso.

In conclusione, possiamo dire che nell'ambito della cultura giuridica contemporanea nella persona costituzionale si concentrano molteplici ruoli e compiti e che nel fine ultimo della fioritura della persona, cioè della sua piena realizzazione, si dovrà comprendere l'esercizio adeguato delle sue prerogative secondo ciò che ognuna d'esse richiede. Va da sé che lo stesso bene comune è un aspetto essenziale della fioritura della persona. Non si potrà essere pienamente felici in una società ingiusta.

Questo mi sembra uno degli aspetti più rilevanti della problematica dell'autorità nella democrazia contemporanea, nonché uno dei nodi più difficili da sciogliere.

Se assumiamo che la persona costituzionale non dovrebbe avanzare rivendicazioni puramente solipsistiche, cioè prive di qualsivoglia universalità argomentativa, c'è da chiedersi se ciò sia sufficiente per assolvere correttamente il ruolo della cittadinanza. Non c'è dubbio che le persone possono chiedere alla città beni *per sé* a condizione che possano dimostrare che si tratti di beni *in sé*, cioè beni che tutti dovrebbero riconoscere come tali anche se non fanno parte del loro piano di vita. L'omosessuale non chiede puramente e semplicemente il riconoscimento dei propri gusti sessuali e neppure che tutti li condividano e li praticino, ma chiede che la sua forma di vita sia considerata di pari dignità rispetto alla forma di vita eterosessuale. È questo un esercizio legittimo del ruolo della cittadinanza? Basta, cioè, l'universalità argomentativa delle proprie pretese per contribuire a dar forma al bene comune?

Ora, se riteniamo – come si dovrebbe – che il bene comune non è soltanto il bene delle singole persone, ma il bene proprio della vita comune e delle relazioni significative tra le persone, allora l'universalità

delle pretese non basta, ma occorre che si mostri anche come la propria richiesta possa inserirsi nell'ordine delle libertà senza distruggere la comunanza dei valori fondamentali, trasformando l'unità sociale nel pascolo di libertà irrelate. La vita sociale richiede una cooperazione fra le persone costituzionali. Tale cooperazione si sostanzia in un'equa composizione delle libertà e questa, a sua volta, richiede non di rado il sacrificio delle proprie pretese, anche di quelle universalistiche, per il bene della vita comune. Quale sia questo bene non è solo questione affidata alla logica delle procedure democratiche, ma prima ancora a un confronto argomentato tra visioni generali del bene comune e non già semplicemente a un braccio di ferro tra pretese individuali o di gruppo incuranti ognuna per proprio conto dell'ordine delle libertà.

Possiamo dunque dire che i compiti della persona costituzionale nella sua veste di cittadino si svolgono secondo due modalità. Da una parte, essa deve evidenziare le discriminazioni ingiustificate che mortificano la dignità della persona nella vita sociale; dall'altra, deve mostrare come tali pretese avanzate si possano inserire in un ordine delle libertà, certamente modificandolo ma non fino al punto di distruggerlo del tutto o di configurarlo in un modo che faccia perdere senso alle relazioni significative della vita comune. Purtroppo sta avvenendo che la persona costituzionale dedichi molta più attenzione al primo compito a detrimento del secondo, donde l'oblio della cittadinanza o almeno il prender forma di una cittadinanza dimidiata che affida al puro e semplice conteggio dei voti le decisioni sul bene comune. Dobbiamo esigere che chi propone di modificare quell'ordine delle libertà che s'è andato formando nella cooperazione sociale dimostri con buone ragioni che in tal modo le finalità della vita comune sono meglio intese e realizzate, che la dignità della persona nelle sue relazioni sociali significative è in tal modo meglio rispettata. La ricerca in comune del bene comune richiede la disponibilità a sacrificare anche i propri punti di vista per il bene della cooperazione senza cui non v'è né società né socialità. L'eguaglianza deve coniugarsi con le differenze richieste dall'ordine delle libertà²².

²² Quando si mette al centro della vita politica unicamente il principio dell'uguale considerazione e rispetto (come fa Dworkin), si rinuncia a dare rilevanza alle relazioni sociali significative e alle esigenze della cooperazione.

6. Le sorti della comunità politica

Questa deriva attuale della cittadinanza è senza dubbio supportata dall'abbandono da parte del costituzionalismo della configurazione come programma di vita sociale a vantaggio della legittimazione delle pretese individuali o di gruppo. Ma, dietro quest'evoluzione del costituzionalismo contemporaneo è facile intravedere la crisi dello Stato moderno e, ancor più in profondità, la crisi della comunità politica come luogo in cui le persone incontrano i loro beni fondamentali. Qui si trova, in ultima istanza, la ragione del declino della cittadinanza.

La comunità politica tradizionale è stata dissolta nella sua autonomia dalla congiunzione tra l'universalismo dei diritti e il particolarismo delle identità, tra la globalizzazione e il multiculturalismo. Da una parte, le istanze delle persone si globalizzano e perdono la loro connotazione culturale specifica, ma, dall'altra, il senso della vita comunitaria si concentra nel localismo, dove non si discute dei valori fondamentali. Ciò che veramente conta spesso viene deciso altrove o, comunque, sfugge al pieno potere decisionale di una comunità concreta, nonostante i suoi disperati tentativi di riappropriazione. La comunità vive soltanto nella piccola dimensione locale, dove però viene meno la diversità e si tende all'omologazione.

Le ragioni per non congedarsi a cuor leggero dalla comunità politica tradizionale sono ancora molte: non vi sono ancora fori pubblici alternativi in cui le persone possano far sentire la loro voce e partecipare in modo significativo a decisioni comuni; una cooperazione stabile tra estranei per costruire una vita comune è il presupposto necessario della dimensione politica; il riconoscimento a cui siamo interessati deve innanzi tutto provenire da coloro con cui cooperiamo e viviamo piuttosto che da abitanti di qualche altra parte del mondo.

Non si tratta di gettare alle ortiche la comunità politica, ma di adattarla alle nuove esigenze. Forse dobbiamo abbandonare l'immagine della società politica come un assetto stabile e uniforme per accogliere quello discorsivo e conflittuale²³. Dobbiamo sicuramente abbandonare

²³ Cfr. J. Waldron, *Law and Disagreement*, Oxford University Press, Oxford 1999.

L'idea che una comunità politica particolare possa essere autosufficiente e completa ai fini della vita buona, così come pensava Aristotele²⁴. Tuttavia, anche in una prospettiva internazionalistica e cosmopolita, qual è quella che va delineandosi oggi²⁵, la comunità politica particolare continua a essere necessaria e forse ancor più del passato, perché difende l'individuo dal pericolo della decontestualizzazione e dall'essere solo nei confronti di una mega-società che lo sovrasta. Bisogna anche aggiungere che il discorso pubblico, in cui le persone costituzionali discutono sulle ragioni del bene comune, ha bisogno di un ambiente che sia aperto alla diversità e al pluralismo, ma non sia tanto vasto da non permettere l'interlocuzione, un ambiente che sia ben diverso da un congresso filosofico in quanto nutrito di tradizioni, di pratiche sociali, di consolidati modi di percepire e praticare valori. Sostenuta da un tale contesto e da specifiche forme di vita, la persona potrà e dovrà partecipare a dimensioni sempre più vaste di carattere internazionale, transnazionale e cosmopolitico²⁶. La comunità politica è un passaggio obbligato dall'identità chiusa alla interculturalità aperta e con ciò stesso dal bene *per sé* al bene *in sé*, qual è propriamente il *bene comune*.

Nella misura in cui il principio personalistico è posto alla base della costituzione si esclude che essa si configuri unicamente come l'espressione di un'identità particolare o "nazionale" e che rinunci in linea di principio a ogni universalità. Oggi è ancor più evidente che intendere una costituzione all'insegna del "da noi si fa così" è fuorviante, perché non rende ragione della sua apertura a tutte le forme di realizzazione della persona. Ciò non significa che tutte le costituzioni siano nella sostanza eguali o debbano esserlo, perché ognuna di esse è un'interpretazione e un'articolazione di ciò che viene compendiato nell'espressione "dignità della persona". Tuttavia non si tratta di interpretazioni e articolazioni particolaristiche, ma tutte tendenzialmente universali.

²⁴ Per questo rinvio al mio *La crisi della politica come comunità di vita*, in «Dialoghi», 1/1 (2001), pp. 40-49.

²⁵ Cfr. I. Trujillo, *Giustizia globale. Le nuove frontiere dell'eguaglianza*, il Mulino, Bologna 2007.

²⁶ Questa è una delle ragioni per cui Rawls preferisce parlare di «diritto dei popoli» piuttosto che di «diritto degli Stati». Cfr. J. Rawls, *Il diritto dei popoli*, a cura di S. Maffetone, Edizioni di Comunità, Torino 2001.

7. *Lo Stato costituzionale e la ragione pubblica*

Conseguentemente, uno Stato costituzionale che metta al centro la persona non può che avere un carattere pluralistico. Ogni forma di confessionalismo o di Stato etico è già superata in radice e, prima o poi, lo sarà anche nei fatti. Le persone, infatti, hanno due caratteristiche: da una parte una struttura relazionale, per cui il rapportarsi agli altri è necessario per la stessa costituzione del sé, e, dall'altra, ognuna di essa è irripetibile e manifesta un'individualità unica non riconducibile all'*imprinting* di una specie. Per la prima caratteristica le persone vivono di valori comuni, ma per la seconda spesso hanno visioni diverse dei valori comuni. Il conflitto interno ai valori comuni è proprio di un mondo abitato da persone. Per questo la comunanza, che è richiesta dall'essere delle persone, è al tempo stesso la sede del conflitto più profondo e la composizione di esso è sempre provvisoria. Ma ciò significa anche che alla radice è escluso anche lo Stato neutrale che eviti in linea di principio ogni ricerca dei valori fondamentali della persona, perché anch'esso viola – come lo Stato confessionale – la dignità di questa, non riconoscendo quella comunanza che è la premessa necessaria del conflitto.

Sia lo Stato etico sia lo Stato neutrale vedono il conflitto come un male sociale e si adoperano di evitarlo anche se in modo diverso, o con l'imposizione di una visione dei valori fondamentali o con la rinuncia a ogni concezione di essi. Quando la dignità della persona è l'obiettivo fondamentale di una comunità politica, sono al contempo messi al centro sia i valori comuni delle persone sia le loro differenti visioni del bene comune. Lo Stato personalistico è insieme comunitario e conflituale. Le persone sono pericolose per la stabilità della vita comunitaria, ma questo è un prezzo da pagare quando si mette al centro del diritto e della politica la dignità della persona.

La costituzionalizzazione della persona, intesa in questi termini, ha – come s'è detto – l'effetto della destabilizzazione del diritto come ordinamento o assetto concreto. Il conflitto delle concezioni universali del bene comune non può essere lasciato fuori dalla porta del diritto, che diviene perciò sempre meno certo, sempre più effimero, sempre più mutevole. Le questioni cruciali relative all'interpretazione dei valori fondamentali non sono e non possono essere decise una volta per tutte

e restano questioni aperte, anche se provvisoriamente sono affidate alle decisioni della maggioranza. Nessuno può illudersi che una votazione risolva le questioni fondamentali sul tappeto legate alla dignità della persona. Essa può essere solo una tregua “politica” di un discorso sempre aperto. La verità esige di essere accolta dalla coscienza con libertà, sicché anche il ricorso pur legittimo ai metodi democratici, necessario quando si è costretti a decidere in contesti conflittuali, non è certo la meta ideale per tutti gli spiriti che amano autenticamente la verità. Essi ben sanno che al di fuori della convinzione sincera sarà impossibile evitare un certo qual grado di violenza o di coercizione.

Non bisogna credere che le sorti della moralità pubblica e del bene comune si giochino fondamentalmente sul piano giuridico e politico, sicché a forza di leggi e di referendum si possa punteggiare l'assetto etico tradizionale. Più in profondità si tratta di rendere la comunità politica un luogo autentico della ricerca del bene comune e di sereno esercizio della ragione pubblica.

Se correttamente intendiamo per “democrazia” non tanto un regime per l'espressione della volontà collettiva, ma soprattutto – come si dovrebbe – *un sistema politico per dar forza alle ragioni pubbliche riconosciute dal popolo*²⁷, allora abbiamo bisogno di istituzioni che favoriscano la ricerca comune di queste ragioni.

Il punto cruciale della democrazia non è tanto la comunanza dei valori, ma le relazioni di cooperazione, di reciprocità, di fiducia e di lealtà che intercorrono tra i cittadini. Una società può sopportare il confronto e il conflitto, può anzi essere arricchita dal pluralismo delle posizioni, ma a patto che sappia praticare la cooperazione nelle decisioni comuni e sappia custodire ciò che non è negoziabile ed è sottratto al braccio di ferro tra maggioranza e opposizione.

In fondo il popolo come soggetto si costituisce come tale proprio nell'atto di determinazione del bene comune, almeno nei suoi aspetti più importanti. Se gli togliamo questa prerogativa, il popolo non esiste più. Si tratta di sottrarre in una certa misura il monopolio delle valutazioni politiche più importanti ai politici di professione. Per questo

²⁷ Ph. Pettit, *Depoliticizing Democracy*, in «Ratio juris», 17/1 (2004), pp. 58-60.

bisogna guardare con favore ai tentativi recenti di accreditare istituzioni di democrazia deliberativa²⁸. L'importante è che non si tratti di forme mascherate di democrazia diretta e ciò può evitarsi se si separa chiaramente la valutazione, frutto di una pratica autenticamente deliberativa, dalla sua implementazione ad opera del corpo rappresentativo. In tal modo il governo dovrebbe tornare a “governare”, perché agisce in un contesto di valutazioni consolidate nella società, che servono anche per distinguere il *buon governo* da quello che non lo è.

Alla fin dei conti l'obiettivo del bene comune non è quello di far propri gli scopi degli altri, ma di far valere la loro possibilità di essere se stessi in una società che sia, però, “giusta”²⁹.

²⁸ Ad esempio, cfr. J. Fishkin, *Democracy and Deliberation. New Distinctions for Democratic Reform*, Yale University Press, New Haven 1991 e il mio *La democrazia deliberativa tra costituzionalismo e multiculturalismo*, in «Ragion pratica», 11/20 (2003), pp. 33-71.

²⁹ R. Spaemann, *Felicità e benevolenza*, tr. it. di M. Amori, Vita e Pensiero, Milano 1988, p. 172.

Antonio Maria Sicari

*Il valore esemplare della testimonianza
nell'educazione cristiana*

Circa tre anni fa, intervenendo sul dibattito attorno alla “*emergenza educativa*”, denunciata dal Papa e dai vescovi italiani, ho proposto questa osservazione:

«Non si tratta di una generazione adulta che non sa o non vuole educare e di una generazione giovane che non sa o non vuole lasciarsi educare: si tratta di una tradizione cristiana ricchissima che ci ha raggiunti, ma non riesce a “formarci”, perché rischiamo di coglierne solo le deformazioni, indotte dai non più cristiani. Ma la soluzione all’emergenza c’è e si chiama ancora *amicizia di Cristo* e *amicizia in Cristo*. Una tradizione che non ci rivelò Cristo come amico e non ci rende amici di Cristo (e tra noi, con Lui), sia personalmente che comunitariamente (a partire dalle nostre famiglie che vogliono davvero *essere cristiane*), ha cessato di essere educativa. Una tradizione che non metta a tema la *santità* – cioè l’amicizia con Cristo spinta fino alla massima appartenenza possibile in questa vita e donata operosamente agli altri – non trasmette più un’educazione cristiana, ma solo i suoi residui scoordinati e scardinati dall’intero»¹.

Evidentemente il discorso era volutamente concentrato sulla questione dell’educazione cristiana o, per meglio dire, sull’attuale capacità/possibilità dei cristiani di trasmettere ancora la fede “di generazione in generazione”. Senza per altro dimenticare che, almeno nel nostro Occidente, la trasmissione della fede (riuscita o mancata) trascina con sé

¹ A.M. Sicari, *Quale emergenza educativa?*, in «Dialoghi Carmelitani» 10/3 (2009), pp. 8-12.

(nel dono o nell'abbandono) tutta la *rivelazione dell'uomo all'uomo*, che ci è stata donata da Cristo.

Parlare ora del “valore esemplare della testimonianza, in educazione”, mi sembra esiga un ulteriore approfondimento della stessa questione, ma cogliendo l’amicizia cristiana là dove essa è più necessaria: sul volto delle persone che intervengono direttamente nella vicenda educativa. Ciò evidentemente non esclude il valore formativo di tutte quelle testimonianze che nella vita ci possono essere gratuitamente donate, e che è sempre grazia incontrare, anche quando ciò accade occasionalmente. Perfino la lettura di un buon libro o di alcuni “ritratti di Santi”, particolarmente coinvolgenti, possono adempiere questa funzione di testimonianza. E a volte la adempiono anche certi avvenimenti imprevisti che s’impongono con evidenza convincente o si sedimentano nella memoria, pronti a riemergere quando giunge il “tempo favorevole”. Per nostra fortuna perfino le cose e gli eventi possono esserci, a volte, “cristianamente amici”.

Veniamo, dunque, all’*amicizia* che dev’essere testimoniata da coloro che sono i primi titolari del fatto educativo: genitori e familiari, maestri e educatori dell’anima. Di che amicizia intendiamo propriamente parlare? Ci limitiamo qui soltanto alla questione dell’esemplarità strettamente cristiana: quella che è grazia poter contemplare quando si viene educati. Lo facciamo scegliendo – dal patrimonio letterario e agiografico – non “citazioni letterarie”, ma veri e propri racconti di vita vissuta, racconti di un’educazione ben realizzata. L’esemplarità, infatti, può solo essere raccontata, da chi l’ha tenuta prima negli occhi e poi lungamente nel cuore. E non ha importanza se le epoche di riferimento sono lontane dalla nostra, dato che la fenomenologia descritta non subisce variazioni antropologiche di rilievo.

1. «*Anche se dimenticassi tutto...*»

S. Kierkegaard nei suoi *Diari* racconta così il proprio *innamoramento* nei riguardi di Gesù:

«Sputacchiarono Cristo che era la Verità e, anche se dimenticassi tutto, non dimenticherò mai (come non ho mai dimenticato) quello che mi dissero quand’ero

bambino, né l'impressione che faceva su me bambino... In senso religioso, io ero fidanzato fin da bambino... fidanzato a quell'Amore che da principio e fino a questo momento, malgrado i miei molti travimenti, ha amato me con un amore che sorpassa infinitamente la mia intelligenza, con una paternità in paragone alla quale il padre più amoroso non è che un tutore»².

Questa confessione è riportata anche in maniera pedagogicamente più articolata e drammaticizzata in *Esercizio del Cristianesimo*, dove l'episodio è ambientato nella botteguccia di un rigattiere. Esso viene anzi assunto a modello pedagogico, per segnare l'abisuale distanza che si produce tra un bambino "istupidito" dall'abitudine a ripetere meccanicamente il suo catechismo e un altro bambino che gioca con le figurine (tutte *appassionanti!*) fin quando non si ferma sull'unica figurina destinata a innamorarlo: quello in cui la sua *passione* di bambino s'incontra con la *Passione* del Crocifisso. E il piccolo diventa avido di ascoltarne l'intero, lungo, straziante racconto, dal suo educatore («Tu allora gli spiegherai...»):

«Prendiamo un bambino che non sia divenuto stupido a forza di imparare a memoria, come una lezioncina di scuola, le cantilene sulla Passione e Morte di Gesù Cristo; un bambino che senta questa storia per la prima volta e vediamo che effetto gli fa... Immagina dunque questo bambino. Per divertirlo, mostragli ora una qualunque di quelle figurine che si comprano dal rigattiere, senza alcun valore artistico, ma così attraenti per un bambino. Eccolo sul suo scalpitante destriero col pennacchio al vento, con il braccio teso per lanciare l'ordine: "Avanti!, Avanti verso le cime dei monti, avanti alla vittoria!". È l'imperatore per antonomasia, Napoleone! – Ed ecco ora un altro che indossa un costume da cacciatore, si appoggia al suo arco; egli guarda davanti a sé con uno sguardo penetrante, pieno di sicurezza e tuttavia carico di mestizia: è Guglielmo Tell che insieme guarda il suo figlio diletto e la mela posta sul suo capo per colpirla. È indicibile la gioia del bambino se tu gli mostri parecchie di queste figurine... Ora il dramma: mescola assieme a queste figurine di condottieri e di eroi quella di un Crocifisso. Il bambino non comprenderà subito, certo non direttamente, e chiederà perché quell'uomo è appeso a un legno. Tu allora gli spiegherai che si tratta di una croce, che l'esservi appeso era la pena di morte più crudele e ignominiosa, riservata ai più terribili malfattori. Quale impressione farà essa sul bambino?... Il bambino, curioso come tutti i bambini, domanderà: Chi è

² *Diari IX*, t. 272, n. 2230 (12 voll., Morcelliana, Brescia 1980 ss.).

quel terribile criminale. Che cosa ha fatto? Perché? Tu allora racconta al bambino che quel Crocifisso era l'uomo più caro che sia mai stato... Quale impressione, credi ora, riceverà il bambino che, con tutta naturalezza, domanderà: Ma perché allora sono stati così cattivi con lui, perché? Ma il dramma dell'orrore non è ancora finito. Di' ancora al bambino che quell'uomo sollevato in alto è questo Crocifisso. Di' al bambino che Egli era l'Amore e che venne al mondo per amore nell'umile figura di servo; che egli visse solo per amore e che, per aiutare gli uomini e specialmente coloro che sono malati, tristi, sofferenti e sventurati. Racconta al bambino le disavventure della sua vita, che uno dei suoi discepoli lo tradì, un altro lo rinnegò; parlagli di come fu da tutti insultato e tradito, e che alla fine lo inchiodarono in una croce – come si vede nell'immagine – invocando che il sangue di lui cadesse su di loro e sui loro figli, mentr'Egli pregava per loro affinché non avvenisse e il Padre celeste perdonasse loro quel peccato. Ma la storia non è finita. Racconta anche al bambino che, contemporaneamente a colui che era l'Amore, viveva un infame brigante condannato a morte, digli che è stato lui ad essere liberato dal volere della Folla salutandolo con grida: "Viva Barabbà!", mentre all'indirizzo dell'Amore urlavano: "Crocifiggilo, crocifiggilo!"; così che non soltanto l'Amore fu crocifisso come un criminale, ma come un tal mostro che quell'infame brigante diventò una specie di galantuomo a confronto di quell'Amoroso. Che effetto, credi tu, farà questo racconto sul bambino?»³.

Abbiamo già ascoltato, in anticipo, la splendida risposta autobiografica data dallo stesso autore: «Mi trovai fidanzato fin da bambino».

2. «*Un bel ricordo d'infanzia*»

Un'interessante esperienza autobiografica, simile a quella di Kierkegaard, è quella raccontata da F. Dostoevskij alcuni decenni dopo⁴:

«Della casa paterna mi sono rimasti solo preziosi ricordi, giacché non c'è nulla di più prezioso per un uomo dei ricordi che risalgono alla prima infanzia, nella casa paterna, ed è quasi sempre così, anche se nella famiglia c'è stato solo un filo di amore e di concordia. [...] E tra i ricordi di casa mia annovero anche i

³ *Esercizio del Cristianesimo* III, 3 (Studium, Roma 1971).

⁴ Nei *Fratelli Karamazov*, l'esperienza è messa in bocca allo Starec Zosima.

ricordi delle Sacre Scritture che ero molto curioso di conoscere, fin dai tempi della casa paterna, sebbene fossi molto piccolo. Avevo un libro allora, una Storia Sacra, con bellissime illustrazioni, dal titolo *Cento e quattro storie sacre del Vecchio e del Nuovo Testamento*: fu su quello che imparai a leggere. Ancora adesso lo conservo qui nello scaffale, lo conservo come un ricordo prezioso»⁵.

Il racconto continua con il ricordo di una Santa Messa alla quale il piccolo si reca, in compagnia della mamma, il lunedì della Settimana Santa, quando ha solo otto anni. Durante la celebrazione liturgica ascolta il racconto della storia di Giobbe: «Per la prima volta nella mia vita, quel giorno, consapevolmente, accolsi nell'anima il primo seme della parola di Dio»⁶.

Così, con un'unica recezione (un unico “apprendimento”: a casa sul libro delle storie bibliche letto dalla mamma e poi nel grembo materno della Chiesa) accadde al bambino di imparare tutta la *lingua materna*: quella della mamma, quella del suo popolo e quella della Sacra Scrittura. E l'esperienza è così centrale che detterà poi (dopo più di seicento pagine) anche la conclusione di tutto il lunghissimo romanzo (e di tutte le mille vicende raccontate):

«Sappiate che non c'è niente di più sublime, di più forte, di più salutare e di più utile per la tutta la vita futura di un buon ricordo, e soprattutto di un ricordo dell'infanzia, dalla casa paterna. Vi parlano molto della vostra educazione, ma qualche meraviglioso, sacro ricordo che avete conservato dalla vostra infanzia, potrà essere per voi la migliore delle educazioni. Se un uomo porta con sé molti di questi ricordi nella vita, egli sarà al sicuro fino alla fine dei suoi giorni. E anche se dovesse rimanere un solo buon ricordo nel nostro cuore, anche quello potrebbe servire un giorno per la nostra salvezza»⁷.

Sono due testimonianze di autori celebri e ben conosciuti, ma la loro qualità non è diversa da quella, più umile e sofferta che ora proponiamo.

⁵ *I fratelli Karamazov*, Garzanti, Milano 1992, vol. I, pp. 402-403.

⁶ *Ibi*, vol. I, p. 403.

⁷ *Ibi*, vol. II, p. 1061.

3. «*E io pensavo...*»

Si tratta di P. Aimé Duval, un gesuita cantautore che, a metà degli anni '50, trasse, proprio dai suoi ricordi d'infanzia, l'impronta vocazionale della sua arte e della sua missione e, negli ultimi anni di vita, la forza per uscire da una devastante esperienza di alcolismo:

«A casa mia la religione non aveva nessun carattere solenne: ci limitavamo a recitare quotidianamente le preghiere della sera tutti insieme. Mi rimase scolpita nella memoria la posizione che prendeva mio padre. Egli tornava stanco dal lavoro dei campi con un grande fascio di legna sulle spalle. Dopo cena s'inginocchiava per terra, appoggiava i gomiti su una sedia e la testa tra le mani, senza guardarci, senza fare un movimento, né dare il minimo segno d'impazienza. E io pensavo: "Mio padre che è così forte, che governa la casa, che sa guidare i buoi, che non si piega davanti al sindaco... mio padre davanti a Dio diventa come un bambino. Come cambia aspetto quando si mette a parlare con Lui. Dev'essere molto grande Dio se mio padre gli s'inginocchia davanti! Ma dev'essere anche molto buono, se si può parlargli senza cambiarsi il vestito?". Al contrario, non vidi mai mia madre inginocchiarsi. Era troppo stanca la sera per farlo. Si sedeva in mezzo a noi, tenendo in braccio il più piccolo. Ci guardava, ma non diceva niente. Non fiatava nemmeno se i più piccoli la molestavano, nemmeno se infuriava la tempesta sulla casa o il gatto combinava qualche malanno. E io pensavo: "Dev'essere molto semplice Dio, se gli si può parlare tenendo un bambino in braccio e vestendo il grembiule. E dev'essere anche una persona molto importante, se mia madre quando gli parla non fa caso né al gatto né al temporale!". Le mani di mio padre e le labbra di mia madre m'insegnarono, di Dio, molto più del catechismo»⁸.

L'esperienza descritta è esattamente quella che accade quando genitori e figli pronunciano assieme, “guardandosi”, la prima invocazione insegnataci da Gesù: «Padre nostro che sei nei cieli»: l'umana gerarchia dei rapporti non viene minimamente intaccata, ma esaltata (papà e mamma restano “grandi” e oggetto di ammirazione per il figlio), e tuttavia questi può contemplare con stupore l'umile filialità che papà e mamma vivono nei riguardi dell'unico Padre celeste.

⁸ Cfr. P. Descouvemont, *Le risposte della fede*, Paoline, Cinisello Balsamo 1992, p. 81.

Si dirà forse che abbiamo fin qui evocato un'epoca ormai lontana, legata a una civiltà contadina, quando l'ambientazione familiare (nella cucina del contadino italiano o nell'izba russa, o nella botteguccia del rigattiere) si imprimeva facilmente negli occhi e nel cuore dei fanciulli. Sottintendendo che oggi la stessa esemplarità educativa sarebbe quasi impossibile. Ma non è difficile cambiare completamente l'ambientazione, pur mantenendo la stessa bella trasmissione.

Proviamo allora a trasferirci nella casa e nello studio di un moderno scienziato.

4. «*Un'infanzia fantastica!*»

Si tratta della casa di Jérôme Léjeune, un genetista universalmente noto per le sue scoperte di laboratorio (scoprì la trisomia 21) e per la sua attività di ricercatore, di medico e di conferenziere: uno scienziato che si santificò “difendendo la verità sulla vita umana”. Racconta dunque Clara (una dei suoi cinque figli):

«Con lui e mamma abbiamo avuto un'infanzia fantastica. Mentre papà passava le giornate vicino ai malati e ai loro genitori, cercando di dare sollievo alla loro sofferenza, mentre trascorreva le ore a guardare nel microscopio e al computer cercando la chiave della guarigione, mentre si asciugava dagli sputi che riceveva da un artefatto modo di pensare, mentre meditava sulla natura umana e l'opera divina, ci amava. Mio padre veniva tutti i giorni a casa per pranzare con i suoi figli. Per noi rinunciava a tutti i “pranzi d'affari” che consentono di intrattenere relazioni utili per l'avvenire di un ricercatore o di un medico promettente. E la sera era ugualmente a casa per la cena. Solo pochi bambini hanno avuto il privilegio di avere i tre pasti della giornata in famiglia con tutti e due i genitori [...]. Spesso accoglievamo a pranzo o a cena amici e colleghi di lavoro di papà, oppure persone provenienti dal mondo intero. Desiderandolo, noi figli siamo stati presto associati a tali pranzi. Abbiamo così potuto conoscere e apprezzare numerosissime personalità... [La nostra] era la casa del buon Dio dove si accoglievano gli amici»⁹.

⁹ C. Léjeune, *La vita è una sfida*, Cantagalli, Siena 2008, pp. 31-32.

E lo sguardo dei figli resta felice e adorante anche quando il papa viene umiliato, angariato e deriso per la sua totale opposizione all'aborto e a ogni programma eugenetico:

«Quando eravamo bambini, avevamo un padre degno di onori, scienziato geniale conteso dalle élites. Quando diventammo adolescenti, egli era diventato un appestato... Ma mentre l'obbrobrio lo sommergeva, noi eravamo fieri di lui. Il suo coraggio, la sua pazienza, la totale assenza di spirito di vendetta. Sono stati una formidabile educazione»¹⁰.

Fin qui tuttavia l'esemplarità del quadro familiare sembra riguardare soltanto l'alta statura morale del padre di famiglia e dello studioso, alla cui scomparsa papa Giovanni Paolo II dirà: «Egli ha assunto pienamente la responsabilità specifica dello scienziato. Ci troviamo oggi davanti alla morte di un grande cristiano del sec. XX, un uomo per il quale la difesa della vita era diventata apostolato».

Ma, ai fini strettamente pedagogici, è interessante osservare che la figlia riconosce nei genitori non soltanto l'esemplarità della coerenza morale del papà, ma l'esemplarità della loro stessa “coniugalità”.

Scrive ancora Clara Lejeune, ripensando allo straordinario rapporto che legava il papà alla mamma (Birthé Bringsted):

«I genitori [...] incarnano l'amore per la vita e la bellezza dell'amore. Il figlio, guardando i propri genitori che si amano, capisce tutto. Comprende che non si costruisce niente di vero e duraturo se non porta frutto in un amore così. Esiste perché i suoi genitori si sono amati un giorno, una notte, collaborando così con il miracolo della vita. È felice perché essi si amano ancora. È felice perché i suoi genitori godono della sua presenza, testimonianza del loro amore»¹¹.

Quando si parla della pedagogia familiare è bello e normale dire che i figli siano “l'amore dei genitori fatto carne”. Ma è sconvolgente sentire affermare anche questi tre principi consequenziali:

a) *La necessità che il figlio veda e riconosca l'amore da cui è nato*, e lo veda nell'amore indissolubile che i genitori si scambiano reciprocamente. Solo osservando l'amore scambievole tra i genitori, il figlio può davve-

¹⁰ *Ibi*, pp. 117-118.

¹¹ *Ibi*, p. 16.

ro conoscere e amare il luogo da cui e in cui è venuto al mondo e può essere “certo” che la sua esistenza ha un’origine buona ed è un bene. L’amore in atto tra i genitori è il vero *uterus spiritualis* da cui il figlio viene continuamente formato. Solo così il figlio potrà capire quello che la Chiesa insegna quando dice che «l'uomo esiste soltanto perché è stato creato *ex amore Dei* [quasi estratto dalle viscere del suo amore] e viene mantenuto nell'esistenza sempre *ex amore Dei* [come continuamente estratto dalle viscere del suo amore]»¹².

b) La necessità che il figlio veda anche che “i genitori godono della sua presenza considerandola (loro per primi) una testimonianza vivente del loro stesso amore”: il “valore esemplare della testimonianza in educazione” consiste anche nel considerare “viva testimonianza” colui che attende la nostra educazione, sapendosi amato. Non è un gioco di parole, ma una stupenda verità dire che l’educatore deve anche testimoniare che il figlio (o il discepolo) è per lui una testimonianza.

c) Soltanto guardando i genitori che si amano così, il figlio può essere esistenzialmente certo che l’amore “non soltanto promette la felicità, ma la mantiene e la realizza”. Ogni educazione non ha altro fondamento che quello di promettere la felicità e di indicarne la strada: ma non si può né promettere né indicare se non ciò che si sta già gustando. Il figlio (e ogni creatura da educare) non può credere alla sua felicità, se non fa già parte (proprio lui) della felicità di chi lo educa.

Come si vede in questa “esemplificazione”, più moderna delle precedenti, quasi non si parla di Gesù Cristo, ma l’esemplarità della testimonianza è tutta racchiusa nell’assoluta somiglianza che essa ha con quella che Giovanni Paolo II descrive quando parla della preghiera cristiana e dice che essa deve condurre il battezzato *usque ad amationem cordis*, «fino all’innamoramento del cuore»¹³.

Di questo appunto si tratta: di un cuore veramente innamorato. Quando la trinitarietà delle relazioni d’amore risulta evidente, e coinvolge le persone che si amano in vera felice unità, esse danno una testimonianza oggettivamente esemplare: esemplata sulla stessa Ss.ma Trinità. Ed era

¹² Concilio Ecumenico Vaticano II, *Gaudium et Spes*, n. 19.

¹³ Lettera apostolica *Novo millennio ineunte*, n. 33.

questo che permetteva al prof. Léjeune d'essere profondamente innamorato della moglie, dei figli e dei nipotini e di trattare, come suo proprio figlio, ognuno delle migliaia di bambini trisomici (li conosceva tutti per nome) che si affidavano alle sue cure.

5. *Di sguardo in sguardo*

Anche senza tematizzarlo ed esplicitarlo, il tema dell'esemplarità in educazione, conduce al cuore stesso, trinitario, della fede cristiana. D'altra parte, i credenti sanno che la SS.ma Trinità è il *modello originario* della famiglia cristiana.

Giovanni Paolo II lo ha più volte ribadito: «Il “Noi” divino costituisce il modello eterno di quello specifico “noi” umano costituito da un uomo e una donna che reciprocamente si donano in una comunione indissolubile e aperta alla vita»¹⁴. Perciò nella famiglia cristiana il nome specifico che definisce la “testimonianza esemplare” è quello di “santità”.

Una “famiglia santa” non è immediatamente quella che viene proposta all’ammirazione e all’imitazione altrui, ma è anzitutto quella in cui i membri sono stati reciprocamente (gli uni per gli altri) modelli di santità. Ciò risulta con particolare evidenza quanto la famiglia si santifica, assecondando, per così dire, il modello che ci è stato offerto a Nazaret, dove padre e madre sono ambedue curvati sulla santità del Figlio: la preparano e la formano, al punto che è il Figlio ad avere l’intera regia della santità familiare. L’ultima esemplificazione la cerchiamo perciò volutamente in una delle più belle icone dell’agiografia: quella dei coniugi Martin (ambedue Beati), con al centro la piccola grande Teresa di Lisieux.

Non è stata la figlia a produrre la santità dei suoi genitori, ma essi sembrano preparati appositamente per lei. Teresa lo riconosceva con gioia: «Il Signore mi ha dato un padre e una madre più degni del cielo che della terra. Ho avuto la felicità di appartenere a genitori senza eguali». E parlava di sé come di un piccolo fiore che Dio aveva fatto nascere «in una terra santa e quasi permeata da un profumo verginale»¹⁵.

¹⁴ Giovanni Paolo II, *Lettera alle famiglie* (n. 6), 1994.

¹⁵ Manoscritto Autobiografico A, 3v.

Si ritroveranno poi la stessa persuasione e la stessa immagine, quando Teresa racconterà la maniera con cui il papà già malato accettò il duro sacrificio di lasciarla entrare in monastero a quindici anni:

«Ricordo perfettamente il gesto *simbolico* che il mio caro Re compì senza saperlo. Avvicinandosi a un muro non molto alto, mi mostrò dei *fiorellini bianchi* simili a dei gigli in miniatura e, prendendo uno di quei fiori, me lo diede, spiegandomi con quanta cura il Buon Dio l'aveva fatto nascere e l'aveva conservato fino a quel giorno. Sentendolo parlare, credevo di ascoltare la mia storia, tanta era la somiglianza tra quello che Gesù aveva fatto per il *piccolo fiore* e la *piccola Teresa*... Ricevetti quel fiorellino come una reliquia e vidi che nel coglierlo Papà aveva tolto tutte le sue *radici* senza spezzarle: sembrava destinato a vivere ancora in un'altra terra più fertile del muschio tenero nel quale erano trascorsi i suoi primi giorni... Era proprio questo stesso atto che Papà aveva fatto per me alcuni istanti prima, permettendomi di salire la montagna del Carmelo e di lasciare la dolce valle, testimone dei miei primi passi nella vita»¹⁶.

Alcuni anni dopo anche una zia le scriverà a chiare lettere: «La verità è, mia piccola Teresa, che i tuoi genitori sono di quelli che si possono chiamare dei santi e che meritano di generare dei santi»¹⁷. A raccontare come venne attuato e vissuto nella famiglia Martin “il valore esemplare della testimonianza in educazione”, dovremmo scorrere tutta la loro storia osservandone la tessitura, gli intrecci e le reciproche influenze.

Introducendo i loro tre *Ritratti* congiunti¹⁸, ci veniva perciò da ricordare una bella espressione di Lewis che, in bocca a coloro che si amano, dovrebbe diventare una continua provocazione alla santità: «Guardami, guardami! Io sono soltanto un promemoria. Che cosa ti ricordo?». E osservavamo: «Una famiglia cristiana costruisce la santità dei suoi membri man mano che l'uno diventa per l'altro *promemoria e ricordo*, sempre più vivace e ricco di dolce impazienza»¹⁹.

Ma tra i mille episodi e le mille espressioni che si potrebbero ricordare (per fare appunto risaltare la “testimonianza” richiesta) preferiamo

¹⁶ Ibi, 50v.

¹⁷ Lettera del 16 novembre 1891.

¹⁸ A.M. Sicari, *Una santa Famiglia*, Jaca Book, Milano 2008, p. 7. La citazione di C.S. Lewis è tratta da *Sorpreso dalla gioia*, Jaca Book, Milano 2002, p. 160.

¹⁹ Ibi, p. 8.

citarne uno soltanto: si tratta di una pagina apparentemente “minore” della storia della famiglia Martin, ma di rara bellezza. I coniugi Martin ebbero nove figli: due maschietti e due femminuccie morirono da piccoli; le altre cinque figlie si consacrarono tutte a Dio e tutte vissero nell’alone travolgente di Teresa. Tra di esse ce n’era, però, una disadattata che angustiava particolarmente la famiglia:

«Affettuosa ma ombrosa, passava continuamente da impeti di generosità a incredibili ostinazioni che sconfinavano con l’ottusità, ribelle alla madre e segretamente succube di una cameriera. Se voleva qualcosa, era capace di urlare per intere mezze giornate. In collegio la definirono “una bambina terribile”, fino al punto che la dimisero. E Zelia con assoluta onestà commentò: “Quando i nostri figli non sono come gli altri, tocca a noi genitori portarne il peso”. I giudizi della mamma su questa strana figlioletta sono lucidi fino a essere impietosi, e tuttavia mai ella le assegnò un «destino» diverso: per lei offrì a Dio ogni fatica, ogni pena, ogni sofferenza, ogni preghiera perché ne facesse comunque una santa. Erano continui tentativi per trovare l’occasione giusta, il momento opportuno in cui l’atto educativo potesse raggiungere il cuore della ragazza: “Questo pomeriggio l’ho fatta venire accanto a me per farle leggere alcune preghiere, ma presto si è stancata e mi ha detto: ‘Mamma, raccontami la vita di Nostro Signore Gesù Cristo’. Non ero disposta a narrare, ciò mi stanca molto; ho sempre male alla gola. Infine mi sono fatta forza e le ho raccontato la vita di nostro Signore. Quando sono arrivata alla Passione piangeva, mi ha fatto piacere scorgere in lei questi sentimenti”. Scriveva a una delle figlie: “(Leonia) è meno privilegiata di voi per doni di natura, tuttavia ha un cuore che chiede di amare e di essere amato, e soltanto una madre è in grado di testimoniare ogni momento l’affetto di cui ha bisogno...”. Aveva offerto la sua vita per questo: “Se non occorresse che il sacrificio della mia vita perché ella diventi una santa, lo farei di buon cuore”. Giunse a conquistarsi totalmente l’animo della povera figlia “difficile” solo pochi mesi prima della morte: “Ha cominciato a dimostrarmi un affetto che cresce incessantemente. Non mi può più lasciare, arriva perfino a confidarmi i suoi pensieri più segreti, il timore e l’amore di Dio penetrano a poco a poco nel suo cuore. Ma se tu sapessi con quale dolcezza la tratto... Vuol fare la Comunione alla fine di maggio, ed è una preparazione di tutti i giorni, di tutti gli istanti. Insomma, che il buon Dio sia benedetto?”. E quella figlia – dopo la morte della madre –, nonostante ripetuti insuccessi, riuscirà infine a realizzare una sua personalissima vocazione. Diventerà monaca visitandina e morirà in tarda vecchiaia, venerata come una santa per la sua umiltà, dolcezza, equilibrio acquistati in lunghi anni di dedizione a

Dio e al prossimo, seguendo in tutto l'esempio e gli insegnamenti della “piccola Teresa”, la sorellina più giovane»²⁰.

Con l'immagine struggente di una *santa* mamma malata (Zelia Guérin) che usa le sue ultime energie per addolcire la mente e il cuore della sua povera bambina malata (Leonia) – santificandosi così entrambe, sotto gli occhi del *santo* papà (Luigi Martin) e accanto alla piccola *Santa* Teresa del B. G. – possiamo concludere questa serie di *esemplificazioni* che hanno voluto mostrare “il valore esemplare della testimonianza in educazione”.

Esemplare in educazione è, infatti, ciò che può essere portato ad esempio: sia a livello di chi è chiamato a educare, sia a livello di chi deve e vuole essere educato. Perciò sommamente esemplare ci sembra il ritratto di una bambina caratteriale che tutti santamente aiutano a diventare santa.

²⁰ *Ibi*, pp. 27-28.

Hervé A. Cavallera

*La ricerca di senso e la cultura del presente
La linea d'ombra dell'educativo*

Una civiltà poggia su alcuni capisaldi che sono di fatto indiscutibili, senza i quali essa non avrebbe significato. Di essi ci si soffermerà su due. Il primo è che la civiltà deve essere permeata da una *cultura*, dove il termine esprime la peculiarità che la contraddistingue dalle altre; il secondo è che la civiltà intende dare o offrire un senso alla vita, all'esistente, a ciò che in vario modo si edifica. Si tratta di due indicazioni fondamentali, che hanno però bisogno di ulteriori precisazioni, le quali sono tanto più urgenti in quanto l'Occidente è attraversato da una crisi che è non solo economica, bensì intrinsecamente spirituale. Sotto tale profilo, è evidente che l'elemento di fondo, prioritario, soprattutto in una cosiddetta società plurale¹, è la ricerca di senso.

1. Il senso negli e degli eventi

Invero, la filosofia nasce come ricerca di senso. Che, del resto, è la meraviglia? Così Platone (*Teeteto* 155d): è «tipico del filosofo quello che tu provi, l'essere pieno di meraviglia: il principio della filosofia non è altro che questo»². Asserzione ripresa da Aristotele (*Metafisica I* 2, 982b):

«Gli uomini hanno cominciato a filosofare, ora come in origine, a causa della meraviglia: mentre da principio restavano meravigliati di fronte alle difficoltà

¹ H.A. Cavallera, *Culture e educazione in una società plurale*, in «Pedagogia e Vita», 69/1 (2011), pp. 87-108.

² Platone, *Tutti gli scritti*, a cura di G. Reale, Rusconi, Milano 1991, p. 206.

più semplici, in seguito, progredendo a poco a poco, giunsero a porsi problemi sempre maggiori [...]. Ora, chi prova un senso di dubbio e di meraviglia riconosce di non sapere; ed è per questo che anche colui che ama il mito è, in certo qual modo filosofo: il mito, infatti, è costituito da un insieme di cose che destano meraviglia. Cosicché, se gli uomini hanno filosofato per liberarsi dell'ignoranza, è evidente che ricercarono il conoscere solo al fine di sapere e non per conseguire qualche utilità pratica³.

Aristotele, nel passo citato, dice più cose e tutte decisive. In primo luogo il filosofo greco afferma che lo stato d'animo dell'uomo di fronte allo svolgersi degli eventi è lo stupore, la meraviglia, e, per non rimanere nell'ignoranza e non scivolare nell'errore, egli ha cominciato a conoscerne, ossia a dare *un senso* al fluire degli eventi. Aggiunge che la vera conoscenza non è motivata, di conseguenza, da finalità pratiche, bensì dal solo *fine di sapere*. In terzo luogo, anche chi crede nel mito è un filosofo.

Ciò significa che l'intelligenza dell'uomo consiste nel porsi domande, scaturite dalla meraviglia, e le domande esprimono la volontà di cercare un senso negli eventi, un senso senza il quale la vita non avrebbe significato, per il semplice fatto che vivere *bis et nunc* non esprime alcunché se non una situazione transitoria. La ricerca di senso si impone, quindi, come ontologicamente costitutiva l'essere umano ed è una ricerca – Aristotele lo afferma in maniera esplicita – che non mira a utilità, bensì al sapere. È il primato dell'etica e non dell'economia, intesa, quest'ultima, come ricerca dell'utile. Il sapere è sapienza e non calcolo: fuori di questa asserzione è la cattiva società. Di qui una conseguenza intrinseca al discorso aristotelico: la società legata e dominata dal mero interesse, dall'economia, è *societas diaboli*, come avrebbe detto il saggio cristiano, ossia una società che ha smarrito il senso e pertanto è preda delle forze negative e disgregatrici dell'ordine delle cose.

Non a caso il filosofo greco, che compendia tutta una tradizione che da Pitagora a lui perviene, aggiunge che chi crede nel mito è filosofo. E che cosa è il mito? Mircea Eliade lo spiega con grande chiarezza:

«Il mito narra una storia sacra; riferisce un avvenimento che ha avuto luogo nel Tempo primordiale, il tempo favoloso delle “origini”. In altre parole, il mito

³ Aristotele, *La metafisica*, a cura di G. Reale, Rusconi, Milano 1978, pp. 77-78.

narra come, grazie alle gesta degli Esseri Soprannaturali, una realtà è venuta ad esistenza, sia che si tratti della realtà totale, il Cosmo, o solamente di un frammento di realtà; un'isola, una specie vegetale, un comportamento umano, un'istituzione. [...] Il mito parla solo di ciò che è accaduto *realmente*, di ciò che si è pienamente manifestato»⁴.

Il mito, quindi, testimonia l'irruzione del *sacro* nel mondo e lo costituisce quale esso è. E sempre a proposito del mito e del suo accadimento, Eliade aggiunge:

«Il fatto stesso del *dire* ciò che è accaduto rivela *come* una certa esistenza si è realizzata (e questo *come* equivale anche al *perché*). E l'atto dell'esistere è insieme emergenza di una realtà e svelamento delle sue strutture fondamentali. [...] I miti rivelano le strutture del reale e i molteplici modi d'essere nel mondo. Proprio per questo sono il modello esemplare dei comportamenti umani»⁵.

Il che significa che il mito è intrinsecamente testimone del divino ed ha un carattere *educativo* per la sua esemplarità.

Il problema del mito riconduce allora alla presenza del sacro, il quale nel mondo antico, dai pitagorici ai platonici, si riassume nella consapevolezza che «l'ideale del saggio è la conoscenza della divinità, la sensibilità al divino, al sacro nella natura e nella vita»⁶ e, per il tramite di una tradizione che risale all'orfismo, la vita diventa una ricerca di salvezza⁷.

Sono stati toccati alcuni elementi fondamentali; sapienza e saggezza, ricerca di salvezza dalla finitudine e dal contingente, quindi dal caos, educazione come avvio alla conoscenza. In questo senso l'essere umano non può che essere definito *homo religiosus*:

«Grazie alla tracce lasciate dagli uomini, dal Paleolitico fino alla nostra epoca, lo storico delle religioni e l'antropologo sono in grado di identificare i tratti del volto dell'*homo religiosus*. [...] Con il suo comportamento nel corso dei millenni, l'*homo religiosus* mostra di credere in una Realtà trascendente che si manifesta in questo mondo e dà al mondo stesso una dimensione di compimento. Questa

⁴ M. Eliade, *Mito e realtà*, Borla, Roma 1985, pp. 27-28.

⁵ Id., *Miti sogni e misteri*, Rusconi, Milano 1990³, p. 7.

⁶ J. Ries, *L'eredità religiosa e culturale dell'uomo mediterraneo*, in Id. (a cura di), *Trattato di antropologia del sacro*, vol. III, Jaca Book-Massimo, Milano 1992, p. 351.

⁷ *Ibidem*.

scoperta fa sì che l'uomo assuma un modo specifico di esistere, poiché sfocia in valori assoluti, capaci di dare un senso all'esistenza umana»⁸.

Ciò deve essere avvertito con estrema chiarezza, senza la quale non solo il discorso educativo si manifesta inconcludente e meramente finalizzato ad apprendimenti funzionali al presente. Fuori di questa consapevolezza, infatti, abbiamo solo le inconsistenti divagazioni di coloro che, chiusi nella limitatezza del sensibile, ossia del contingente, affermano la non esistenza dell'Assoluto. *Dixit insipiens, in corde suo, non est Deus:*

«L'uomo, dal momento in cui ne individuiamo le prime tracce, è – non dico alla ricerca, ma – capace del Sacro, nel senso in cui i teologi cristiani dicono che è capace di Dio. La parola viene dal latino *capere*, contenere. In definitiva, tutto ciò che egli fa, ama, sogna o pensa converge verso questo fine. Vita, Destino, Assoluto sono soltanto vie di avvicinamento. Sfaccettature di una stessa realtà. Sinonimi»⁹.

Il cristianesimo, nel corso della storia, lo ha fatto proprio. È il concetto di “sacro pedagogico”, un sacro che trova il suo spazio negli edifici, nella liturgia, nel simbolismo, nella preghiera. I cristiani vivono la loro condizione umana attraverso segni e simboli che consentono loro di andare oltre la realtà sensibile:

«Basti pensare alla liturgia e ai sacramenti, dove la celebrazione ricorre a numerose risorse del simbolismo. Il quarto livello del sacro nel cristianesimo è la consacrazione a Dio delle realtà terrene e il loro utilizzo nell'ottica messianica, ossia senza spogliarle del loro carattere naturale: preghiere, benedizioni, simbolismo dei monumenti cristiani, vita cristiana nella città terrena, il cristiano nel mondo»¹⁰.

Posto in tal modo il discorso, è evidente che l'impostazione ha assunto una forza indiscutibile, una forza che ha trovato il punto decisivo nel Medioevo. Nella *Città di Dio* (XIX 4), Agostino ha bene spiegato che per evitare il sommo male, la morte eterna, occorre vivere rettamente. E

⁸ J. Ries, *Conclusioni e prospettive*, in Id., *Trattato di antropologia del sacro*, vol. I, cit., Jaca Book-Massimo, Milano 1989, p. 313.

⁹ R. Boyer, *Approccio antropologico al sacro*, Jaca Book, Milano 1992, p. 86.

¹⁰ J. Ries, *Conclusioni*, in *Trattato di Antropologia del sacro*, cit., vol. V, Jaca Book-Massimo, Milano 1993, p. 351.

proclama di conseguenza (XIX 10) la pace, la contemplazione dell'Assoluto, la massima perfezione: «Qui saranno le virtù, non più in lotta contro i vizi o i mali, ma possedendo come premio quella pace eterna che nessun avversario potrà più turbare»¹¹. La contemplazione, che non è la scienza, ossia l'ansia del sempre fare, nella vertigine dell'esserne travolti.

Ciò in una unità inscindibile del pensiero, in cui la stessa applicazione pratica – la scienza – ha trovato un supporto indiscutibile nella verità teologica. Quest'ultima l'ha controllata e guidata affinché non si smarrisse nell'attivismo febbrile, in un percorso che è durato almeno sino alla Riforma¹², quando il cammino della fede è stato scisso da quello della scienza, la quale, da Galilei in poi, ha assunto il tono perentorio che una volta era proprio e solo della teologia. Come ha spiegato Whitehead:

«La mia tesi è che la fede nella possibilità della scienza, già nata prima dello sviluppo della teoria scientifica moderna, è una derivazione inconsapevole della teologia medievale. Ma la scienza non è solamente il risultato di una fede istintiva, esige anche un interesse attivo ai semplici fenomeni della vita presi in se stessi. Questa precisazione di “in loro stessi” è molto importante. La prima fase del Medio Evo fu una fase di simbolismo»¹³.

Il filosofo e matematico inglese coglie nel segno nel collocare la sicurezza scientifica all'interno della derivazione teologica. Solo che, a partire appunto da Galilei, il cammino della scienza si distacca da quello della fede; intende diventare autosufficiente, conservando, però, il dogmatismo della teologia sino agli esiti contemporanei ove non mancano studiosi di matematica che negano verità alla teologia e quindi al senso del manifestarsi delle cose e studiosi di teologia che dubitano dei dogmi¹⁴.

La messa da parte della ricerca di senso coincide con lo smarrimento del senso della civiltà e investe di conseguenza la natura stessa del discorso educativo che ne è stato, per secoli, la conseguenza intrinseca.

¹¹ Agostino, *La città di Dio*, Rusconi, Milano 1997⁴, p. 958.

¹² Su tale scissione, che ha frantumato l'unità del sapere che ha costituito la storia del platonismo, cfr. I.P. Culianu, *Eros e magia nel Rinascimento*, Bollati Boringhieri, Torino 2006.

¹³ A.N. Whitehead, *La scienza e il mondo moderno*, Bompiani, Milano 1959², p. 31.

¹⁴ Non è qui il caso di richiamare saggi di scrittori di qualche notorietà nel grosso pubblico come P. Odifreddi, V. Mancuso e così via.

2. La crisi dell'etica e l'avvento dell'economico

Il tema della ricerca di senso è, infatti, costitutivo della pedagogia, dell'agire educativo. Non potrebbe essere diversamente: se una civiltà si costituisce attraverso la ricerca di senso, l'azione educativa, non può che esserne influenzata, anzi sorretta e diretta. Il concetto di formazione è appunto legato a dare un senso, dalla greca *paideia* alla germanica *Bildung*. Si può graduare il disvelamento dello stesso a seconda dell'età e del livello cognitivo degli alunni, lo si può innestare con accortezza all'interno delle diverse discipline, con una evidenza maggiore o minore: deve essere comunque costitutivo dell'agire dell'insegnante e della sua stessa figura. Questo è un aspetto fondamentale, senza il quale non esisterebbe il discorso pedagogico.

L'azione educativa è dare un senso, non solo ai contenuti ma allo stesso significato di apprendimento. La formazione non è la mera erudizione, per quanto dei contenuti non si può in alcun modo fare a meno; la formazione non è la mera efficienza o *performance*, per usare un termine alla moda qualche anno fa, anche se una persona efficiente è un soggetto che rivela una sua autonomia gestionale. La formazione è costitutiva del carattere come darsi senso e dar senso, quindi implica un processo di responsabilizzazione etica e culturale che, come diceva Aristotele, non è da confondere con la mera ricerca dell'utile personale.

Ma allora quale è la vera dimensione della ricerca di senso? È chiaro che in questa sede non si vuole né si può dare una indicazione che sia specifica. Si può, però, legittimamente affermare in linea di principio che un senso che sia costituente una civiltà è una concezione che ponga l'universale al di sopra del particolare, l'interesse del bene comune al di sopra dell'interesse di parte, l'etica al di sopra dell'economica, la dimensione valoriale al di sopra dei tornaconti privati, il senso del processo al di sopra della casualità del processo, la dignità umana al di sopra del libertinaggio: la ricerca di senso è un darsi ordine, dando ordine.

All'interno di tali coordinate è possibile incasellare diverse grandi civiltà che si sono succedute nella storia e individuare, d'altra parte, i momenti di decadenza e conflittualità, ossia, per dirla nettamente, distinguere bene e male. Il male come mancanza di ordine. Il che non vuol essere un'apologia dell'omologazione. Chi ne trarrebbe tale conclusione

sarebbe nell'errore. L'ordine di cui si parla è quello innanzitutto interiore, morale, religioso, da non confondere affatto con l'ipocrisia farisaica o con la remissiva obbedienza.

Tale ordine implica un impegno, oltre che una consapevolezza, e di conseguenza un “prendersi cura”, sì da non essere in alcun modo confuso con l'estrinseca curiosità e con la vuota retorica. L'uomo adulto deve provvedere non solo a se stesso e ai suoi coetanei, ma al bene delle generazioni future. Erikson lo ha spiegato con chiarezza:

«Gli adulti sono tra loro organizzati (oltre che per altri motivi) allo scopo di derivare dalla collettività e dalle sue tradizioni un capitale di rassicurazione ed una serie di metodi che consentano loro di far fronte alle necessità della generazione successiva, in modo relativamente indipendente dalle vicissitudini dei destini individuali. [...] La forza umana dipende quindi da un processo totale che regola contemporaneamente la *sequenza delle generazioni* e la *struttura della società*. L'Io è il regolatore di tale processo nell'individuo»¹⁵.

Ciò significa che è intrinseco alla natura e ai doveri dell'adulto il compito di rendere più agevole, responsabile e sicuro il futuro delle nuove generazioni.

Tutto questo manifesta una dimensione educativa. L'adulto è colui che sa e deve operare in funzione di tale sapere. Egli, almeno per questo aspetto, è un sapiente. Orbene, il sapiente, conseguentemente, non può essere un contenitore di se stesso, ma deve insegnare agli altri. Così è stato per gli antichi filosofi, per i *rabbi* ebraici, per i saggi orientali. In tempi relativamente recenti Giovanni Gentile alle luce di tale logica ha identificato, dialetticamente, filosofia e pedagogia, in quanto un maestro che non esprima una visione della vita non è un maestro. La *riduzione* (ossia la *riconduzione*) della pedagogia alla filosofia¹⁶ non è altro che l'attestare che la formazione dello spirito non può che essere sia della filosofia sia della pedagogia. Infatti, secondo il filosofo, quando «per spirito non s'intende se non appunto lo svolgimento, la formazione, l'educazione, insomma, dello spirito, la filosofia stessa (tutta la filosofia,

¹⁵ E.H. Erikson, *Introspezione e responsabilità*, Armando, Roma 1968, p. 153.

¹⁶ G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica. II. Didattica*, V ed. riv., Sansoni, Firenze 1955, p. 12.

posto che la realtà sia concepita assolutamente come spirito) diventa pedagogia, e la forma scientifica dei singoli problemi pedagogici diventa filosofia»¹⁷. Secondo tale logica, Gentile vuole, per ricordare la storia della scuola italiana, che nella elementare trovi pieno spazio l'insegnamento della religione intesa come capace di dare un senso ai viventi per vivere rettamente la vita¹⁸.

Si capisce altresì che tutto questo non esclude nemmeno quelle che oggi sembrano parole magiche: flessibilità, gradualità. Solo che il linguaggio del presente è il linguaggio dell'utile. È infatti evidente non solo la recessione economica che investe l'Occidente e, quindi, le continue attenzioni ai problemi finanziari, attraverso una politica di tagli e sacrifici, ma è altresì vero che il processo è più vecchio di quello che sembrerebbe. Non a caso gli ospedali sono diventati da tempo *aziende* ospedaliere e la stessa università tende a configurarsi, attraverso le modalità di valutazione, come azienda che deve mirare a conservarsi e ad estendersi.

Dell'economico aveva già parlato Croce, nella sua filosofia dei distinti, distinguendolo dall'etica, l'uno volizione del particolare, l'altra volizione dell'universale¹⁹, e la distinzione crociana già è preziosa in quanto indica una scala di valori. E il filosofo lancia una strale contro coloro che cercano di fondere i due piani. «Invero una filosofia, che calcola, è una filosofia che bamboleggia o rimbambisce; e, se già agli economisti e matematici abbiamo raccomandato di calcolare e non pensare, ai filosofi invece bisogna che ora diciamo: – Pensate, e non calcolate!»²⁰. Ma quella di Croce è una scala e una distinzione che non regge alle pressioni dell'economia.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ G. Gentile, *Educazione e scuola laica*, V ed. riv. e accr. a cura di H.A. Cavallera, Le Lettere, Firenze 1988, pp. 73-132; Id., *La riforma della scuola in Italia*, III ed. riv. e accr. a cura di H.A. Cavallera, Le Lettere, Firenze 1989, pp. 23-26, 174-177 e 234-287.

¹⁹ Croce, discorrendo dell'attività economica e dell'attività etica, precisa: «alla prima corrispondono quelli che si dicono fini individuali; alla seconda, i fini universali: sull'una si fonda il giudizio circa la maggiore o minore coerenza dell'azione per sé presa; sull'altra, quello circa la maggiore o minore coerenza dell'azione rispetto al fine universale, che trascende l'individuo» (B. Croce, *Filosofia della pratica. Economica ed etica*, Laterza, Bari 1950⁶, p. 203)

²⁰ *Ibi*, p. 254.

In realtà, tra Ottocento e Novecento alcuni grandi studiosi sostengono senza mezzi termini come uno Stato sia governato dalle *élite* e che queste godono necessariamente di una forza economica. Il siciliano Gae tano Mosca (1858-1941) – professore di Diritto internazionale a Torino prima e poi alla Bocconi, e quindi di Scienza politica, infine professore di Diritto pubblico a Roma, accademico linceo e senatore del Regno – nel 1896 pubblica gli *Elementi di scienza politica*²¹. Ivi Mosca afferma, senza mezzi termini, la commistione tra potere e denaro, tra politica ed economia:

«Dobbiamo rammentare che, in tutti i paesi del mondo, altri mezzi d'influenza sociale, quali sarebbero la notorietà, la grande cultura, le cognizioni speciali, i gradi elevati nelle gerarchie ecclesiastiche, amministrative e militari, si acquistano sempre più facilmente dai ricchi anziché dai poveri. I primi per arrivare devono sempre percorrere una via notevolmente più breve di quella dei secondi, senza contare che il tratto di strada, che ai ricchi viene risparmiato, è spessissimo il più aspro e difficile»²².

E con altrettanta chiarezza Mosca rileva che la gestione della stessa giustizia è regolata dai pareri della classe dominante:

«Fino a quando l'umanità non sarà realmente plasmata ad immagine e somiglianza di Dio, non vi sarà mai nel mondo una giustizia assoluta, nelle società più o meno ordinate vi è stata, vi è e vi sarà sempre una giustizia relativa; cioè un insieme di leggi, di consuetudini, di norme imposte dalla pubblica opinione, tutte variabili secondo le epoche e i popoli, in base alle quali viene regolata quella che noi abbiamo chiamato la lotta per la preminenza; cioè lo sforzo che ogni individuo fa per migliorare e conservare la propria posizione sociale»²³.

Il discorso di Mosca è estremamente piano e realistico, senza fingimento alcuno. Colui che gestisce il potere intende conservarlo e l'ascesa al medesimo è nella maggioranza riservata alle classi sociali più agiate. L'economia assume un ruolo determinante nella storia, di là dalle aspettative degli uomini di fede e di sapienza spirituale.

²¹ Fratelli Bocca, Roma. La III ed. rifatta è del 1939 (Laterza, Bari).

²² G. Mosca, *Scritti politici*, a cura di G. Sola, vol. II, Utet, Torino 1982, p. 619.

²³ *Ibi*, p. 1073.

Fondamentale è altresì, per la scienza dell'economia, il contributo di Vilfredo Pareto (1848-1923), professore di Economia Politica a Losanna. Nei *Sistemi socialisti* (1901-1902) spiega che «le classi dette *superiori* sono generalmente anche le più ricche. Queste classi costituiscono un'élite, una aristocrazia»²⁴. Le modalità di affermazione delle élite sono varie, ma tutte legate a un processo di selezione:

«Le élite si manifestano in parecchi modi, secondo le condizioni della vita economica e sociale. La conquista della ricchezza, presso i popoli commerciali e industriali, il successo militare, preso i popoli bellicosi, l'abilità politica e spesso lo spirito di intrigo e la bassezza di carattere, presso le aristocrazie, le democrazie e le demagogie [...] sono altrettanti modi, coi quali si effettua la selezione degli uomini»²⁵.

Pareto, d'altra parte, nella sua esigenza di individuare le caratteristiche dell'*homo oeconomicus*, spiega molto bene²⁶ che il soggetto umano tende a muoversi secondo i *gusti* che esprimono una *utilità* o meglio una *ofelimità*, ossia il rapporto di convenienza tra una cosa o un bisogno o desiderio legittimo o illegittimo.

L'ofelimità è dunque l'obiettivo dell'individuo e il pensatore ha illustrato la natura diffusa di tale realtà. Ora Pareto, attraverso il ricorso all'utile e all'ofelimo presenta una definizione di economico che fa testo, in quanto la questione dell'economia come scienza dell'utile si impone come dato di fatto e pervade la vita sociale e politica che viene ad essere dominata da tale logica. Come egli scrive in un articolo del 1917, *L'economia e i presenti fenomeni*, «per conoscere se certi provvedimenti giovano, o non giovano, è necessario di sapere se la distruzione di ricchezza da essi certamente recata è compensata, o non è compensata, da vantaggi economici o sociali»²⁷. È una scienza dell'economia in cui non trova posto l'etica, bensì la soggettività e il calcolo, e a tale impostazione si rifaranno economisti che avranno parte significativa nella dottrina economica del

²⁴ V. Pareto, *I sistemi socialisti*, a cura di G. Busino, Utet, Torino 1974, p. 131

²⁵ *Ibi*, p. 163.

²⁶ V. Pareto, *Cours d'Économie politique professé à l'Université de Lausanne*, vol. I, Rouge, Lausanne 1897, pp. 3-5.

²⁷ V. Pareto, *Scritti sociologici*, a cura di G. Busino, Utet, Torino 1966, p. 726.

Novecento, quali Gustavo Del Vecchio (1883-1972) e Giovanni Demaria (1899-1998).

E al primato dell'economico come ofelimo cerca di contrapporsi negli anni '20 e '30 del secolo scorso l'attualismo di Giovanni Gentile che sostiene la realtà dello stato etico. Così il filosofo nel 1930:

«La libertà spetta adunque all'individuo morale che pensa in funzione di quell'universalità in cui si realizza la sua natura spirituale. La coscienza nazionale è essa stessa manifestazione storica di questa universalità che in essa e nello Stato appunto si concreta: nello Stato che è la coscienza e la volontà in cui l'uomo realizza se stesso»²⁸.

E tra gli attualisti non manca chi, come Ugo Spirito, rivendica il primato dell'etica attraverso il corporativismo, secondo il quale, come scrive nei primi anni '30, il benessere individuale deve risolversi in quello sociale:

«Massimo benessere dell'individuo è quello che gli proviene dall'adeguazione perfetta del compenso della sua opera al valore della sua personalità vista in funzione del fine supremo dello Stato»²⁹.

In realtà, per poter puntare a un primato dell'etica nella politica, necessario per la subordinazione dell'economia all'universale, Gentile e Spirito devono necessariamente ricondurre la questione alla centralità universalizzatrice dello Stato. È lo scontro che sostengono durante il ventennio. La rovina del fascismo tornerà a rafforzare le ragioni del particolare, quindi dell'economico, anche attraverso l'influsso del capitalismo statunitense.

Vero è che la politica dello Stato italiano nella seconda metà del Novecento cerca di conservare le ragioni di uno Stato sociale in cui il privilegio non sia riservato a una mera classe sociale. E tuttavia verso la fine degli anni '70, prima del crollo del comunismo e della conseguente

²⁸ G. Gentile, *Politica e cultura*, vol. II, a cura di H.A. Cavallera, Le Lettere, Firenze 199, p. 55. Per la posizione politica di Gentile, cfr. H.A. Cavallera, *L'immagine del fascismo in Giovanni Gentile*, Pensa MultiMedia, Lecce 2008..

²⁹ U. Spirito, *il corporativismo*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2009, p. 340. Per la posizione di Spirito, cfr. H.A. Cavallera, *Etica e politica in Ugo Spirito*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2010.

“fine” delle ideologie, Spirito individua con intelligenza l'affermazione del neo-capitalismo di matrice statunitense. «Il neo-capitalismo dovrebbe aver vinto. E la conclusione dovrebbe scaturire prima di tutto dalla risposta del lavoratore statunitense, che non cerca nulla di più e che non accetterebbe mai di trasferirsi in un paese a regime comunista. Il proletariato non ha più motivi di ribellione e neppure di diversificazione. Nel mondo americano non nascono e non possono nascere nuovi ideali di progresso. E anche le più grandi personalità del mondo capitalista sono guardate con ammirazione, come gli esempi di una volontà superiore, capace di raggiungere quei traguardi che rappresentano i sogni di tutti. Il discorso sociale e politico è ormai chiuso»³⁰.

Lo sguardo del presente si smarrisce in un trionfo di un capitalismo, già intuito da Spirito trentacinque anni fa, che si estende in tutto il globo terrestre, non più diviso tra capitalismo e anticapitalismo. La logica dell'economia è quella esplicitamente vincente, senza resistenza alcuna e le agenzie di *rating* giudicano e fanno cadere istituti e Stati. Il mondo della politica è ormai travolto da una serie impressionanti di promesse di omologazione economica di un liberismo esasperato che fanno venir meno lo Stato sociale e abbandonano i cittadini a se stessi. Dall'estremo Oriente al più lontano Occidente il trionfo dell'economico sembra indiscutibile. Non è un ritorno al *quisque est faber fortunae sua* quanto, per usare una battuta forse non propriamente felice, un invito all'arte di arangiarsi di partenopea memoria. L'aumento impressionante della disoccupazione giovanile e, in particolare, della disoccupazione intellettuale mostra l'essere giunti nell'Occidente a una recessione senza precedenti. In questo modo prendono corpo i fantasmi evocati da diversi pensatori.

3. La fragilità dell'educativo

Tra i filosofi, Emanuele Severino ha individuato nella fede nel divenire l'errore della filosofia dell'Occidente e, di conseguenza, ciò ha fatto risaltare tutto quello che accentua la fortuna del fenomeno nella sua irripetibilità: l'economia e la tecnica. Quest'ultima, in particolare, «sta distruggendo ogni forma tradizionale di civiltà – cristiana, borghese,

³⁰ U. Spirito, *Che cosa sarà il futuro*, Cadmo, Roma 1977, p. 31.

marxista – e quindi anche ogni forma tradizionale di conoscenza»³¹. Ciò perché, secondo il filosofo, viene meno la *contemplazione del senso del mondo* da parte di un sapere operativo, modificabile, falsificabile. «Come distruzione inevitabile della tradizione, la tecnica ha destabilizzato ogni ordine del passato. La civiltà della tecnica, che, come ordine organizzato dai due più potenti Stati della terra, è il fattore oggi più stabilizzante, risulta dalla destabilizzazione più radicale che mai sia stata compiuta»³². In tutto questo è implicito il farsi avanti dell'economico in quanto la tecnica è *profitto*. D'altra parte, si tratta di un successo consentito da una filosofia che non è più riuscita a pensare Dio:

«Dapprima, la tecnica ha avuto la strada sbarrata da Dio e dalle sue leggi; poi la filosofia ha liberato la strada da ogni ostacolo. La tecnica può ora proseguire il proprio cammino sapendo che non incontrerà alcun ostacolo e alcun limite invalicabile. La filosofia contemporanea l'ha resa completamente libera»³³.

Ma qual è la filosofia e la storia della filosofia che hanno reso libera la tecnica? La filosofia che non è più ricerca di senso e la storia della filosofia ridotta a filologia filosofica³⁴. Il problema, ovviamente, coinvolge di

³¹ E. Severino, *Téchne. Le radici della violenza*, Rusconi, Milano 1988², p. 12.

³² *Ibi*, p. 13.

³³ Id., *Il muro di pietra. Sul tramonto della tradizione filosofica*, Rizzoli, Milano 2006, p. 106.

³⁴ Su questo aveva già insistito, con forte punta polemica, Ugo Spirito, facendo un bilancio della sua ricerca in cui il ricorso alla storia della filosofia è stato un ricorso all'esame di risposte di altri per affrontare problemi ancora ricorrenti nel proprio itinerario teoretico. «Si può rispondere che la mia *non* è storia della filosofia, perché storia della filosofia può essere soltanto quella oggi di moda, ma io, oggi, non conosco alcuna ricerca storiografica del nuovo tipo che possa darsi davvero filosofica. Se si parla di filologia, lo si fa, non in quanto la filologia accompagna la filosofia, ma solo perché non si sa fare nulla che abbia valore o significato filosofico. Oggi non c'è storia della filosofia. Studi, così detti storici, si sfornano ogni giorno, ma lasciano il tempo che trovano. Il passato non ha significato. La sua precisazione è divertimento di eruditì che annoia il lettore. Si dice che si fanno passi avanti e di molta importanza. Non lo nego, ma a me non importano: io studio filosofia e voglio risposte filosofiche. Se non v'intendete di filosofia continuate pure il vostro lavoro, ma non parlate più di storia della filosofia. Il vostro attuale parlare costituisce soltanto la dimostrazione dell'assenza della filosofia. E, se la filosofia non c'è, non ci può essere la storia della filosofia» (U. Spirito, *Dall'attualismo al problematicismo*, Sansoni, Firenze 1976, pp. 183-184).

conseguenza la natura della stessa pedagogia e tra i pedagogisti italiani qualcuno da tempo si è reso conto dei pericoli insiti nello scientismo dilagante. Secondo Giuseppe Accone, l'ultimo bivio dell'educazione «si configura nella strettoia tra razionalità scientifica che non può fondare una costellazione di valori e fini e significati, prospettiva nichilistica quale più coerente applicazione etico-umanistica di tale impossibilità di fondazione e *scommessa* pascaliana sulla persona, quale tensione *religiosamente garantita* tra vita e morte, evento e senso»³⁵. Tuttavia è chiaro che puntare su una scommessa può essere considerata una mossa debole, per quanto condivisibile, nell'età dello scientismo. E lo stesso Accone ne prende atto con una posizione radicale di manifesta controtendenza verso le sollecitazioni vincenti del presente. «Occorre una riscoperta del meglio della *tradizione/memoria* da coniugare con i *segni dei tempi* abbandonando la mitologia dello sviluppo/progresso di matrice scientista e di marca ideocratica»³⁶. È un discorso che Accone sviluppa in altri volumi sino all'affermazione radicale che «la scienza da sola, dal punto di vista pedagogico-educativo, come direbbe M. Heidegger, *non pensa*. Nel senso che sulle sue spalle può essere messo lo *sviluppo* (con l'*istruzione*, l'*apprendimento* e la *socializzazione*), non l'*educazione* e non una *paideia*»³⁷. Il pedagogista avverte con grande chiarezza le ambiguità dello scientismo che diventa sempre più diffuso e la fragilità di una pedagogia ridotta a istruzione, apprendimento e socializzazione.

In realtà, lo sviluppo delle cosiddette scienze umane (psicologia e sociologia in particolare) è stato il corrispettivo, in sede umanistica, della forza dello scientismo, poiché esse hanno voluto e vogliono essere una spiegazione del reale, e quindi, in un certo modo, si trasformano nell'accettazione del reale stesso. Espressione significativa di tutto questo sono la diffusione e l'apprezzamento delle statistiche, per la quali la rilevanza numerica implica, per i fruitori, quasi sempre, se non proprio sempre, l'implicita accettazione di un fenomeno, di un comportamento solo perché *quantitativamente* degno di considerazione. D'altro canto, non si evita, anzi si insiste nel ricondurre la pedagogia tra le *scienze umane*.

³⁵ G. Accone, *L'ultima frontiera dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1986, p. 112.

³⁶ Id., *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, La Scuola, Brescia 1994, p. 263.

³⁷ Id., *Pedagogia di fine secolo*, il Segnalibro, Torino 1998, p. 164.

ne, trascurando la vecchia distinzione – discutibile quanto si voglia, ma non priva di buon senso e significato – tra *scienze descrittive* e *scienze normative*, in base alla quale la pedagogia non può non essere che una scienza *normativa*, pertanto non accostabile e non confondibile con altre discipline che si limitano al riscontro fattuale e sostanzialmente alla richiesta di legittimazione di ciò che accade. Sotto tale profilo, è chiaro che la pedagogia è molto più vicina all’etica che alla psicologia e alla sociologia. Non rendersi conto di questo, vuol dire non intendere più che cosa vuol dire formare, educare. Un pedagogista contemporaneo, Gaetano Mollo, ha ricordato – aspetto quanto mai evidente, ma da ribadire in continuazione – che la pedagogia è legata alla progettualità, quindi alla *ulteriorità*, il che non è in tante scienze umane. «La riflessione pedagogica è, nel contempo, considerazione teorica ed indicazione pratica»³⁸. Per Mollo, «la riflessione pedagogica, pertanto, trova la sua motivazione forte nel fondamento etico e la sua risoluzione pratica nell’impegno civico e sociale. [...] Il fondamento etico risulta, per questo, il riferimento significante, quale elemento propulsivo, in base al quale poter sperare, attraverso una logica del miglioramento»³⁹. Quest’ultimo, del resto, corrisponde a un imperativo e non a una descrittività.

Vero è che svincolata la pedagogia dalla filosofia nella volontà di conferirle una effettiva autonomia e ripensata come *scienze* dell’educazione, si è operata una reale trasformazione, le cui conseguenze sono appieno oggi visibili. Il che non vuol dire che l’azione educativa non abbia necessità di diversi apporti, alcuni scientifici *stricto sensu* (si consideri l’apporto dell’igiene e dell’equilibrio fisiologico), altri relativi alla psicologia e alla sociologia e così via. Chiunque abbia una generale conoscenza della storia dell’educazione può infatti riscontrare in essa contributi determinanti di sociologi (Durkheim e Weber, ad esempio) e psicologi (Piaget ed Erikson, sempre per rimanere a dei “classici”). Non a caso sono state istituite nelle università cattedre di sociologia dell’educazione e di psicologia dell’educazione. Ma Durkheim, Weber, Piaget e così via rimangono sostanzialmente dei sociologi e degli psicologi e non dei

³⁸ G. Mollo, *La via del senso*, La Scuola, Brescia 1996, p. 467.

³⁹ *Ibidem*.

pedagogisti, come le cattedre universitarie sopra menzionate sono tenute da sociologi e psicologi non da pedagogisti. Del resto, un filologo come W. Jaeger e uno storico come Ph. Ariès hanno fornito contributi preziosi alla pedagogia pur non essendo pedagogisti. In breve, la pedagogia – come invero è per molte discipline – può e deve giovarsi di diverse discipline e di contributi di autori “professionalmente” non pedagogisti, ma è comunque altra cosa dalla psicologia, sociologia, cibernetica, letteratura ecc. C’è una specificità del “pedagogico”⁴⁰ che consiste nella sua intrinseca natura formativa, progettuale, migliorativa, come dir si voglia, che esclude non solo una mera descrittività, ma altresì implicitamente una dimensione deontologica, valoriale, finalistica, etica (il cercare e il dar senso, appunto) che non si trova indispensabilmente nelle altre scienze umane. Tale peculiarità la discosta in maniera inequivocabile.

Al contrario, se si insiste sugli aspetti meramente didattici e sperimentali, se la si mantiene all’interno di tale spazio, è chiaro che l’apporto delle altre scienze umane è inevitabile: non si può escludere l’evoluzione psichica del soggetto e il contesto sociale in cui egli matura. Ma tutto ciò, per quanto opportuno, trascura (se non proprio esclude) la portata sapienziale, che in primo luogo il discorso pedagogico deve possedere, ed essendo proprio questo accaduto, ossia una identificazione, nell’ambito delle scienze umane, della pedagogia con gli aspetti legati all’apprendimento, alla socializzazione, all’efficienza, è evidente che la pedagogia ha smarrito la sua connotazione sapienziale e si è rivelata impotente, anche nella stessa istituzione che dovrebbe esserne congeniale (il sistema scolastico), a dare un senso.

Una difficoltà che si è ripresentata dinanzi alla crisi dell’immagine, e quindi del ruolo, tradizionale della famiglia e al mutamento dei costumi, volti ormai a un materialismo e a un edonismo esplicativi e dirompenti. Non essendoci più la filosofia e la pedagogia a dare o a cercare di dare un senso, il precipitare nella relatività comportamentale diventa inevitabile, col conseguente riconoscimento della verità del relativismo e del

⁴⁰ Su tale aspetto si è insistito in H.A. Cavallera, *Introduzione alla storia della pedagogia*, La Scuola, Brescia 1999, pp. 7-30.

trionfo di quella scienza e di quella tecnica che consentono di poter meglio vivere l'istante in cui tutta l'esistenza viene a consumarsi in un ritorno nel niente, dopo i bagliori fugaci di una vita intensamente vissuta anche di là dalle norme etiche.

D'altronde, volendo condurre il discorso anche all'interno di un progetto che punti a una organizzazione efficiente e produttiva, il richiamo alla creatività e all'autonomia responsabile è decisivo. Opportunamente è stato ricordato che è bene «dare vita a un *setting* organizzativo in cui possano dispiegarsi pienamente la curiosità e la voglia di esplorare, capace di promuovere la cultura della fiducia e di incoraggiare le persone a dubitare del prestabilito metodologico e del preconfezionato operativo»⁴¹. La questione è appunto questa. Non si tratta di osteggiare gli aspetti positivi dell'efficienza nel lavoro, destinati a una maggiore produttività per tutti utile, quanto spiegare che il discorso formativo non si chiude nell'utile, anzi che tale riduzione può essere in vario modo nefasta, poiché riduce, per usare il linguaggio kantiano, l'umanità da fine a mezzo.

Che il mondo della tecnica non debba essere ignorato o sottovalutato, ma accortamente utilizzato è stato riconosciuto anche dal romano pontefice allorché, nell'Esortazione Apostolica Postsinodale *Verbum Domini*, Benedetto XVI ha precisato: «tra le nuove forme di comunicazione di massa, un ruolo crescente va riconosciuto oggi a *internet*, che costituisce un nuovo *forum* in cui far risuonare il Vangelo, nella consapevolezza, però, che il mondo virtuale non potrà mai sostituire il mondo reale e che l'evangelizzazione potrà usufruire della *virtualità* offerta dai *new media* per instaurare rapporti significativi solo se si arriverà al *contatto personale*, che resta insostituibile»⁴². Le parole del papa vanno ben considerate.

Esse sono estremamente chiare. Non è opportuno prescindere dai vantaggi che la tecnica (nella fattispecie *internet*) offre. Al contrario, occorre utilizzare la tecnica per diffondere nel mondo della secolarizzazione l'evangelizzazione, sempre, però, ribadendo che nessuna comunicazione virtuale può sostituire o essere paragonabile al contatto personale. Ciò che è semplice, ma vero, è così messo in evidenza.

⁴¹ B. Rossi, *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*, Guerini, Milano 2008, p. 285.

⁴² Benedetto XVI, *Verbum Domini*, LEV, Città del Vaticano 2010, p. 216

4. La linea d'ombra dell'educativo

All'inizio della presente disamina sì è partiti dall'evidenziare due aspetti: la ricerca di senso e la cultura.

Si è detto in maniera esplicita che la ricerca di senso è sostanzialmente la tensione verso l'Assoluto che non è meramente esterna al soggetto, ma lo investe, sì che il soggetto non può che trasfigurarsi in tale ricerca, la quale appunto ha significato se è un processo di universalizzazione, nel quale vengono meno le egoità. In questa prospettiva, qualunque indicazione che miri al primato dell'economico (la particolarità) si rivela come male e di conseguenza una filosofia e una pedagogia che non insegnino a sparticolarizzarsi sono fallimentari e abbandonano la realtà, come oggi sta accadendo, alla diffusione dello scientismo, della tecnica, dell'economico, ossia all'affermazione dell'individualismo esasperato che si traduce nel consumismo e nell'edonismo, ossia nel male. Quasi l'avvento di quella *civitas diabuli* di cui parlava Agostino; una civiltà che ha smarrito il senso della *meraviglia* (il moto della ricerca intellettiva) per rincorrere gli evidenti (e fragili) piaceri del corpo. Lo aveva detto Faust:

«Non nell'indifferenza cerco la mia salvezza. / Il brivido di meraviglia [*Schau-dern*] è quanto di meglio abbia l'uomo. / Anche se il mondo gli fa pagar caro il sentimento, / sente in profondo, quando è commosso, l'immensità»⁴³.

Sì, la meraviglia provoca la ricerca e l'uomo si commuove di fronte all'immensità, ossia ritorna uomo, si conosce parte dinanzi al tutto e non pretende di giocare e di giocarsi come se il tutto fosse solo lui.

Solo su tale fondamento può darsi, allora, *cultura*. Termine ampio, che una volta, nel mondo greco e latino, si considerava espressa nell'educazione e nell'erudizione, destinate alla conoscenza del sapere dello spirito (*paideia, humanitas*), poi il significato è sfumato. Un noto *Dizionario* ne distingue almeno due: quello proveniente dal latino che indica il «complesso delle conoscenze intellettuali e delle nozioni che contribuisce alla formazione della personalità; educazione, istruzione»⁴⁴ e quello

⁴³ J. W. Goethe, *Faust*, a cura di F. Fortini, Mondadori, Milano 1972², p. 555.

⁴⁴ T. De Mauro (dir.), *Grande dizionario italiano dell'uso*, vol. II, Utet, Torino 2000, p. 439.

che viene dall'inglese che indica «pratiche e conoscenze collettive di una società o di un gruppo sociale, civiltà»⁴⁵.

È evidente che quest'ultima definizione non assume un carattere formativo in quanto si limita a riscontrare delle *pratiche e conoscenze collettive di una società*. In questo senso ogni società ha una sua cultura, ossia un modo di comportarsi e di pensare, indipendentemente dal grado di conoscenza posseduta. Viene meno ogni scala gerarchica e tutto si spiega in quanto praticato. Emerge ciò che al presente si registra in un generale processo di secolarizzazione di relativismo: la constatazione di costumi differenti che hanno diritto a esistere proprio in quanto esistono, al di là se essi esprimono dei valori superiori o, invece, delle modalità acquisite senza alcun fondamento che non sia una socializzazione anche di facciata. In effetti, è quello che si può constatare in tante trasmissioni televisive, in cui sono assenti non solo il buon gusto, ma ogni forma di buone maniere, sostituite da parole e gesti osceni. Non si tratta della richiesta di una ventata moralistica, quanto dal riconoscere che, identificata la cultura con la pratica di vita e legittimata la pratica perché esistente, si genera la confusione, il cattivo gusto, sostanzialmente la violenza e l'anti-educazione, i simboli tipici della decadenza, dell'errore, del male.

Naturalmente la concezione di cultura come riconoscimento di comportamenti abbastanza presenti è valida solo per il fine di concedere legittimità a tutto ciò che esiste, e in particolar modo alle diversità. Che questo non assuma necessariamente un significato positivo, è piuttosto facile rilevare. Di fatto, serve a giustificare ogni forma di comportamento sufficientemente diffuso, reputando non corretta qualunque scala di valori o di norme che possano escludere non come esistenti, ma come valide o positive alcune diversità. Ne viene fuori davvero un universo liquido⁴⁶, in cui tutto ha una sua giustificabilità, anche l'ingiustificabile, purché supportato da una base statistica.

Di là da questo, che già in sé corrode ogni spazio per il formativo, si deve aggiungere un'altra considerazione, che scaturisce dall'attenzione che oggi si dà alla *produttività*. È sufficiente considerare l'insistenza delle

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2002.

valutazioni bibliometriche per i “prodotti” della ricerca universitaria per rendersi facilmente conto di quello che sta accadendo. Nel momento in cui ci si sposta dalla cultura come modo di comportarsi alla cultura come produzione scientifica, entra in evidenza il ruolo della valutazione della produttività. Ciò che conta non è la cultura *disinteressata*, bensì la cultura che conduce all’*utile*, possibilmente su vasta scala.

È piuttosto facile rilevare che questa “cultura” è una conseguenza del primato dello scientismo sull’umanesimo e dell’economia sull’etica. La cultura come strumento utilitaristico. Il richiamo immediato è quello dell’industria culturale nei confronti della quale già negli anni ’40 dello scorso secolo si era levata la critica durissima di Horkheimer e di Adorno:

«Non si dice che l’ambiente in cui la tecnica acquista tanto potere sulla società è il potere degli economicamente più forti sulla società stessa. La razionalità tecnica, oggi, è la razionalità del dominio stesso. È il carattere coatto della società estraniata a se stessa»⁴⁷.

Critica poi ripresa un decennio dopo, in Italia, da Elémire Zolla:

«L’uomo massa non fa figli per educarli, ma per essere educato a sopportare comunque la sua situazione, per sentirsi ben legato ed irreversibilmente a ciò che la società di massa gli impone di essere, [...] pertanto l’infantile ha il primato sull’adulto e impone spettacoli puerili, musiche puerili»⁴⁸.

Oggi ci si spinge ancora più oltre: la subordinazione dell’alta cultura alle richieste del mercato è esplicita e il potere politico nella realtà capitalista impone che tutto il lavoro, per poter sopravvivere, sia indirizzato alla produzione economica.

⁴⁷ M. Horkheimer - Th.W. Adorno, *Dialettica dell’illuminismo*, Einaudi, Torino 1966, p. 131. E più avanti: «Ognuno deve condursi, per così dire spontaneamente, secondo il suo *level* determinato in anticipo da indici statistici, e rivolgersi alla categoria di prodotti di massa che è stata preparata per il suo tipo. Ridotti a materiale statistico, i consumatori vengono ripartiti, sulla carta geografica degli uffici studio (che non si distinguono praticamente più da quelli di propaganda), in gruppi di reddito, in campi rossi, versi e azzurri» (*ibid.*, p. 133). Sul pensiero dei due maestri della scuola di Francoforte, cfr. H.A. Cavallera, *Max Horkheimer e Theodor W. Adorno. Tenebre e dialettica*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2012.

⁴⁸ E. Zolla, *Eclissi dell’intellettuale*, Bompiani, Milano 1956, pp. 156-157. Sul pensiero di Zolla, cfr. H.A. Cavallera, *Elémire Zolla. La luce delle idee*, Le Lettere, Firenze 2011.

Si capisce che in tutto questo vi siano delle ragioni *pratiche*, contingenti. La logica del mercato rivela la pressione dei bisogni, per questo va tenuta in debito conto. Ma è una logica che, di norma, risponde a delle opportunità del momento e, quindi, è rivolta a privilegiare alcuni e non tutti in un *bellum omnium inter omnes* che finisce con sostenere la tesi della sopravvivenza del più forte, ossia di colui che ha più possibilità di adeguarsi. Ma la capacità di adeguarsi non implica di necessità una valutazione etica, bensì pratica, funzionale. Non è un caso che nel presente, mentre le società, le istituzioni tendono a forme di autovalutazione che premino le eccellenze e diano nuovi impulsi produttivi, si affidi il retaggio della settecentesca filantropia, dell'aiuto verso i poveri del mondo, al volontariato e agli istituti religiosi.

In altri termini, mentre le istituzioni pubbliche si chiudono nell'attestazione della legittimità del profitto, si lascia agli "uomini di buona volontà" il compito di venire incontro ai bisogni delle popolazioni più arretrate. Così, all'interno delle stesse società capitaliste, sono presenti istituzioni benefiche, come le diverse *Caritas* diocesane, che cercano di sopprimere alla fame dei nuovi poveri.

In altri termini, è in atto una frattura radicale, che è accentuata, in Occidente, dalla crisi del cosiddetto ceto medio, crisi che conduce a una divisione sempre più netta tra benestanti e disagiati. Si può osservare che già nell'Ottocento si era resa palese la questione della lotta di classe, che potrebbe trovare degli antenati nel fiorentino tumulto dei Ciompi (1378), se non addirittura nelle richieste radicali avanzate nella Roma antica dai Gracchi⁴⁹. Ma la lotta di classe trova la sua ragion d'essere in una civiltà, in una cultura che non ammette, oltre al riformismo graduale, il dialogo e il dinamismo sociale, e dovrebbe pur essere logicamente data-

⁴⁹ Il latinista Concetto Marchesi ha, a suo tempo, ben individuato, a proposito dei Gracchi, la contraddizione intrinseca tra un programma democratico innovativo e classe democratica governante. «A una distanza di più di duemila anni il tumulto dei Gracchi può apparire come un tentativo di rivoluzione borghese e piccolo borghese abortita nel sangue come ogni movimento popolare che disponga di leggi invece che di armi. [...] L'opera dei Gracchi servì a individuare delle forze e a precisare dei problemi e a dimostrare vistosamente, attraverso la sommossa e il sangue, la vanità delle competizioni civili e legali di fronte ai privilegi reali» (C. Marchesi, *Storia della letteratura latina*, VIII ed. riv., Principato, Milano-Messina 1953, vol. I, p. 173).

ta in una società aperta al concetto di solidarietà e soprattutto dovrebbe essere estranea alla natura dell'educativo, che non esclude le diversità nei processi di crescita, ma non li rinchiude nel mero ambito di classe e di appartenenza sociale. Sotto tale aspetto, il testo della Costituzione italiana è esplicito sulla parità di ognuno di fronte alla legge:

«Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge. [...] È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese» (art. 3). E ancora: «L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento» (art. 33).

Testi e documenti noti e acquisiti dalla coscienza civile e ormai per tanti versi non più discutibili. E tuttavia è sempre da ricordare come la Carta costituzionale sia nata all'interno di una cultura tendente ad abolire, sia pure con le dovute gradualità legate alle contingenti difficoltà della crescita socio-culturale, le discriminazioni, mentre oggi sembrano soffiare venti diversi. La richiesta di abolizione del valore legale del titolo di studio, con la conseguente diversificazione tra le stesse università secondo i principi anglosassoni, pare riportare il tutto a una meritocrazia tecnocratica che rimette in discussione i principi certi della parità nello Stato, favorendo esplicitamente, come già avevano a loro tempo avvertito Mosca e Pareto, coloro che partono da migliori condizioni sociali e familiari.

In realtà, il primato tecnologico del presente implica di necessità la logica economicista, *ergo* mercantile, del premio all'uomo di successo, la cui *fortuna* può anche dipendere da ciò che egli è già e non da ciò che egli *diviene*, ossia di cui si fa artefice con la diurna fatica, sempre rammentando che «la concordia degli uomini nell'abolire l'altrui privilegio non più si mantiene quando si deve estendere agli altri il privilegio proprio»⁵⁰.

In questo contesto, tratteggiato a tinte forti ma per nulla prive di verità, emerge quella che si può definire la linea d'ombra dell'educativo. Un'educazione per tutti, indubbiamente è necessaria e nessuno, per la

⁵⁰ *Ibi*, p. 171-172.

verità, lo discute, ma se le istituzioni non hanno lo stesso valore, se vi sono scuole e università di eccellenza e altre giudicate mediocri, ne segue che il successo non può essere che conseguito da chi frequenterà le prime, le quali molto verosimilmente saranno le più costose e comunque sempre costose per coloro che hanno una collocazione residenziale molto distante. Certo, si potranno avviare sistemi che premino i capaci e meritevoli, e già da tempo sono presenti scuole e università (si pensi alla Normale di Pisa) che non sono aperte a tutti. Insomma, si può sollevare un dibattito articolato e sereno, ma è chiaro che tutto questo mette in penombra un principio che una volta si giudicava indiscutibile: quella dell'opportunità di far crescere tutta la popolazione, di prendersi cura di coloro a cui la sorte non ha assegnato per nascita alcunché di eccellente. Aspetto che non può più esserci se l'eccellenza è fissata in alcune sedi e se queste sono di fatto inaccessibili per molti, mentre il concetto di *giustizia sociale* è stato uno dei punti di forza del pensiero del secolo scorso.

Non nelle istituzioni di eccellenza, bensì altrove dovrebbero essere sistematiti, secondo la logica neo-liberista, i mediocri, coloro che sono *nati consumere fruges*. In breve, vi è il rischio dell'affermazione di un *determinismo sociale* proprio quando le popolazioni del mondo tendono a confondersi, se non a fondersi. Invero, se vengono gradualmente meno le istanze nazionalistiche, si affermano, invece, quelle economicistico-sociali. A cui vanno aggiungersi i fondamentalismi religiosi e un terrorismo diffuso in chiave planetaria. Il tutto nella insicurezza delle condizioni esistenziali, lasciate e consegnate a lavori a tempo determinato, in cui l'incertezza del futuro economico impone, di conseguenza, l'incertezza delle relazioni di coppia (e non solo): nell'insicurezza di poter assicurare un domani a se stessi, come poterlo sperare per i propri cari, per una futura prole?

Si è, pertanto, alle soglie di uno stravolgimento essenziale della tradizione. Il dar senso si riduce semplicemente alla ricerca di una soluzione nel tempo, in uno spazio indefinito, più che infinito. Una volta si voleva costruire per il futuro e Orazio poteva esclamare: *Exegi monumentum aere perennius* (*Carmi III* 30, 1). Oggi, di fronte alla fragilità del posto a tempo determinato, si spera in quello a tempo indeterminato. Ma anche la parola indeterminato è ambigua. *Nomen omen*. Non implica l'assoluto; resta nel relativo: può durare certo, il lavoro, ma sino a quando? Forse per

sempre, forse per decenni, ma nulla vieta che il tracollo di una fabbrica, di un istituto, di una stessa università, ad esempio, che una volta era di Stato, possa gettare sulla strada i lavoratori e i professori che erano pure a tempo indeterminato. La legge dell'economia premia *nell'immediato* solo i vincenti, non assicura nulla: lo stato di conflittualità è continuo.

Se questo è vero che significa allora educare? La risposta sembra concentrarsi nella dimensione più scontata. Istituzioni di *élite* con insegnanti meglio pagati e di prestigio, con rette alte, con la debita attenzione ai contribuenti, da una parte, per quanto riguarda il sistema formativo. Dall'altra, istituzioni rivolte ai più, il cui titolo ha scarso valore e in cui la stessa educazione ha meno valore che nelle altre.

E che? Ci può essere una educazione di serie *a* e una di serie *b*, magari un'altra di serie *c*? È evidente che si tratta di rovesciare ogni logica dell'educativo e la linea d'ombra diventa un solco che divide in maniera inequivocabile e condanna alla disparità sociale. Questo a dispetto delle *magnifiche sorti e progressive*.

5. Autunno del formativo

Vi è, insomma, l'impressione che si trovi di fronte a un autunno del formativo, che poi, in realtà, non è altro che il risvolto dell'autunno della stessa cultura occidentale mediterranea, offuscata dalla ventata consumistica del capitalismo statunitense e da quello, meno chiaro ma altrettanto invasivo e prepotente, di alcune grandi potenze asiatiche. In una pagina suggestiva Hegel aveva colto il senso delle stagioni che passano e della filosofia che vi riflette interpretandole:

«Quando la filosofia dipinge a chiaroscuro, allora un aspetto della vita è invecchiato, e, dal chiaroscuro, esso non si lascia ringiovanire, ma soltanto riconoscere: la nottola di Minerva inizia il suo volo sul far del crepuscolo»⁵¹.

Che l'Occidente sia ormai invecchiato è purtroppo evidente, che occorra la luce di una nuova stagione pure. Solo che essa non può essere affidata – non può e non lo deve – ai cultori dell'economico, non perché

⁵¹ G.F.W. Hegel, *Lineamenti di filosofia del diritto*, Laterza, Bari, 1965³, p. 17.

siano mala gente, ma perché non è il loro mestiere. Come non bisogna confondere la pedagogia e la formazione con l'addestramento e le tecniche dell'apprendimento. Riferendosi ai Pitagorici, scriveva, una volta, Aristosseno:

«Stimavano, inoltre, che ogni età debba essere oggetto di cure: i fanciulli si esercitino nelle lettere e nelle altre discipline; i giovinetti acquistino pratica nelle leggi e costumanze della città; gli adulti si dedichino agli affari e alle cariche pubbliche; i vecchi profondano tutta la loro saggezza in riflessioni, giudizi e consigli, affinché né i fanciulli agiscano da infanti, né i giovinetti da fanciulli, né gli adulti da giovinetti, né i vecchi da rimbambiti»⁵².

C'è, infatti, un ordine nelle cose e nei comportamenti e, affinché non si agisca malamente, occorre l'ascolto della saggezza, ossia bisogna che l'educazione abbia fruttificato.

In tal modo il discorso può tornare al punto di partenza, ma non per concludersi, bensì per iniziare. Proprio l'affermazione di una crisi senza precedenti, che trova il suo punto di necessità nella penuria e che individua il suo fallace miraggio nell'edonismo, induce a ripensare una pedagogia volta a ricercare il senso delle cose, ossia che recuperi il suo ruolo sapienziale, poco opportunamente messo da parte in una società della secolarizzazione e del relativismo; induce a promuovere una educazione che sia formatrice di cultura, ossia che liberi dalle strettoie delle comparazioni e della efficienza per il già esistente, ma sia dinamicità creativa, nella quale si sprigioni la forza di una gioventù illuminata dal sapere dei più avanti negli anni.

È probabile che tutto questo possa suonare come mera retorica nella società del giovanilismo senza confini, in cui il soggetto di sforza per non invecchiare o, meglio, per non far trasparire i segni dell'età che procede. Ma in fondo la pedagogia è anche questo: un continuo tentativo di migliorare se stessi e gli altri. Sapiente non è necessariamente colui che ha trovato, ma certo colui che sa almeno mettersi al riparo dell'errore. Questo, verosimilmente, implica un operare con animo terso e chiaro, perché in fondo le apparenze devono essere sempre cambiate affinché

⁵² *I presocratici*, a cura di G. Reale, Bompiani, Milano 2006, p. 971.

possa riprendere vita ciò che non cambia, ma può essere appannato da una ripetizione di parole senza più fede in se stesse: la verità. Solo così la luce dissolvente dell'autunno potrà trasformarsi in quella vitale della primavera, in una sorta di nuova evangelizzazione che deve ricostituire dei puri di cuore che daccapo sappiano riportare ordine nel mondo. Cose queste che non sempre si ascoltano in molti dei pedagogisti e degli educatori dei tempi nostri.

Guy Avanzini

L'éducation chrétienne, aujourd'hui, en France

«L'éducation chrétienne» est une notion plastique et polysémique; elle désigne aussi bien des pratiques, elles-mêmes diverses – familiales, associatives, scolaires – que l'approche réflexive dont celles-ci sont l'objet, c'est-à-dire, s'agissant des enfants et des adolescents, la «pédagogie». Faute de pouvoir ici analyser tous ces champs, nous retiendrons seulement celui qu'occupent les institutions catholiques, celles qui se disent explicitement telles. Cela nous amènera à étudier successivement, après la tendance à l'effacement qui a affecté les années 1968 et suivantes, les signes et indices de revitalisation qui se manifestent depuis, enfin les défis auxquels est, en France, suspendu l'avenir.

Comme l'observation le montre aisément, le christianisme n'a cessé, au fil du temps, de susciter, de déployer et de défendre des pratiques éducatives et des doctrines pédagogiques qui ponctuent l'histoire des Eglises Chrétaines¹. Mais un regard attentif discerne aussi que cette fécondité s'avère plus forte, voire intense, lors des crises culturelles ou religieuses. Ainsi en alla-t-il lors de la Renaissance, de la Réforme et de la Contre-Réforme, comme, après la révolution de 1789, au début du XIX^{ème} siècle, où émergèrent, considérables tant par leur nombre que par leur qualité, plusieurs centaines de congrégations d'emblée vouées à l'éducation, ou vite amenées à y consacrer l'essentiel de leur énergie ou

¹ Cfr. sur ce point, G. Avanzini - R. Cailleau - A.-M. Audic - P. Pénisson (dir.), *Dictionnaire historique de l'éducation chrétienne d'expression française*, préf. de P. Poupart, postf. de Cl. Cesbron, Don Bosco, Paris 2010².

peu à peu conduites à y contribuer vigoureusement. Et de même en allait-il, au XX^{ème} siècle, après les lois laïques. Alors, des fondateurs éminents ont engrainé et pérennisé des charismes qui ont su résister aux persécutions et se renouveler sans se diluer. Or, aujourd’hui, en un moment unanimement reconnu comme traversé par une crise culturelle majeure, aucune initiative pédagogique d’envergure n’apparaît, notamment sous forme congréganiste; davantage encore, plusieurs familles religieuses bien établies sont, du moins en France, menacées de déprérisement ou, quand elles survivent, tendent à se désintéresser et à se détourner de l’éducation scolaire, pour investir d’autres formes d’apostolat.

A première vue surprenant, ce phénomène n’est cependant nullement fortuit. Il tient en effet à la disparition, sinon à l’effondrement, de la confiance traditionnellement consentie à l’éducation, singulièrement à l’Ecole, naguère perçu comme le meilleur, voire le seul, moyen de permettre et même d’entraîner le progrès technique et moral des sociétés et des personnes. Depuis Platon, cette conviction a mobilisé et soutenu la «foi du pédagogue»² et s’est renforcée, voire dogmatisée, tout au long du XIX^{ème} siècle. C’est pourquoi Victor Hugo pouvait alors écrire sans ridicule: «une école qui s’ouvre est une prison qui se ferme»!

Mais cette assurance est désormais ébranlée, sinon ruinée. Depuis 1965, la thématique de Bourdieu et de ses zélateurs³, orchestrée et dogmatisée lors des «événements de 1968», a soutenu que, contrairement à ce que proclamaient Jules Ferry et les organisations de l’enseignement public, l’Ecole est en réalité reproductrice et sélective, induisant et consacrant par l’échec l’infériorité des enfants de milieux économico-culturels défavorisés. L’étude sociologique a cruellement démenti et invalidé ce qui, dorénavant, apparaît comme une illusion et a même provoqué au sein du corps enseignant amère déception et découragement. Diffusée dans l’opinion et approuvée de manière simpliste par journalistes et groupes de pression, cette idéologie fataliste s’est largement répandue; elle a induit une démoralisation qui a d’autant plus vite atteint l’Ecole Catholique que le référentiel marxien de Bourdieu a été,

² M. Soetard - G. Le Bouedec (dir.), *La foi du pédagogue*, Don Bosco, Paris 2011.

³ P. Bourdieu - R. Passeron, *Les héritiers*, Minuit, Paris 1964.

en quelque manière, relayé par le référentiel chrétien d'Illich et sa théorie de la «déscolarisation»⁴. Ainsi, en dépit de la réalité, l'idée a prévalu que les établissements privés recevaient essentiellement des enfants de familles favorisées et participaient ainsi à la reproduction.

Mais, au-delà de ces facteurs d'ordre conjoncturel, c'est au plan proprement théologique que l'attachement de l'Eglise à l'éducation s'est trouvé mis en cause. En effet, la finalité de l'existence terrestre est bien, pour elle, la libre adhésion à la parole de Jésus-Christ, mais le caractère révélé de celle-ci interdit à l'homme de prétendre la découvrir par soi-même; cela constraint à la recevoir, c'est-à-dire à en être informé et instruit. L'intelligence humaine ne pouvant, par ses seules forces, discerner le message de Dieu, celui-ci doit lui être transmis: il est logiquement objet de tradition, donc d'éducation. Et plus on restreint le rôle du Magistère, comme dans les Confessions issues de la Réforme, et plus on valorise l'instruction en tant que condition d'accès direct à l'Ecriture Sainte, spécialement la capacité de lire, seul moyen d'appréhender le Livre sacré. D'où les initiatives de Luther, de Calvin et de Mélanchton en faveur de l'Ecole, puis l'importance accordée à celle-ci dans la Contre-Réforme Catholique, à l'époque post-tridentine. Plus encore, la formation donnée à chaque enfant représente une étape et une modalité ponctuelle d'un processus transhistorique, inauguré par celle du peuple hébreu, menée tout au long des siècles pour le préparer à l'avènement du Messie: après celui-ci, l'Eglise est l'éducatrice de l'humanité. En tout cela, la démarche de Dieu est foncièrement éducative et l'apostolat quotidien en est une modalité. C'est pourquoi les Papes n'ont cessé d'insister sur le droit des enfants à l'éducation. Comme l'indique le Canon 293, «à un titre singulier, le devoir et le droit d'éducation appartiennent à l'Eglise, à qui a été conférée par Dieu la missive d'aider les hommes à pouvoir parvenir à la plénitude de la vie chrétienne».

Or, force et de constater que, si l'Ecole Catholique a évidemment su favoriser chez beaucoup une adhésion profonde à la foi, cela cependant ne fut ni garanti ni automatique; elle s'est ainsi donné des adversaires déclarés et, plus encore, a provoqué beaucoup d'indifférents, atteints

⁴ I. Illich, *Une société sans école*, Seuil, Paris 1971.

d'une sorte de sursaturation religieuse propre à les détourner ensuite de toute pratique. Et cela fit comprendre une donnée trop négligée, d'ordre anthropologique: c'est que l'éducation est une entreprise intrinsèquement aléatoire, sans efficacité assurée; le voudrait-on, et même si l'on céderait à la tentation du dressage, elle n'est pas une fabrication, qui livrerait à coup sur un produit fini. Sa surestimation est trompeuse, surtout quand des influences divergentes ou concurrentielles – par exemple les TICE – ou des idéologies hostiles compromettent des croyances dont on ne soupçonnait pas la fragilité. La désertification des grands séminaires et des noviciats et l'amincissement des rangs de clergé après 1968 l'ont péniblement confirmé. Et, comme les réactions affectives sont toujours excessives, il en est résulté, au sein de l'Eglise, et même parfois de sa hiérarchie, un rejet ou, plus globalement, une dévalorisation des institutions confessionnelles visibles et la préférence pour une spiritualité de «l'enfouissement» ou de «l'immersion». On attendit davantage du «témoignage», rendu dans les mouvements d'Actes Catholiques, voire d'organismes dépourvus de tout caractère religieux; on privilégia le service social et l'apostolat en milieu ouvrier⁵.

Il serait néanmoins erroné de s'abandonner à une vision catastrophiste. Parallèlement à ce discrédit, la loi Debré, votée le 31 décembre 1959, avait engagé paradoxalement un processus de consolidation institutionnelle en proposant aux établissements catholiques d'enseignement un contrat – «simple» ou «d'association»⁶ qui, en assurant partiellement leur financement, évita l'asphyxie dont les menaçait la suppression des subventions, imposée en 1945 par le sectarisme laïciste. Au demeurant, ils accueillent deux millions d'élèves, soit 20% de la population scolarisée, et reçoivent plus d'un enfant sur deux à un moment quelconque de sa scolarité; ils doivent aussi, faute de place, refuser beaucoup de ceux que les parents désireraient y inscrire; ils témoignent donc d'une

⁵ Sur ce point, cfr. Ph. Rocher, *Les jésuites et la société française*, Privat, Toulouse 2001 et Id., *Le goût de l'excellence. Quatre siècles d'éducation jésuite en France*, Beauchesne, Paris 2011.

⁶ Sur l'histoire des relations entre Enseignement catholique et Etat, cfr. S. Poncet, *La liberté sous contrat. Une histoire de l'enseignement privé*, Fabert, Paris 2009.

belle vitalité, quoique «la liberté de choix», pour officiellement affirmée qu'elle soit, est toute relative; simultanément, dans l'Eglise elle-même, le danger d'une attitude suspicieuse à l'égard des organismes explicitement catholiques et du choix exclusif d'une pastorale de la discréption fut peu à peu perçu. Sans doute est-ce la convergence de ces facteurs qui, depuis une vingtaine d'années, a réactivé une vision plus pertinente, grâce à laquelle s'est esquissé un renouveau dont il convient de discerner les principaux indices, voire les signes.

Le premier provient du Magistère de l'Eglise. Après la réception et l'assimilation des textes Conciliaires et Pontificaux sur l'éducation chrétienne⁷, le document majeur est, à cet égard, le *Statut de l'Enseignement catholique*⁸, promulgué le 1^{er} mai 1992 par la Conférence des Evêques de France et amendé par son Conseil Permanent le 11 mars 1996. Au-delà et en amont des dispositions canoniques qu'il stipule, il signifie d'abord officiellement la reconnaissance de la validité et de l'efficacité apostoliques d'organismes voués à la formation de la jeunesse. Par ailleurs, il en identifie les traits exigibles, ceux qui attestent de leur authenticité et que requiert leur accréditation. Il précise enfin les structures de gestion nationales et diocésaines et définit la notion de «tutelle», diocésaine ou congréganiste, comme les pouvoirs de l'Evêque. Il s'agit donc là d'une Charte qui les situe au sein de l'Eglise et de l'Etat et qui affirme explicitement leur rôle évangélisateur; si, en effet, les contrats prévus par la loi de 1959 obligent à inscrire les élèves indépendamment de toute référence confessionnelle, c'est la volonté missionnaire qui, évidemment bien plus que la loi, justifie cette ouverture.

Aussi bien, c'est-ce qu'a fermement redit Mgr Rey, Evêque de Fréjus et Toulon, en confirmant l'engagement et l'implication de l'Episcopat français – selon ses propres termes, «l'analphabétisme religieux et la disparition d'une culture chrétienne rendent urgente l'annonce directe de la foi»⁹, c'est-à-dire «la première annonce». Et c'est bien cette «urgence» que, selon son titre même, analyse son livre, en observant que, vu la crise de la transmission, «l'individu contemporain se retrouve dans la situation

⁷ Cfr. H. André, *La pensée des Papes sur l'éducation*, Don Bosco, Paris 2005.

⁸ *Statut de l'Enseignement Catholique*, CNEC, Paris 1996.

⁹ D. Rey, *Urgence éducative*, Salvator, Paris 2010.

du déshérité»¹⁰. Or «la passion d'éduquer est la raison d'être de l'Ecole et la raison d'être de l'Eglise»¹¹. Au total, l'apport du Magistère est double; outre la mise en place du dispositif institutionnel à la fois canonique et fonctionnel, il se situe dans le registre doctrinal, qui justifie les instances administratives; autrement dit, il s'installe d'emblée dans l'ordre pédagogique, sur deux de ses pôles: axiologique, par l'indication des finalités visées, et anthropologique, par l'explicitation d'une conception de l'enfant.

Le positionnement du SGEC (Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique) offre le 2^{ème} signe. Sa part à la réactivation en cours est décisive, grâce à Paul Malartre qui, l'ayant dirigé de 1999 à 2007, a dynamisé et approfondi le 3^{ème} pôle de l'approche pédagogique, celui de l'inventivité didactique, destiné à articuler concrètement axiologie et anthropologie par des pratiques appropriées. Il a aussi engagé un travail réflexif de haut niveau, en convoquant et présidant le 1^{er} décembre 2001 des «Assises», au terme desquelles il a proposé des «résolutions» et des «actions prioritaires»¹². Enfin, son ouvrage *Est-il encore possible d'éduquer?*¹³ récapitule son apport. Son successeur, Eric de Labarre, a promulgué des textes qui spécifient la fonction de l'Ecole catholique et précisent les devoirs et les responsabilités de qui s'y engage. *Etre professeur dans l'enseignement catholique* (juillet 2007)¹⁴ et *Annonce explicite de l'Evangile dans les établissements catholiques d'enseignement* (août 2009)¹⁵. Notons également la parution mensuelle de la revue l'«Enseignement catholique actualités» qui diffuse les informations et approfondit les thématiques, comme la réorganisation de la formation initiale et continue, avec la création de FORMIRIS (Fédération des associations pour la formation et la promotion professionnelles dans l'Enseignement catholique) et la procédure d'accréditation des «Instituts missionnés», officiellement habilités à y participer. L'un de ceux-ci, l'IFD (Institut de formation et de développement à Grenoble) a ouvert depuis bientôt deux ans une formation

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ *Ibi*, p. 217.

¹² Voir «Enseignement catholique actualités», n. 242, janvier 2002 et n. 260, décembre 2001.

¹³ Atelier, Paris 2007.

¹⁴ Cfr. «Enseignement catholique actualités», n. hors série, septembre 2007.

¹⁵ Cfr. *ibi*, n. hors série, septembre 2009.

des APS (Adjoints et assistants en Pastorale Scolaire) qui les prépare à l'obtention du diplôme des hautes études en pratiques sociales.

Comment méconnaître – c'est le 3^{ème} signe – une certaine mutation du rôle des congrégations religieuses? Au désintérêt déjà signalé de plusieurs de leurs membres pour l'éducation s'est ajouté cruellement l'effondrement de leurs effectifs, qui en condamne beaucoup à disparaître de France et qui, pour les autres, limite gravement leurs moyens d'action. Or, vu ce que fut leur rôle il est normal de s'alarmer. Aussi bien, on sait leur inquiétude, voire leur anxiété; cependant, force est de constater l'énergie avec laquelle beaucoup d'entre elles affrontent une situation *a priori* déconcertante; après un temps de latence, un renouveau s'est engagé, qu'un dossier du SGEC appelle «la force des recommencements»¹⁶; ces 104 réseaux congréganistes – 21 masculins et 83 féminins – qui accueillent près de 610.000 élèves, ont organisé leur tutelle en vue de «contribuer à entretenir le dynamisme des communautés éducatives, chacune selon son inspiration particulière».

De plus, refusant, dans la foi, le fatalisme auquel pourrait inciter une approche exclusivement sociologique, quelques congrégations ont, en juin 2008, créé l'URCEC (Union des Réseaux Congréganistes de l'Enseignement Catholique) qui, en réunissant désormais plus de 100, les aide à mutualiser leurs moyens: par son bulletin bimestriel et sa session annuelle, elle explore et restitue le «trésor éducatif» de leurs charismes respectifs¹⁷, pour en retrouver, en l'actualisant, l'intuition première. Un charisme comporte en effet deux dimensions: l'une est verticale: c'est une transmission à l'identique, à travers le temps; l'autre est horizontale: c'est sa perméabilité aux données postérieures à son émergence, d'ordre culturel, législatif, pédagogique, ecclésiologique etc. Ce réseau vise à éviter à la fois une reproduction littérale, qui induirait la désuétude, et un aventurisme aveugle, qui entraînerait sa dilution; d'où l'exigence d'une «fidélité inventive»; à la fois, c'est la fidélité qui requiert l'inventivité, et cependant celle-ci ne doit pas être aventuriste, mais fidèle.

¹⁶ *Congrégations, la force des recommencements*, in «Enseignement catholique actualités», n. 330, avril-mai 2009, pp. 18-41.

¹⁷ Entendons par «charisme» l'intuitive exigence d'un besoin pastoral, qui appelle une initiative institutionnelle susceptible d'y répondre.

On assiste aussi à une mutation du positionnement des civils¹⁸, considérés désormais non plus comme compensant la pénurie des clercs et des laïcs consacrés, mais comme porteurs, héritiers à part entière et responsables du charisme, et associés aux congréganistes selon des processus canoniques en cours de formalisation. Ainsi en va-t-il des efforts de constitution d'une Fraternité éducative La Salle, associant religieux et civils à une même tâche. S'il n'est pas possible d'en prévoir l'avenir, du moins faut-il relever cette volonté de renouveau. De ce fait, l'institut religieux n'est plus perçu comme la seule modalité de la diffusion du charisme: il n'y est pas réductible, mais le précède et, éventuellement, lui survit. Et le vocabulaire spontané l'exprime, qui, par exemple, ne parle plus du «collège des Frères» mais du «collège lassalien». Ensuite, forts de leur statut «d'instituts missionnés», plusieurs réseaux – salésien, ignacien, mercien, lassalien etc. ont ouvert des centres spécifiques de formation, réunis dans l'UNIFOC (Union Nationale des Instituts de Formation Congréganiste) – pour coordonner leurs activités et susciter ou entreprendre des recherches pédagogiques.

Le 4^{ème} signe, enfin, ce sont diverses initiatives, indépendantes des précédentes mais en entière harmonie avec elles, et, comme elles, ordinées à vitaliser l'éducation chrétienne. Faute de pouvoir ici les relever toutes, nous en privilierons une, à laquelle l'auteur de ces lignes est étroitement associé. En 1995, René Cailleau, alors professeur d'histoire de l'éducation à l'Université Catholique de l'Ouest, inquiet de la défaveur que lui paraissait continuer de subir l'éducation chrétienne, voulut susciter un colloque sur son actualité. Le service et la qualité des travaux de celui-ci¹⁹ le convainquirent d'entreprendre la rédaction d'un *Dictionnaire de l'éducation chrétienne* de plus d'un millier de notices, dont l'élaboration a exigé plusieurs années d'efforts conduits par une équipe de quatre chercheurs²⁰ étayés par un vaste réseau de plusieurs centaines de collaborateurs, et placé sous le haut patronage du Car. Poupart.

¹⁸ Parfois à tort appelés «laïcs»; or les religieux frères, consacrés, sont aussi des «laïcs», les «civils» sont ceux qui ne sont ni clercs ni consacrés.

¹⁹ *Pédagogie chrétienne – pédagogues chrétiens. Actes du Colloque d'Angers, Septembre 1995, Don Bosco, Paris 1996.*

²⁰ Guy Avanzini, René Cailleau, Anne-Marie Audic et Pierre Pénisson (cfr. *supra*, note 1).

Récapitulant ainsi un immense patrimoine, il présente d'innombrables institutions ou congrégations qui s'adressent à des populations diverses, selon le charisme du fondateur: garçons, filles, enfants, adolescents ou adultes, de toutes origines socioculturelles, «pauvres», au sens du XVII^{ème} siècle, de milieux populaires, d'origine bourgeoise ou aristocratique; proches ou lointains; d'implantation urbaine ou semi-urbaine, comme des petits villages; performants, «normaux» ou de capacité intellectuelle restreinte, voire porteurs de handicaps sensoriels, mentaux, sociaux, au sein de l'Ecole, ou dans des institutions extrascolaires: patronages, mouvements de Jeunesse ou d'Action Catholique. Le succès de la première édition, en 2001, a entraîné la préparation d'une seconde, parue en 2010, avec 150 notices supplémentaires.

Notre volonté n'était pas d'ordre hagiographique mais, expressément, d'ordre scientifique: il s'agissait d'inventorier et de restituer dans sa vérité un trésor trop ignoré ou négligé, voire exposé au risque de l'oubli. Il s'agissait aussi de corriger fermement les représentations erronées, induites et soutenues par le laïcisme de «l'histoire officielle» de l'enseignement en France, enfin, et surtout, de mettre en évidence la vitalité toujours renaissante de la créativité éducative des Eglises Chrétiennes, Catholiques ou issues de la Réforme.

L'élaboration du *Dictionnaire* n'est pas une entreprise muséographique mais une action pastorale, non pas un mémorial mais un tremplin, non pas un trésor à sauvegarder mais une incitation, voire une exigence; il n'est pas destiné à nourrir la nostalgie, mais à offrir un substrat, non pas à collecter des objets périmés, de peur qu'on les oublie, mais à fournir une rampe de lancement; il est, tout à la fois, et indissociablement, au service des chercheurs, pour réparer une omission et renouveler une énergie, et au service de l'Eglise, pour s'associer à son apostolat. Contrairement à une interprétation fallacieuse, ce vaste ouvrage n'invite pas à la visite, plus ou moins nostalgique, d'un passé peut-être brillant mais disparu. Il ne consiste pas à signifier la fin d'une pratique et à en écrire l'histoire parce qu'elle serait achevée. Tout au contraire, en reconstruisant l'origine des charismes fondateurs, l'intention est d'en montrer la persistante actualité et de signifier clairement que l'éducation chrétienne est, en dépit des apparences, celle qu'une génération en détresse – les jeunes «sans rivage» dont parle H. Madelin – attend et espère.

De plus, sa rédaction convainquit ensuite l'IFD de fonder en 2009 un organisme ordonné précisément à cette tâche de revitalisation: l'AIRPC (Association Internationale de Recherche en Pédagogie Chrétienne) s'est donné pour objet de travailler à en recueillir, évaluer, analyser, formaliser les innovations et à identifier les «bonnes pratiques», c'est-à-dire celles qui s'avèrent appropriées à un projet éducatif chrétien, afin de les sédimentier, de les enseigner et de les diffuser. Elle constitue désormais une force de proposition et de stimulation, pour triompher des tentations de morosité et d'abandon, en organisant recherches, échanges et rencontres, pour remobiliser tous ceux qui s'associent à cette démarche de réactivation. Ainsi, ce n'est pas *malgré* un contexte défavorable mais *à cause* de lui et *grâce* à lui que, paradoxalement, le christianisme est pleinement en mesure d'inspirer une pédagogie. Une erreur historique, due à une idéalisation du passé, amène à s'imaginer que la pédagogie chrétienne s'adressait naguère à des enfants nés de parents chrétiens et que la connivence était d'emblée établie entre école et famille. Or cela est faux. Charles Démia ou Jean Baptiste de la Salle, pour les milieux populaires et pauvres du XVII^{ème}, ou Marie-Eugénie Milleret, pour les «bonnes familles» du XIX^{ème} siècle, ont fondé leur congrégation précisément pour convertir des milieux non chrétiens. Réactualisée et revisitée, la même tâche demeure.

Face à cette situation complexe qui, après une phase de doute, présente donc des signes heureux de resaisissement, le problème se pose évidemment de l'avenir: quels enjeux le conditionnent? Laissant de coté, malgré leur importance, l'urgence du développement institutionnel dans la double direction de l'accueil de la petite enfance et de l'enseignement supérieur et demeurant dans la globalité, nous retiendrons un premier défi, original et novateur, que c'est, pour les établissements scolaires, de réussir à n'être ni confessionnels ni indifférenciés. Une école catholique, telle que le SGEC l'entend dorénavant, n'est ni destinée aux seuls catholiques ni organisée pur eux seuls, mais ouverte à tous. Ce n'est pas une «école *de* catholiques, car il ne faut pas négliger l'impérieux devoir missionnaire. Pour autant, elle doit moins encore être une école assimilée, alignée sur l'enseignement public, inféodée à lui et banalisée. Comme l'a écrit Paul Malartre, elle n'est pas catholique par la composition de sa

population mais «par son projet»²¹ ce qui la justifie et la légitime, c'est de postuler et de montrer qu'elle met en évidence, selon une expression qui serait due au Général de Gaulle en 1959, le «caractère propre» que lui reconnaît le législateur.

Encore faut-il que toutes veuillent et sachent se donner une visibilité et une lisibilité suffisante pour que leur référentiel chrétien ne soit pas si discret qu'on peine à l'apercevoir, l'alignement sur l'enseignement public l'emportant sur la spécificité spirituelle. Cela requiert, a justement écrit Claude Berruer, d'en finir avec «la logique de l'enfouissement, qui a longtemps prévalu à un moment où l'Eglise pensait devoir se faire pardonner son triomphalisme passé»²². Cela requiert aussi de ne pas se laisser tétaniser par le soupçon de «prosélytisme» et de cesser d'adhérer naïvement à l'opinion selon laquelle le respect de la liberté exigerait la sauvegarde obsessionnelle de l'ignorance religieuse, comme si la parole entraînait automatiquement l'adhésion et constituait d'emblée un insupportable endoctrinement. Comme le disait Saint Bernadette, «je suis chargée de vous le dire, pas de vous le faire croire». Or, malgré une opinion simpliste, c'est précisément le respect de la liberté d'autrui qui oblige en conscience à lui annoncer la Bonne Nouvelle, pour que, sans aucune contrainte, lui soit ouverte et offerte la possibilité d'y souscrire. Telle fut, en la matière, la timidité, sinon la lâcheté, de certains que l'on s'est parfois, comme l'AED dans un congrès récent, ironiquement démonté si «l'on a encore le droit d'Evangéliser»²³. Un ECA authentique rejoint affirmativement à cette question et en prévoit les dispositifs. La création d'un poste d'APS muni des moyens appropriés à sa mission en est une, comme l'organisation précise de «la première annoncée» ou, selon les situations locales et la sociologie des élèves, la place réservée à l'enseignement religieux, à la catéchèse et à la préparation aux sacrements.

Cependant, une école catholique n'est pas seulement celle où la foi serait clamée et honorée mais sans qu'aucune conséquence s'ensuive sur le climat quotidien et l'action pédagogique. C'est aussi – faut-il le préciser

²¹ P. Malartre, *Est-il encore possible d'éduquer?*, cit., p. 15.

²² C. Berruer, in «La Croix», 7 octobre 2009.

²³ *A-t-on encore le droit d'évangéliser?*. Actes du Colloque de l'ARD du 4 octobre 2007, Ed. de l'ARD, Paris 2007.

ser? – celle où l'esprit de l'Evangile pénètre et anime tous les moments et les aspects du travail et de la vie scolaires. En voici quelques indices auxquels le reconnaître:

- D'abord, considérer et respecter tout élève comme une personne, c'est-à-dire un être unique et spécifique, mais ouvert à l'universel et susceptible, précisément grâce à l'éducation, de recevoir la culture et de l'enrichir de son propre apport, pour autant qu'on soupçonne et qu'on sache découvrir et féconder ses talents.
- Dès lors, postuler son éducabilité, c'est-à-dire sa perméabilité à l'influence éducative, voir en chacun plus et mieux que ce qu'il a jusqu'alors donné à voir de lui. Cette hypothèse est une exigence à la fois logique et éthique de l'entreprise éducative, sans laquelle celle-ci serait contradictoire, donc absurde, mais elle est souvent méconnue ou oubliée. Il en résulte un devoir de patience et de persévérance, donc d'espérance soutenue. Cela exclut tous propos ou classement humiliants et chosistes, toute émulation concurrentielle, toute confusion entre punition et sanction.
- Par voie de conséquence, nouer avec chacun une relation singularisée, animée par la confiance et la surveillance, ce que Don Bosco appelait «l'amorevolezza». C'est cette perception d'estime qui provoque et entretient chez l'élève le désir de progresser et de mériter l'attention dont il se sent l'objet.
- Demeurer néanmoins exigeant car, en dépit d'une fausse interprétation, cela n'implique ni laxisme, ni laisser faire plus ou moins démagogique, mais requiert de l'ambition, celle de Don Bosco, là encore, qui voulait que les cas sociaux du Valdocco deviennent des saints. Au total, il s'agit «d'accompagner» le sujet, pour qu'il devienne réellement ce qu'il est virtuellement.
- L'aider aussi à saisir que, si la réussite scolaire aide à bon droit à acquérir un statut social, ce n'est pas par amour égoïste du gain ou désir de puissance, mais pour devenir utile à autrui, dans un ensemble social organisé. Chaque discipline doit être enseignée et reçue dans un esprit de service.
- Ouvrir au discernement du sens, c'est-à-dire des vraies valeurs. Il ne suffit point, si légitime qu'en soit le désir, d'acquérir des moyens de

vivre; il faut aussi, et bien davantage, aider à découvrir et à discerner des raisons de vivre, la signification de la vie et, si possible, telles que les stipule l'Evangile de Jésus-Christ.

L'obtention de ces objectifs est suspendue au recrutement et à la formation – initiale et continue – des partenaires du système éducatif. Or le contexte global, tant règlementaire que religieux, ne facilite guère le recrutement de candidats sensibles à ces impératifs et susceptibles de satisfaire à la qualification souhaitable; et ce n'est pas la détention d'un «master» qui en offre la garantie.

Enfin, un préalable d'un tout autre ordre devient de plus en plus préoccupant: celui de la sauvegarde, de l'entretien, de la mise aux normes ou de la réhabilitation immobilière dont ont besoin plusieurs centaines d'établissements. Si considérable en est la charge financière qu'elle défie le principe même, pour constitutionnel qu'il soit, de la liberté d'enseignement. C'est précisément ce danger que la Fondation St Mathieu, créée en 2010, s'emploie à écarter, en aidant les institutions à assumer des dépenses qui dépassent leurs ressources.

Encore ne saurait-on méconnaître que la visée officielle de l'Episcopat et du SGEC n'est pas ratifiée par toutes les familles catholiques. Un vaste mouvement de rejet de la décadence imputée à l'Enseignement public et aux établissements sans contrat a provoqué depuis quelques années l'émergence d'associations d'écoles sans contrat, notamment l'Associations Education-Solidarité dirigée par l'Abbé Yannick Bonnet, qui en regroupe un nombre croissant, déjà plus de 400. Si quelques uns – les «écoles apostoliques» – sont des petits séminaires pour adolescents qui envisagent la vie sacerdotale ou religieuse, d'autres, volontiers de spiritualité «traditionnelle», veulent surtout se démarquer par un objectif confessionnel très affirmé.

Période dépressive de latence, signes actuels d'un courageux renouveau, défis de l'avenir, tels sont sans doute, trop succinctement relevés, les traits caractéristiques de l'éducation chrétienne dans la France contemporaine. D'aucuns se sont, un temps, demandé si le christianisme pouvait encore, aujourd'hui, porter une pédagogie. A une telle question, il s'impose de répondre que non seulement il le peut mais qu'il le doit, et est même le seul à en être capable. En effet, la quête de sens,

de valeurs, de raisons de vivre, demeure le besoin fondamental de chacun. Toute éducation émane implicitement ou explicitement, qu'elle le veuille ou le sache ou non, d'une conception de la signification de la vie et de la destinée, d'une vision de l'homme et de la société, de principes à résonance philosophique, théologique et politique, au total d'un idéal; plus ou moins clairement circonscrite, elle répond nécessairement à une triple question: d'où viens-je? qui suis-je? où vais-je? Le message du christianisme est, aujourd'hui comme hier, de vouloir et de savoir dire la Bonne Nouvelle, de manifester la «fidélité inventive» qu'appelait le Bienheureux Pape Jean-Paul II, pour manifester la vitalité des charismes fondateurs. Mais l'avenir de ceux-ci, donc de l'éducation chrétienne, dépend de sa capacité de dépasser certains obstacles qui, à vues humaines, pourraient bien sembler insurmontables mais que la foi dans la Providence convainc de considérer comme susceptibles d'être dominés.

Cristina Coggi - Paola Ricchiardi

*Gli adolescenti oggi in diversi contesti
Una sfida per incrementare la resilienza di ragazzi a rischio**

Gli adolescenti vengono spesso considerati una “categoria a rischio”. Si trovano infatti in una fase della vita in cui le difficoltà di costruzione dell’identità possono evidenziarsi nella trasgressione, e sovrapporsi a quelle di orientamento, così da trasformare la ricerca di autonomia in dipendenza (dal gruppo dei pari, dai modelli mediatici, da sostanze psicoattive) e le possibilità, che si aprono verso la vita adulta, in pericoli.

Il rischio in Occidente si aggrava in presenza di alcune condizioni contestuali (fragilità della famiglia, condizione migratoria, iperesposizione mediatica...) e diventa particolarmente incisivo là dove dinamiche sociostoriche e culturali (povertà, conflitti armati, disastri naturali, trasformazioni climatiche) mettono gli adolescenti in condizione di strada.

Analizzeremo, in questo contributo, alcune specifiche condizioni di rischio per gli adolescenti del Nord e del Sud del mondo. Vedremo come il rischio si aggravi con il crescere del numero di fattori coinvolti, in relazione alle caratteristiche personali e contestuali. Definiremo quindi alcune linee per lo sviluppo di progetti psico-educativi a sostegno della resilienza di adolescenti in difficoltà.

1. Adolescenti nel Nord del Mondo. Fattori di rischio

Numerosi studi hanno evidenziato le difficoltà che possono incontrare gli adolescenti occidentali, specie se non adeguatamente sostenuti

* Il presente articolo è stato pianificato da entrambe le autrici: a C. Coggi vanno attribuiti i parr. 2, 3 e 4.1.; a P. Ricchiardi i parr. 1 e 4.2.

dalle *famiglie*, nel costruire la *propria identità* e un adeguato progetto di vita, ispirato da modelli e valori. Analizziamo di seguito i fattori che mettono maggiormente in pericolo la maturazione dell'adolescente e intralacciano la scelta di condotte sane.

a) *La fragilità della famiglia*

Un elemento di rischio fondamentale nel predire in adolescenza condotte trasgressive, che possono arrivare fino alla devianza e alla criminalità, sembra essere in primo luogo il contesto familiare e sociale di vita. In particolare, stili parentali disfunzionali, caratterizzati da aggressività, rifiuto, trascuranza, mancanza di monitoraggio e di normatività e legami fragili rappresentano predittori importanti del coinvolgimento in adolescenza in atti devianti¹. Le emozioni negative, create da un attaccamento insicuro alle figure di attaccamento primario, possono portare infatti a depressione e isolamento, in alcuni soggetti, o, al contrario, all'esternazione del disagio, attraverso il coinvolgimento in atti infrattivi, più o meno gravi, fino alla delinquenza, in altri. In questi ultimi casi, le relazioni primarie disfunzionali creano nel minore uno scarso sviluppo dell'autocontrollo² e potenziano sentimenti di rabbia e frustrazione, rendendolo poco capace di opporre resistenza alle possibilità di infrazione.

La manifestazione di condotte delinquenziali sembra però essere più frequente negli adolescenti che presentano anche altri fattori di rischio, quali la frequentazione di gruppi di pari devianti, una vita in quartieri degradati, l'esperienza di alienazione e isolamento. In un recente studio, condotto negli Stati Uniti, è emerso infatti che, per esempio, a fronte di cure parentali carenti e inadeguate, risultano più frequenti i coinvolgimenti di minori afro-americani in atti criminosi rispetto ai pari bianchi. Le cause principali sembrano essere le condizioni socio-economiche svantaggiate, la discriminazione razziale, i maggiori fattori di stress deri-

¹ R.L. Simons - L.G. Simons - L.E. Wallance, *Families, Delinquency, and Crime. Linking Society's Most Basic Institution to Antisocial Behavior*, Roxbury, Los Angeles 2004.

² T.C. Pratt - F.T. Cullen, *The Empirical Status of Gottfredson and Hirschi's General Theory of Crime. A Meta-analysis*, in «Criminology», 38 (2000), pp. 931-964.

vanti dall'appartenere ad una condizione considerata “inferiore”, all’interno dello status sociale attuale, e la minor presenza di possibilità di contenimento sociale. Uno dei principali fattori protettivi risulterebbe anche per questi minori l’inclusione in una famiglia affettiva ed adeguata dal punto di vista educativo, in grado di trasmettere un nucleo importante di valori. Tra i bianchi che appartengono a famiglie trascuranti o maltrattanti prevarrebbero invece in adolescenza condotte depressive, legate alla formazione di un concetto di sé disfunzionale³.

b) *Difficoltà nella costruzione dell’identità*

Uno dei principali e complessi compiti di sviluppo per gli adolescenti è la costruzione della propria identità. In questo ambito, come in altri, ha una funzione fondamentale l’influenza del gruppo dei pari. Tra gli adolescenti infatti l’identità di gruppo tende ad essere pervasiva e fortemente connessa con l’elaborazione di quella individuale. I gruppi di adolescenti si strutturano però attualmente sempre più spesso intorno a stereotipi e immagini imposte dall’esterno, anche in assenza di effettive relazioni amicali tra i soggetti. Sulla base del vestiario, della musica ascoltata e dei comportamenti assunti, gli adolescenti categorizzano se stessi e gli altri. Gli studi hanno portato ad identificare, in molti Paesi, gruppi codificati e riconosciuti di giovani. Si distinguono, per esempio, i ragazzi più orientati allo sport, da quelli più dediti allo studio, quelli più preoccupati della loro popolarità, quelli più ribelli e alternativi⁴. Altre categorizzazioni fanno riferimento invece in particolare al tipo di musica ascoltata, che normalmente si accompagna con un particolare abbigliamento. È evidente come il ricorso sempre più frequente dei ragazzi ad una classificazione esterna, possa avere come effetto la limitazione della creatività individuale e la riduzione del potenziale di ciascuno, anegato nel bisogno di assimilazione.

³ R.D. Schroeder - R.E. Bulanda - P.C. Giordano - S.A. Cernkovich, *Parenting and Adult Criminality. An Examination of Direct and Indirect Effects by Race*, in «Journal of Adolescent Research» 25/1 (2010), pp. 64-98.

⁴ N. Bešić - M. Kerr, *Punks, Goths, and Other Eye-Catching Peer Crowds. Do They Fulfill a Function for Shy Youths?*, «Journal of Research on Adolescence», 19/1 (2009), pp. 113-121.

Questo è rinforzato dall'utilizzo intensivo dei *social network* in cui gli adolescenti si strutturano delle identità stereotipate, il più possibile di impatto.

Anche per la costruzione dell'identità un particolare elemento di rischio riguarda la *condizione migratoria*. La strutturazione de sé, come si è detto, è un traguardo complesso per tutti gli adolescenti, tanto più per coloro che si trovano divisi tra due culture: da una parte, legati a quella di origine e dall'altra, orientati al futuro, nell'assunzione dei tratti culturali del Paese ospitante. Secondo gli studi, si tratta di passaggi delicati, in quanto un'assimilazione totale al Paese d'accoglienza comporta la perdita di una parte delle proprie radici e della propria identità. Invece un ancoraggio cieco alla cultura di provenienza rischia di comportare marginalità nella nuova comunità. L'equilibrio tra le due culture risulta però difficile in età adolescenziale: è probabilmente un obiettivo a lungo termine, una prospettiva di arrivo per il giovane adulto⁵. Gli studi, fin dagli anni '90, hanno rilevato però che risulta più a rischio il soggetto che, negando il suo patrimonio culturale e valoriale di origine, cerca di omologarsi alla cultura giovanile del Paese di accoglienza, in quanto perde alcuni saldi punti protettivi e rischia di assimilare invece disvalori presenti nella cultura di arrivo, specie quelli sostenuti, in maniera pressante, dai media. La negazione delle proprie origini inficia anche l'autostima del soggetto, in quanto comporta la negazione di una parte del "valore di sé", quella connessa al riconoscimento degli aspetti positivi delle proprie radici⁶. Tale rischio, secondo gli studi, è superiore per i maschi. Sembra, infatti, che nelle seconde generazioni di immigrati di diverse culture, l'appartenenza al genere maschile favorisca l'orientamento degli adolescenti verso l'omologazione con la cultura di arrivo. L'appartenenza al genere femminile favorirebbe invece un ancoraggio alla cultura di partenza, con lo svantaggio però di veder limitate le possibilità di conoscenza ed esplorazione autonoma della nuova cultura⁷.

⁵ A. Santos Fermino, *Identità trans-culturali*, Del Cerro, Firenze 2008.

⁶ J.S. Phinney, *Ethnic Identity in Adolescents and Adults: Review of Research*, «Psychological Bulletin», 108 (1990), pp. 499-514. A. Portes - M. Zhou, *The New Second Generation. Segmented Assimilated and its Variants*, «The Annals of the American Academy of Political & Social Science», 530 (1993), pp. 74-96.

⁷ B.D. Qin, *Being "Good" or Being "Popular". Gender and Ethnic Identity Negotiations of Chinese Immigrant Adolescents*, in «Journal of Adolescent Research» 24/1 (2009), pp. 37-66.

c) *L'influenza dei media e delle mode*

Le incidenze dei media sullo sviluppo dell'identità adolescenziale sono certamente importanti e ampiamente studiate. I filoni di ricerca si sono progressivamente differenziati e focalizzati su problemi specifici. Alcuni si sono centrati prevalentemente sull'influenza dei messaggi televisivi, altri si sono dedicati invece maggiormente ai videogiochi, altri ai video musicali e altri ancora ai *magazines* rivolti alla fascia d'età adolescenziale.

Per le ragazze in particolare, un ambito in cui si sono sviluppate numerose ricerche riguarda l'impatto dei messaggi mediatici sulla percezione del *sé fisico*. Le immagini rimandate dalla televisione e dalle riviste diffuse tra i *teenager* focalizzano infatti l'attenzione delle adolescenti sull'immagine corporea, proponendo standard difficilmente raggiungibili, con evidenti ripercussioni negative sulla percezione di sé⁸.

Sia per i maschi che per le ragazze, un problema che è stato approfondito riguarda l'effetto, sulla crescita, dell'esposizione prolungata ai video musicali. Si tratta di un filone di particolare interesse, in quanto alcuni video, di matrice anglofona, vengono trasmessi senza variazioni nei diversi Paesi e dunque hanno effetti molto vasti e globalizzanti. Il video musicale inoltre sembra avere un impatto più potente, in quanto unisce le immagini con la musica. L'analisi dei video musicali privilegiati dagli adolescenti ha fatto registrare, in diversi contributi di ricerca, la proposta di figure maschili e femminili stereotipate, con la prevalenza di uomini dominanti, aggressivi e virili, ritratti in scene violente o coinvolti in azioni, a sfondo sessuale, con giovani donne attraenti, rappresentate perlopiù come oggetti del desiderio⁹. Un filone di studi recente ha messo in luce effetti differenziali e selettivi di tali proposte sulle diverse etnie. Secondo alcune ricerche, le immagini proposte dai video risult-

⁸ D.C. Jones - T.H. Vigfusdottir - Y. Lee, *Body Image and the Appearance Culture Among Adolescent Girls and Boys. An Examination of Friend Conversations, Peer Criticism, Appearance Magazines, and the Internalization of Appearance Ideals*, in «Journal of Adolescent Research» 19/3 (2004), pp. 323-339.

⁹ J.J. Arnett, *The Sounds of Sex. Sex in Teens' Music and Music Video*, in J. Brown - K. Walsh-Childers - J. Steel (eds.), *Sexual Teens, Sexual Media*, Erlbaum, Hillsdale 2002, pp. 253-264.

rebbero, ad esempio, connotate da stereotipi molto negativi per i *teenager* di colore, per effetto dei meccanismi di identificazione. La donna di colore viene presentata, in molti video, come avida di denaro, prostituta, insaziabile, aggressiva o criminale. Per i ragazzi di colore invece gli stereotipi oscillano tra il gangster, il sessualmente promiscuo o ambiguo e l'amorale¹⁰. Tali immagini propongono modelli di identificazione negativi per i giovani neri e creano nei coetanei di altre etnie pregiudizi pericolosi. Tali immagini sono presenti non solo nei video, ma spesso anche in film e telefilm, che costituiscono una fonte importante della cultura giovanile. Altre ricerche hanno messo in evidenza alcuni effetti di tali esposizioni per gli adolescenti "latini", oltre che per quelli "afro-americani", mettendo in luce come l'aderenza agli stereotipi di genere proposti dai media porti spesso tali ragazzi ad assumere condotte infrattive, comportamenti impetuosi e irruenti. Frequentemente infatti tali minoranze vengono rappresentate come appartenenti a gang e a gruppi delinquenziali¹¹. Gli studi che si sono centrati sugli adolescenti migrati cinesi, hanno messo in luce che il "maschio cinese", a differenza dei precedenti, viene proposto nei media come poco prestante, saggio e un po' effemminato. A fronte di questo stereotipo, gli adolescenti cinesi cercano di reagire, sperimentando un modello di maschio "aggressivo", che risulta più popolare tra i pari¹². L'effetto di due stereotipi opposti porta dunque, in etnie diverse, all'acquisizione di condotte negative simili. Una ricerca sugli adolescenti iraniani di seconda generazione mette in luce, invece, che questi tendono a negare le loro origini, a causa della rappresentazione negativa delle loro radici da parte dei media, con evidenti effetti di svalorizzazione di sé. Alcuni adolescenti iraniani riescono a ritrovare il valore delle loro origini, definendosi discendenti degli antichi Persiani. Questo accade però, solamente in presenza di una co-

¹⁰ L.M. Ward - E. Hansbrough - E. Walker, *Contributions of Music Video Exposure to Black Adolescents' Gender and Sexual Schemas*, in «Journal of Adolescent Research», 20/2 (2005), pp. 143-166.

¹¹ N. Lopez, *Hopeful Girls, Troubled Boys. Race and Gender Disparity in Urban Education*, Routledge, New York 2003.

¹² C. Suarez-Orozco - D.B. Qin, *Identities under Siege. Immigration Stress and Social Mirroring Among the Children of Immigrants*, in A. Robben - M. Suarez-Orozco, *Cultures under Siege*, Cambridge University Press, Cambridge 2000, pp. 194-226.

munità coesa e di una famiglia salda nei valori, che incoraggia l'orgoglio etnico e il coinvolgimento in attività culturali tradizionali¹³.

Una preoccupazione degli adulti riguarda, in particolare, l'identificazione dei ragazzi con i modelli mediatici violenti. A questo proposito sono stati presi in particolare considerazione, oltre a film e video di vario genere, anche i *video-games* che predominano nelle scelte dei maschi. Due linee di pensiero, ambedue supportate da evidenze empiriche, attualmente si confrontano rispetto agli effetti della fruizione prolungata di videogiochi intrisi di scene di violenza. L'una ritiene che tali supporti incrementino i livelli di aggressività dei ragazzi, diminuiscano i livelli di empatia, favorendo una progressiva desensibilizzazione, creino una confusione tra il mondo reale e il mondo fantastico e portino a sottovalutare gli effetti delle azioni negative in quanto, in qualche modo, sempre reversibili¹⁴. Secondo questi contributi inoltre, i giochi di movimento consentirebbero di scaricare lo stress accumulato, mentre i videogiochi, esattamente come la televisione, non offrirebbero questa possibilità, a causa delle ridotte possibilità di attivazione. Il secondo filone di studi attenua invece i possibili effetti negativi che deriverebbero dall'uso dei videogiochi violenti e attribuisce alla fruizione di tali prodotti, al contrario, alcuni fattori positivi. Secondo la teoria "catartica", infatti i software consentirebbero di mettersi alla prova, in un contesto controllato, di sperimentare le fantasie di potere, di sfogare l'aggressività e i sentimenti negativi¹⁵. Gli adolescenti, utilizzandoli, potrebbero inoltre identificarsi in ruoli differenziati e sperimentare indirettamente le conseguenze di azioni estreme, che sarebbero inaccettabili nella vita quotidiana¹⁶. A sostegno di questa tesi, un'indagine recente, condotta su 1254 ragazzi americani (12-14 anni), segnala che il 45% degli stessi afferma

¹³ M. Daha, *Contextual Factors Contributing to Ethnic Identity Development of Second-Generation Iranian American Adolescents*, in «Journal of Adolescent Research», 26/5 (2011), pp. 543-569.

¹⁴ D.A. Christakis - F.J. Zimmerman, *Media as a Public Health Issue*, in «Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine», 160 (2006), pp. 445-446.

¹⁵ M.D. Griffiths, *Video Game Violence and Aggression*, in «British Journal of Social Psychology», 39 (2000), pp. 147-149.

¹⁶ J. Jansz, *The Emotional Appeal of Violent Video Games for Adolescent Males*, in «Communication Theory», 15 (2005), pp. 219-241.

di scaricare la rabbia e lo stress nell'uso di tali videogiochi. Il 62% si dichiara "d'accordo" con l'affermazione che i videogiochi aiutano a rilassarsi (solo il 23% è però "molto d'accordo" con questa affermazione)¹⁷. Secondo molti studiosi, gli effetti sia dei *videogames* che dei messaggi mediatici variano, a seconda della struttura di personalità del soggetto e della sua rete sociale di appartenenza, a partire dal nucleo familiare, fino ai contesti di vita. Gli effetti di *videogames* e tv sarebbero dunque limitati o addirittura catartici per adolescenti con una buona struttura valoriale, mentre diventerebbero dannosi per coetanei che vivono in un contesto con numerosi fattori di rischio.

d) *Uno sviluppo incompleto dei processi di decisione e della capacità di proiezione nel futuro*

Un *focus* di ricerca ha approfondito le difficoltà degli adolescenti di assumere responsabilmente le decisioni quotidiane, secondo un quadro valoriale e in un contesto progettuale più ampio, che tiene conto di sé e degli altri.

Gli apporti delle *neuroscienze* hanno messo in luce le differenze tra i processi decisionali degli adulti e quelli degli adolescenti, illustrando specifiche carenze in questi ultimi. In adolescenza avverrebbe la definitiva mielinizzazione degli assoni, rendendo i processi cerebrali più efficienti (con l'eliminazione della dispersione) ed escludendo progressivamente le connessioni usate di rado¹⁸. Secondo studi recenti sulle funzionalità cerebrali, uno degli ultimi settori ad essere completamente mielinizzato è la corteccia prefrontale, sede, tra l'altro, dei processi di presa di decisione (con le funzioni esecutive: pianificazione, confronto, monitoraggio...). La progressiva mielinizzazione della corteccia prefrontale, secondo alcuni studiosi, terminerebbe intorno ai 20-23 anni¹⁹. La gradualità

¹⁷ C.K. Olson - L.A. Kutner - D.E. Warner, *The Role of Violent Video Game Content in Adolescent Development. Boys' Perspectives*, «Journal of Adolescent Research», 23/1 (2008), pp. 55-75.

¹⁸ H. Sercombe, *The Gift and the Trap. Working the "Teen Brain" Into Our Concept of Youth*, ibi, 25/1 (2010), pp. 31-47.

¹⁹ S.B. Johnson - M. Sudhinaraset - R.W. Blum, *Neuromaturation and Adolescent Risk Taking. Why Development Is Not Determinism*, ibi, 25/1 (2010), pp. 4-23.

di tale sviluppo è funzionale, in adolescenza, alla preparazione alla vita adulta, in quanto permette al ragazzo una maggior flessibilità e versatilità. Questo spiegherebbe però, in parte, anche le difficoltà di assunzione delle decisioni che incontrano gli adolescenti. Sembra che, in situazioni di tranquillità, gli adolescenti riescano ad attivare processi decisionali anche ottimali, come nelle simulazioni in classe o nei colloqui con gli adulti. Non essendo ancora perfezionato però il processo decisionale, mostrerebbero maggiori difficoltà in situazioni di stress. Se si considera però che le variazioni fisiche, psicologiche ed ormonali legate alla pubertà rendono gli adolescenti più reattivi, è evidente che gli stessi si trovano ad assumere decisioni in condizioni difficili più frequentemente degli adulti. I problemi aumentano poi nei contesti di vita degradati e caotici, con maggiori fattori di stress.

Gli apporti della ricerca psico-pedagogica, hanno messo invece in evidenza la relazione tra la propensione degli adolescenti ad assumere scelte a rischio e la tendenza degli stessi a percepirsi invulnerabili e a ricercare attivamente novità e sensazioni forti. Tali fattori li portano infatti a percepire come più rilevanti i vantaggi a breve termine di una condotta potenzialmente nociva, piuttosto che i possibili danni a lungo termine. Sulle scelte dei *teenager* grava anche il fatto che in questa fase i ragazzi sono fortemente influenzati dal gruppo dei pari e maggiormente sensibili a possibili pressioni²⁰.

Sulla capacità decisionale incidono inoltre le aspettative verso il futuro e gli obiettivi che il soggetto è in grado di elaborare. I ragazzi che hanno visioni realistiche e piene di speranza, hanno buone probabilità di effettuare scelte adeguate e di pianificare proficuamente il proprio futuro. Attese elevate aiutano inoltre il soggetto a perseguire efficacemente i suoi obiettivi, riuscendo a rimandare la gratificazione immediata, a persistere e ad utilizzare al meglio le risorse interne ed esterne.

I ragazzi che hanno sperimentato scarsa cura, isolamento, insuccessi multipli, uso di alcool e droghe, manifestano invece uno scarso ottimismo nei confronti del futuro e un'incapacità a individuare scopi nella vita, con effetti deleteri sulle scelte prossime e sulla pianificazione del futuro.

²⁰ S.B. Johnson - V.C. Jones, *Adolescent Development and Risk of Injury. Using Developmental Science to Improve Interventions*, in «Injury Prevention», 17 (2011), pp. 50-54.

e) *Costruzione di una cultura oppositiva*

L'adolescente, come è noto, per strutturare la propria identità, tende a instaurare relazioni di opposizione con l'adulto, che si possono manifestare in maniera più o meno violenta, e ridursi anche semplicemente ad un atteggiamento critico verso le condotte e le convinzioni degli adulti. Spesso la tendenza oppositiva si manifesta con l'assunzione di comportamenti a rischio, con l'utilizzo di un linguaggio alternativo e con l'adozione di modalità di abbigliamento distanti da quelle adulte. Si tratta di una fase necessaria per giungere a differenziarsi dai *caregiver* e riuscire a formare un'identità autonoma. La ribellione può però assumere caratteristiche di alta pericolosità, specie in presenza di adulti che faticano a tenere il loro ruolo e mantengono condotte "adolescenziali", spingendo la trasgressione dei loro figli a limiti estremi, con eccessi di violenza, anche rivolti verso se stessi.

Ci sono adolescenti che si provocano tagli, graffi, bruciature, segni indelebili di vario tipo e buchi, che imitano tatuaggi e *piercing*. Altri arrivano fino ad avvelenarsi. Alcuni gruppi adolescenziali in particolare, assumono condotte volte a creare shock nella comunità, con manifestazioni di questo tipo. Secondo le ricerche, si tratta di modalità maladattive per far fronte a rabbia, senso di colpa, ansia e frustrazione. Si tratta spesso di adolescenti che mostrano un'autostima inferiore agli altri, segni di depressione, difficoltà di relazione con i pari e con gli adulti e problemi scolastici. La ricerca di uno stile oppositivo viene letta dagli esperti come una strategia di difesa, che porta gli altri ad allontanarsi e consente ai ragazzi di attribuire la colpa del fallimento delle relazioni interpersonali al gruppo a cui hanno deciso di aderire piuttosto che a se stessi. Si tratta però di una strategia disfunzionale, in quanto, secondo gli studi, gli effetti sono di ulteriore chiusura, depressione e senso di malessere²¹.

²¹ C.M. Rutledge - D. Rimer - M. Scott, *Vulnerable Goth Teens. The Role of Schools in This Psychosocial High-Risk Culture*, in «Journal of School Health», 78/9 (2008), pp. 459-464.

f) *Dipendenze, comportamenti sessuali a rischio*

Tra le principali scelte a rischio, tipiche di una cultura oppositiva adolescenziale, occorre citare le condotte che mettono in pericolo la salute, quali le dipendenze da sostanze psicoattive e i comportamenti sessuali promiscui.

Sull'uso di sostanze psicoattive in adolescenza si discute molto attualmente, in quanto il fenomeno si è esteso da gruppi isolati di ragazzi devianti, a larghe fasce della popolazione giovanile²². I fattori che maggiormente incidono sull'assunzione di sostanze psicotrope riguardano: i problemi familiari e interpersonali, la mancanza di educazione e di opportunità di lavoro, il razzismo, la violenza comunitaria e interpersonale, la dissoluzione della comunità e dei suoi valori fondanti, la frequentazione di un gruppo di pari favorevole all'impiego di sostanze psicoattive. Quest'ultimo fattore è molto forte e predice l'età iniziale d'uso e il tipo di dipendenza che si avvia. I pari creano infatti il contesto sociale per l'uso di alcol e droga e forniscono informazioni relative al reperimento. Rispetto alla famiglia, sembrano avere un ruolo importante (nell'uso di sostanze da parte dell'adolescente): uno stile genitoriale poco normativo oppure autoritario e punitivo; il basso monitoraggio da parte dei genitori; la mancanza di valori forti e religiosi; il basso livello socio-economico; ambienti di vita distruttivi o disorganizzati. Rispetto invece ai problemi intrapersonali si segnalano: il dolore psichico e l'incapacità a far fronte ai fattori di rischio; la bassa autostima; l'eccessiva autocritica e il senso cronico di fallimento; la depressione e l'ansia. Si tratta in generale di caratteristiche di personalità che portano gli adolescenti ad avere povere strategie di *coping*.

Rispetto invece all'avvio precoce dell'attività sessuale, i fattori più correlati risultano essere: l'appartenenza a famiglie con comunicazioni inefficaci, bassi livelli emozionali, scarsi livelli educativi, basso monitoraggio dei figli e la povertà²³.

²² E. Ripamonti (a cura di), *La trasgressione in adolescenza fra crescita e disagio. Percorsi di prevenzione all'uso di sostanze psicoattive*, Scs-Cnos, Roma, 2010.

²³ J.J. McWhriter et al., *At Risk Youth. A Comprehensive Response. For Counselors, Teachers, Psychologists, and Human Service Professionals*, Brooks/Cole, Belmont Ca. 2007⁵.

2. Adolescenti²⁴ in situazione di strada del Sud del mondo. Fattori di rischio

Specie nei Paesi del Sud del mondo, il rischio per gli adolescenti può assumere gradi ancora più elevati di quelli che abbiamo identificato nei contesti Occidentali. I ragazzi, in contesti deprivati, possono infatti essere ridotti fino alla condizione di strada, perdendo così tutti i fattori di protezione abituali, quali la famiglia, la scuola, l'ambiente sociale di appartenenza, un luogo sicuro dai pericoli per nutrirsi, dormire, apprendere...

Il termine adolescente di strada è controverso e discusso²⁵. Con l'accezione “ragazzi in condizioni di strada” si intendono in letteratura sia i soggetti che vivono e crescono nella strada (senza domicilio); sia i casi, meno gravi, di ragazzi che lavorano nelle strade, o trascorrono nella strada gran parte del loro tempo (il giorno o la notte). Il fenomeno presenta, nei diversi contesti, caratteristiche molto differenti, che rendono necessarie ulteriori distinzioni. In alcuni contesti si tratta di gruppi (bande) di ragazzi (ad esempio, Brasile), in altri casi invece si tratta di singoli ragazzi, che, fenomeni di urbanizzazione e demografici, mettono sulla strada (ad esempio, Haiti). Possono essere reti mobili o più stabili. Il denominatore comune è che la strada diventa il loro punto di riferimento, con l'effetto di esclusione e di maggiore vulnerabilità. La strada rappresenta infatti un luogo di convergenza di fattori di rischio multipli (*fisici*: aggressioni, violenze, malattie; *psicologici*: abbandono, indifferenza; *sociali*: stigmatizzazione, solitudine...).

Il fenomeno ha raggiunto attualmente proporzioni vaste, anche se difficili da quantificare. Le cifre più comunemente citate sono di 100-150 milioni di minori nel mondo, ma tali dati non hanno la possibilità di essere rilevati in modo affidabile, viste le difficoltà di censire tale popolazione, difficile persino da definire, oltre che da individuare. Di questi una frazione importante è costituita da adolescenti. Il fenomeno è diffuso, come si è detto, soprattutto al Sud del mondo, in Africa (specie

²⁴ Si segnala che *Child and Youth* sono usati spesso intercambiabilmente nella letteratura che tratta dei giovani in strada. Si utilizzano meno frequentemente invece *street adolescent* e *street teenager*. In questo contributo utilizzeremo quella letteratura che si riferisce ai minori in strada, con esiti riconducibili alla fascia d'età adolescenziale.

²⁵ A. De Chassey, *Éduquer dans la rue en Amérique latine*, Karthala, Paris 2011.

in Etiopia, Egitto, Kenia, Nigeria, Sud Africa, Ghana, Rwanda, Malawi, Sudan, Congo, Zambia); in Asia (specie in India, seguita da Bangladesh, Cambogia, Cina, Indonesia, Vietnam e Nepal) e in Centro e Sud America (ad esempio, Brasile, Perù, Bolivia, Guatemala, Honduras, Haiti, Santo Domingo). Si segnalano però ragazzi di strada anche nel Nord del mondo, benché in misura minore: in Europa (ad esempio, UK, Spagna, Germania, Grecia, Russia, Ucraina, Georgia, Romania) e in Nord America (Canada, USA). In Europa il fenomeno è in crescita di recente, in connessione con i flussi migratori²⁶.

Le cause del fenomeno sono molteplici. Si possono individuare innanzitutto fattori che *spingono il ragazzo nella strada* e fattori che li *attirano verso la strada*²⁷. Tra i primi si possono riconoscere la rottura familiare, la violenza, la povertà o la mancanza di cura nel nucleo d'origine, la fuga da istituzioni di accoglienza inadeguate ai bisogni dei ragazzi. Vi sono però anche fenomeni a livello macro sociale, che portano alla strada grandi gruppi di adolescenti, come le dinamiche ambientali, (per esempio, l'esodo rurale, i disastri naturali) e socio-economiche (come i conflitti armati).

Il caso di Haiti risulta un esempio emblematico. Ad Haiti il fenomeno degli *enfants vagabonds*, sotto il regime dittatoriale dei Duvalier e con la caduta successiva della dittatura, è stato incoraggiato da un esodo dalle campagne alle città, connesso all'introduzione delle prime manifatture, al costituirsi di bidonvilles nella capitale e all'imporsi improvviso di una società industriale, senza le protezioni sociali adeguate. La successiva presidenza di Aristide, l'embargo economico e poi l'invasione militare americana hanno portato nuove ondate di ragazzi di strada, che cercavano di sopravvivere, rovistando nell'immondizia dei marines. I problemi politici successivi e il gravissimo terremoto del 2010 hanno lasciato altri ragazzi orfani nuovamente nella strada.

Tra i fattori personali, che attirano il ragazzo verso la strada, si possono individuare il bisogno di indipendenza e autonomia, il desiderio di guada-

²⁶ http://www.streetchildren.org.uk/_uploads/resources/Street_Children_Stats_FINAL.pdf

²⁷ BICE, *Le droit à l'éducation des enfants en situation de rue*, Paris, Congrès international, 23-25 mai 2011.

gno facile, la necessità di lavorare per sostenere la famiglia e l'instaurarsi di legami di amicizia con soggetti che già vivono in strada²⁸.

I ragazzi di strada corrono numerosi *riski*. I principali derivano dalla povertà e dalla loro vulnerabilità. Sui marciapiedi delle metropoli è difficile poi individuare figure adulte positive di riferimento, è problematico costruirsi un'identità e un progetto futuro. L'appartenenza ad una cultura specifica, in alcuni contesti oppositiva, tende poi ad emarginarli e a ridurli in una condizione in cui non è tutelata neppure la loro salute.

a) *La povertà e le sue conseguenze*

La mancanza delle risorse necessarie per poter soddisfare le esigenze fisiche fondamentali (nutrirsi, dormire adeguatamente, avere riparo, condizioni igieniche sufficienti e vestiario adatto per coprirsi e spostarsi) è la comune condizione dei ragazzi di strada in molti contesti. I ragazzi di strada presentano spesso problemi fisici, legati alla malnutrizione, al contagio da numerose malattie, alla carenza di cure adeguate, alle sevizie subite, allo sfruttamento sessuale, ai maltrattamenti fisici, alle deformità derivanti dall'esposizione a lavori logoranti. Alle conseguenze della povertà si può aggiungere l'analfabetismo, che condiziona la possibilità di riscatto, riduce le opportunità di accedere a risorse della comunità, aumenta la vulnerabilità alle violenze (specie per le ragazze) e incrementa la stigmatizzazione sociale.

b) *Famiglie difficili all'origine e scarsità di figure adulte positive*

Come si è detto, una delle cause principali del fenomeno dei ragazzi di strada è la morte dei genitori e il frantumarsi della famiglia. Si tratta, tra l'altro, di uno dei maggiori fattori di rischio, in quanto lascia il ragazzo vulnerabile ad ogni pericolo. La deprivazione di relazioni supportive e amorevoli, con *caregiver* adulti, è un elemento caratterizzante di tali famiglie, insieme a dipendenze, uso di alcool, violenze e problemi mentali dei genitori. A fronte di simili problemi di povertà, il ragazzo sceglie di

²⁸ C. Czáký, *Keeping Children Out of Harmful Institutions. Why We Should Be Investing in Family-based Care*, Save the Children, London 2009.

andare in strada²⁹. Molte ricerche hanno rilevato che i ragazzi di strada spesso però vorrebbero tornare in casa, o riagganciare legami con i loro familiari. Di frequente gli stessi affermano di voler costruire una famiglia unita da grandi, anche per poter accogliere ragazzi come loro, salvandoli dai pericoli.

c) *Un'identità complessa da acquisire*

L'esperienza di strada incide sull'identità del soggetto, con differenze legate al genere, all'età e ai contesti di vita. Secondo le ricerche, nella costruzione dell'identità del ragazzo di strada è rilevante la relazione con un'identità collettiva, quella del gruppo in cui viene incluso, il quale a sua volta si colloca ad un certo livello gerarchico rispetto agli altri. Anche tra i gruppi di ragazzi di strada esistono infatti organizzazioni gerarchiche. Uno studio etnografico, condotto in Kenya, ha messo in luce, per esempio, la presenza in loco di tre grandi gruppi: i *begging boys*, che vivono di elemosina, i venditori di borse di plastica (*plastic bag boys*) e i *market boys*, che vivono effettuando dei servizi di fronte ai supermercati (ad esempio, portare le borse). I tre gruppi si distinguono per età, caratteristiche fisiche e intellettive. I ragazzi che vivono di elemosina, di norma, sono più giovani, più minimi e gradevoli, per poter attirare le simpatie dei passanti, e meno dotati intellettualmente. I *market boys* sono i più grandi. I venditori di borse di plastica sono quelli più dotati e coloro che, guadagnando di più, presentano anche uno *status superiore*³⁰. Questi ultimi marginalizzano i ragazzi che vivono di elemosina, considerandoli incapaci di lavorare. La stima di sé dei ragazzi dipende dunque dallo status del gruppo di appartenenza, così come dalle capacità di sopravvivenza individuali e dal ruolo che si viene a ricoprire nel gruppo. Si rileva quindi un legame stretto tra l'identità personale e quella collettiva. L'identificazione con il gruppo porta ad acquisire un determinato

²⁹ S. Thomas de Benitez, *State of the World's Street Children. Research*, Consortium for the Street Children, London 2011.

³⁰ W. Kaime-Atterhög - B.M. Ahlberg, *Are Street Children Beyond Rehabilitation? Understanding the Life Situation of Street Boys Through Ethnographic Methods in Nakuru, Kenya*, in «Children and Youth Services Review», 30 (2008), pp. 1345-1354.

stile di abbigliamento, a scegliere alcune dipendenze piuttosto che altre, l'ascolto di una determinata musica e simili.

L'identità collettiva dei ragazzi di strada dipende molto anche dalle percezioni che vengono rimandate loro, dai diversi contesti di appartenenza. In alcuni Paesi, i ragazzi di strada possono essere identificati come soggetti in rivolta nei confronti della comunità, frustrati dall'esclusione senza possibilità di mobilità sociale (ad esempio, in Brasile). In altri contesti invece, gli adolescenti di strada tendono a internalizzare forti immagini negative di se stessi, e a sviluppare un senso di colpa nei confronti di una società che li vede come violenti. Tali sentimenti li portano a un approccio fatalistico e alla depressione (ad esempio, in Indonesia)³¹. In altri paesi ancora, i ragazzi di strada sono invece percepiti come poetici sognatori, non corrotti da violenze e convenzioni (Marocco). Nei diversi contesti vivono comunque esperienze di esclusione sociale, a volte in gruppi che si presentano in opposizione.

d) *Costruzione di una cultura oppositiva*

Uno studio etnografico condotto in Kenya, ha messo in luce come gli adolescenti di strada non siano solo coloro che subiscono passivamente la marginalizzazione da parte degli adulti, ma, a volte, siano anche coloro che attivamente costruiscono delle barriere che li connotano come gruppi in opposizione, difficilmente tollerati dalla popolazione. In analogia con gli adolescenti occidentali, la loro subcultura è basata sull'adozione di stili specifici, che si fondano sul vestiario, sul comportamento, sullo slang adottato, sui passatempi privilegiati (perlopiù giochi d'azzardo originali). Tali caratteristiche connotano un gruppo di "antisocietà"³². In qualche modo, si presentano come la società li vuole vedere "sporchi, pericolosi e selvaggi". La cultura degli adolescenti di strada è però legata anche alla specifica attività lavorativa marginale che svol-

³¹ H. Beazley, *Voices from the Margins. Street Children's Subcultures in Indonesia*, in «Children's Geographies», 1/2 (2003), pp. 181-200.

³² M. Davies, *A Childish Culture? Shared Understandings, Agency and Intervention. An Anthropological Study of Street Children in Northwest Kenya*, in «Childhood» 15/3 (2008), pp. 309-330.

gono. In India si tratta, per esempio, di riciclo di carta, plastica o metallo; vendita di strada; prestazione di servizi vari, come lustrascarpe o lavavetri; spaccio; prostituzione...³³. In Brasile tali ragazzi si occupano in piccoli commerci e nel riciclo. Ad Haiti svolgono una varietà di servizi.

e) *Difficoltà nella costruzione del progetto di vita*

Le esperienze di esclusione, di isolamento, scarsa cura e impossibilità di istruirsi³⁴ rendono difficile la formulazione di un progetto di vita e di riscatto sociale. In assenza di attese positive e aiuti concreti i ragazzi di strada tendono a permanere infatti, a lungo nella loro condizione. A questo proposito sono stati condotti studi interessanti sulle aspettative e sull'“orientamento al successo” dei ragazzi di strada. In una ricerca, svolta in Tanzania, sono state paragonate le attese nei confronti del futuro di adolescenti in condizioni di strada, di ex adolescenti di strada e di studenti, regolarmente inseriti in famiglia. Questi ultimi hanno mostrato un orientamento al successo saldamente ancorato al loro impegno personale e allo sforzo, indispensabile per conseguire gli obiettivi prefigurati. Gli ex ragazzi di strada mostrano invece aspettative di successo strettamente dipendenti dall'aiuto della rete sociale, vista anche strumentalmente, come l'unico mezzo per potersi emancipare dalla situazione di emarginazione.

I ragazzi che vivono in condizioni di strada presentano aspettative molto elevate nei confronti del futuro; sognano di studiare, di poter ottenere un lavoro regolare e prestigioso (magari da medici), così da curare altri ragazzi in difficoltà come loro. Spesso, nelle loro rappresentazioni ideali, la possibilità di accesso all'educazione è connessa con emozioni positive. Le rappresentazioni ideali non sono accompagnate però da strategie concrete per individuare vie percorribili e poter conseguire tali obiettivi. Il ragazzo di strada rimane spesso fortemente ancorato al presente, all'istante attuale, proprio per le precarie condizioni

³³ F.A. Kombarakaran, *Street Children of Bombay. Their Stresses and Strategies of Coping*, in «Children and Youth Services Review», 26 (2004), pp. 853-871.

³⁴ J. Palazzolo - M. Bedwani - M.E. Tassiba, *Les exclus de la cité*, Riveneuve, Paris 2008.

in cui vive, ed elabora un ideale futuro, così distante dal quotidiano da renderne impossibile il conseguimento³⁵.

f) *Rischi per la salute*

Tra i ragazzi di strada, come tra gli adolescenti occidentali, sono diffuse numerose dipendenze, che sono funzionali però a superare i frequenti problemi quotidiani, quali i crampi della fame, il timore di dover affrontare violenze e abusi in strada, la depressione, l'ansia, lo stress, la rabbia e la frustrazione di sentirsi marginali. Le sostanze psicoattive utilizzate (alquanto differenti rispetto a quelle occidentali) consentono di sentirsi bene e aiutano a mostrare audacia. Il tipo di dipendenza è legato anche allo *status* del gruppo di strada a cui si appartiene. Per esempio, in diversi Paesi dell'Africa, i ragazzi che riescono a guadagnare di più possono permettersi le sigarette, ed emarginano chiunque invece decida di utilizzare colla o pasticche. I ragazzi di strada che riescono a guadagnare meno, utilizzano invece, più frequentemente pasticche di contrabbando (pastiglie usate negli ospedali per anestesie), che hanno un costo inferiore. I più giovani e poveri fanno invece uso di colla e solventi, che danno effetti gravi e pesanti sul fisico e sulla cognizione.

Il consumo di droghe (specie la dipendenza da colla) determina malattie, emorragie, dolori diffusi agli arti e allo stomaco, incapacità di correre, difficoltà visuo-spaziali, problemi di linguaggio, di coordinamento motorio, deficit di memoria e di concentrazione. Chi si inietta droghe è esposto inoltre a infezioni virali, come l'epatite o l'AIDS. A breve termine, le droghe possono generare confusione, segni importanti di angoscia e turbe mentali. A lungo termine, i rischi per la salute mentale sono tanto più elevati quanto più è giovane il consumatore.

Dal punto di vista psicologico, il ragazzo di strada presenta sovente una situazione di vulnerabilità, legata ai traumi che l'hanno portato in strada (ad esempio, morte dei genitori, sevizie, abusi...), stress continuo ed eccessivo, legato anche alla necessità di spostarsi continuamente, per

³⁵ P.G. Nalkur, *Achievement Orientations and Strategies. A Cultural Comparison of Tanzanian Street Children, Former Street Children, and School-Going Children*, in «Journal of Cross-Cultural Psychology», 40/6 (2009), pp. 1012-1027.

fuggire o per trovare nuove risorse, che determina problemi emozionali e disordini psichiatrici. I problemi psichiatrici sono aggravati dall'abuso di sostanze (droghe, alcool, colla). Le ricerche sulla qualità della vita dei ragazzi di strada, evidenziano segni depressivi, diffusa enuresi e ansia, segni legati alle condizioni materiali di vita alla carenza di cure mediche e alla mancanza di accesso all'educazione.

La vita irregolare porta a indici di crescita fisica e di massa corporea inferiori ai coetanei³⁶. Privi di condizioni igieniche minime, sono vittime, frequentemente, di malattie contagiose, ed esposti a infezioni sessualmente trasmissibili.

3. Elementi di resilienza

A fronte dei numerosi fattori di rischio che corrono gli adolescenti, per motivi legati all'età e per condizioni contestuali e culturali, diventa importante approfondire gli elementi che ne possono favorire una crescita sana. Si tratta di fattori individuali e sociali, che contribuiscono alla *resilienza*, ovvero a potenziare nel soggetto la capacità di far fronte alle difficoltà, riuscendo a trovare un equilibrio positivo e una buona realizzazione. In particolare, gli studi svolti su adolescenti occidentali resilienti hanno portato ad individuare sette indicatori di sviluppo positivo, che riguardano: il successo scolastico, la disponibilità ad aiutare gli altri, la capacità di valorizzare le diversità, la capacità di proporsi come leader positivi, la competenza nel far fronte alle difficoltà, il mantenimento della salute fisica e il saper rimandare le gratificazioni, in vista di obiettivi importanti³⁷. Analogamente per i ragazzi di strada sono stati individuati, quali elementi importanti, per affrontare i rischi con successo: l'intelligenza (in particolare, la capacità di risolvere velocemente i problemi quotidiani di sopravvivenza e la creatività), la capacità di gestire le emozioni negative, facendo fronte agli shock e alle tendenze

³⁶ R.C. D'Abreu - A.K. Mullis - L.R. Cook, *Social Support and the Ability to Adapt to Life Among Brazilian Street Children and Non-Street Children*, in «The Journal of Social Psychology», 14/1 (2001), pp. 127-129.

³⁷ P.C. Scales - N. Leffert, *Developmental Assets. A Synthesis of Scientific Research on Adolescent Development*, Search Institute, Minneapolis 1999.

depressive, e il supporto del gruppo. Gli adulti, favorendo lo sviluppo di tali caratteristiche personali e creando situazioni sociali di supporto, possono contribuire a strutturare le condizioni perché i soggetti, in adolescenza, diventino resilienti di fronte ai problemi. Secondo tali prospettive tracceremo alcune linee progettuali.

4. Progetti e proposte per favorire la resilienza

Dai bilanci delle ricerche condotte sulla resilienza, emergono specifici facilitatori dello sviluppo, interni ed esterni all'individuo, su cui è opportuno centrare gli interventi educativi rivolti agli adolescenti in difficoltà, avendo cura di declinare i principi generali a seconda della cultura e della situazione individuale. Tra le principali azioni individuate dagli studi come efficaci per potenziare i *fattori interni* di resilienza, possiamo citare le seguenti: favorire la costruzione di un'identità positiva; favorire l'apprendimento; favorire lo sviluppo valoriale; potenziare le abilità sociali. A proposito dei *fattori esterni* di resilienza sono stati invece individuati i seguenti interventi³⁸: offrire il supporto di un adulto significativo; favorire la creazione di un ambiente positivo; stabilire regole e limiti; promuovere iniziative per un positivo utilizzo del tempo.

Forniremo di seguito alcune indicazioni per ciascuno degli elementi indicati, tenendo conto che un progetto che si ponga obiettivi di resilienza deve assumere un modello complesso di intervento, che si centra su molti fattori, per mirare alla formazione della personalità matura, integrata in una rete sociale supportiva.

4.1. Interventi sui fattori interni di resilienza

a) Favorire la costruzione di un'identità positiva

I ragazzi ad alto rischio, come si è detto, faticano a costruirsi un'identità positiva, tendono ad elaborare percezioni negative errate su di sé

³⁸ A. Sesma - M. Mannes - P.C. Scales, *Positive Adaptation, Resilience, and the Developmental Assets Framework*, in S. Goldstein - R.B. Brooks (eds), *Handbook of Resilience in Children*, Springer, New York 2006, pp. 281-296.

e quindi mostrano, frequentemente, una bassa autostima e uno scarso livello di autoefficacia. Un intervento educativo efficace deve dunque centrarsi in primo luogo sulla costruzione di un sé realistico e positivo.

Lo sviluppo della *conoscenza e valorizzazione di sé*, si può conseguire principalmente incoraggiando la narrazione di sé, che permette alla persona di percepirti come significativa e degna di essere ascoltata.

Per favorire lo sviluppo della *percezione di competenza* è importante invece far effettuare esperienze di successo ai ragazzi, incoraggiandoli però a connetterle con le competenze messe in gioco e con l'impegno profuso. È necessario dunque lavorare anche su fattori correlati, come il *sistema attributivo*, incoraggiando i ragazzi ad abbandonare stili di attribuzione causale esterna, legati a fattori permanenti e pervasivi degli insuccessi, tipici dei soggetti più in difficoltà. Al contrario è bene che, a fronte degli insuccessi, si incoraggino gli adolescenti a ricercare le cause rimovibili e a coinvolgersi attivamente per migliorare la situazione. Spesso infatti nei ragazzi a rischio si manifestano segni di depressione, legati alle percezioni di impotenza. Lavorare per migliorare il concetto di sé e l'attivazione del soggetto, favorisce dunque anche il contrasto della depressione.

b) *Favorire l'apprendimento*

Lo sviluppo delle capacità di apprendimento dei soggetti risulta, da molte ricerche, un elemento chiave per favorirne la crescita sana e per promuoverne la capacità di emanciparsi da situazioni difficili.

Gli interventi volti a sviluppare le capacità di apprendimento degli adolescenti devono puntare in prima istanza sul potenziamento dei *processi cognitivi* che regolano l'apprendimento, al fine di rendere i soggetti attivi nella costruzione delle conoscenze e di sostenerne il ragionamento e il *problem-solving*. Lo sviluppo dei processi cognitivi superiori, come la creatività e la capacità critica, in particolare, risulta essere un elemento fondamentale, oltre che per favorire la riuscita scolastica degli studenti, anche per accompagnare i ragazzi nella valutazione adeguata della loro situazione, per portarli ad elaborare soluzioni originali ed efficaci.

L'adolescente in difficoltà necessita di un sostegno scolastico attento soprattutto agli aspetti *motivazionali*. A tal fine occorre creare proposte formative sufficientemente attraenti (per esempio utilizzando le risorse

fornite dalle nuove tecnologie), significative per chi si cimenta in esse, il più possibile connesse con le problematiche che l'adolescente sta affrontando e calibrate sul corretto livello di difficoltà. La proposta deve venire da adulti che sanno instaurare *relazioni positive* con gli studenti, che si mostrano come modelli autorevoli, capaci di coinvolgere i ragazzi, di attivarli e di mostrare aspettative elevate nei confronti di ciascuno.

Ampi studi hanno individuato specifiche *caratteristiche della scuola*, progettata e organizzata *come comunità accogliente*, che possono promuovere la resilienza scolastica dei giovani. In particolare, gli studi valorizzano la capacità di incentrare il programma su nuclei essenziali, su argomenti significativi, senza disperdersi in un nozionismo che priva di senso ciò che si studia; di nutrire alte aspettative nei confronti di tutti gli studenti; di creare gruppi inclusivi e solidali di apprendimento tra gli allievi, per contrastare l'alienazione; di potenziare la presa di decisione efficace in tutti gli attori della scuola (dirigente, insegnanti, studenti); di sviluppare la professionalità degli insegnanti; di curare la salute e la sicurezza per tutti i membri della comunità scolastica; di coinvolgere le famiglie in piani comuni di educazione dei loro figli; di creare un forte senso della comunità scolastica e legami stabili tra la scuola e il mondo esterno (specie con il mercato del lavoro, nel caso dei scolastici superiori e professionali)³⁹. In sintesi, una comunità di apprendimento che funziona bene, risponde ai bisogni psicologici di base dell'adolescente, ovvero al bisogno di appartenenza e affiliazione, al senso di competenza e di significato, alla percezione di autonomia e autodeterminazione e di sicurezza. Sentirsi parte della scuola ed essere soddisfatti del contesto scolastico in cui ci si trova, risulta il fattore protettivo più potente per gli adolescenti. Occorre inoltre promuovere un ambiente che genera successo, al fine di dare a ciascuno la possibilità di sperimentare esperienze di riuscita.

Per quanto riguarda i ragazzi di strada, si segnala che numerose indagini hanno messo in luce come spesso tali ragazzi desiderino apprendere ed essere inseriti in percorsi educativi, specie di tipo professionale,

³⁹ Gli esiti provengono da una ricerca che ha accompagnato il progetto High Performing Learning Communities (che ha coinvolto 1500 scuole, 60.000 insegnanti e 1 milione di studenti).

che li aiutino a sviluppare le loro capacità per la vita⁴⁰. Per costoro, sono necessari passaggi intermedi, per poter accedere all'istruzione. Non possono infatti essere inseriti direttamente nelle scuole pubbliche con i pari età, in quanto presentano livelli di istruzione nettamente inferiori ai coetanei. Non possono, d'altra parte neppure essere inseriti in classi con soggetti che hanno un'età molto inferiore alla loro. Necessitano invece di percorsi transitori, in cui, da un lato, recuperare le competenze poco sviluppate, magari con strumenti innovativi, alternativi e accattivanti, e dall'altra apprendere le regole e i limiti presenti in un'istituzione scolastica⁴¹. Sembra da alcuni studi però, che l'accesso all'educazione formale sia un passaggio fondamentale anche per favorire la riuscita di interventi di reinserimento in famiglia o di accoglienza in strutture apposite⁴².

c) *Favorire lo sviluppo valoriale*

Sostenere l'adolescente in difficoltà, in qualunque contesto esso si trovi, richiede un impegno importante nella direzione della formazione di una personalità morale matura, indispensabile per effettuare scelte etiche corrette, per sé e per gli altri. Elaborare un sistema di valori aiuta il soggetto ad attribuire un significato agli eventi negativi e alle sofferenze, produce benefici fisici e psicologici e aiuta il soggetto a vivere una vita piena⁴³. L'accompagnamento nello sviluppo valoriale richiede strategie differenti, a seconda del contesto di vita e delle cure ricevute dal ragazzo nell'infanzia: una famiglia povera, ma solida moralmente, è infatti in grado di fornire le basi per un intervento efficace di sostegno allo sviluppo valoriale. La crescita in ambienti caratterizzati da amoralità diffusa, rende invece gli interventi educativi, specie se tardivi, alquanto complessi. Si tratta però di una delle principali sfide che si chiedono

⁴⁰ G. Julien, *The Street Child's View of Education in Trinidad and Tobago. The Social and Academic Merits*, in «The International Journal of Learning», 17/1 (2010), pp. 109-118.

⁴¹ M. Kuparadze, *Education as a Means of Social Integration of Street Children in Georgia: Necessary Reforms*, in «Problems of Education in the 21st Century», 23 (2010), pp. 105-123.

⁴² M.S. Harris, *Community Reinsertion Success of Street Children Programs in Brazil and Peru*, in «Children and Youth Services Review», 33/5 (2011), pp. 723-731.

⁴³ S. Taylor - M. Kemeny - G. Reed - J. Bower - T. Gruenewald, *Psychological Resources, Positive Illusions, and Health*, in «American Psychologist», 55 (2009), pp. 99-109.

all'educatore, in quanto rappresenta la base su cui il soggetto fonderà le sue scelte e il suo futuro. L'importanza dell'educazione ai valori ha raggiunto oggi un riconoscimento tale che, in alcuni Paesi, come, per esempio, in Australia⁴⁴ e negli Stati Uniti, è diventata materia ufficiale nei programmi scolastici nazionali.

I modelli di educazione morale sperimentati nel tempo sono molteplici, vanno da quelli di semplice trasmissione di valori proposti dall'adulto, a quelli centrati sulla discussione e negoziazione dei valori, a quelli focalizzati sulla formazione del giudizio morale, a quelli in cui i valori vengono proposti induttivamente, dall'accostamento con modelli virtuosi e attraverso il coinvolgimento in azioni etiche, fino a quelli più complessi, di educazione della personalità morale. Questi ultimi risultano attualmente più accreditati, in quanto agiscono su più livelli⁴⁵, coinvolgendo aspetti cognitivi, affettivi e comportamentali⁴⁶. Gli *aspetti cognitivi* comprendono lo sviluppo dell'abilità di discernere il bene dal male; la conoscenza dei valori fondamentali (principi fondamentali che possano essere considerati transculturalmente validi, come pace, condivisione, rispetto di sé, degli altri e dell'ambiente...); lo sviluppo del ragionamento morale, dell'assunzione di decisioni coerenti con i valori presi in esame e della capacità di assumere la prospettiva altrui. A questi si aggiunge la conoscenza di sé e la capacità di valutare il proprio comportamento. Tra gli *aspetti affettivi* si annovera invece lo sviluppo di una realistica stima di sé, come soggetto in grado di realizzare i valori in cui crede; di un buon grado di empatia, necessario per poter percepire i sentimenti e le sofferenze dell'altro; di un buon controllo delle emozioni, positive e negative; e l'acquisizione dell'amore per il bene. Il percorso dell'educazione ai valori si conclude quando si giunge alla messa in atto di condotte coerenti con gli orizzonti di senso individuati e la formazione di abiti virtuosi (*aspetti comportamentali*).

⁴⁴ T.M. Jones, *Framing the Framework. Discourses in Australia's National Values Education Policy*, in «Educational Res Policy Practice», 8 (2009), p. 35-57.

⁴⁵ J.M. Puig Rovira - X. Martín García, *La educación moral en la escuela*, Edebé, Barcelona 1998.

⁴⁶ T. Lickona, *Educating for Character. How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*, Bantam, New York 1991.

Con adolescenti e giovani occidentali sono stati tentati modelli di educazione ai valori che partono dal coinvolgimento in azioni di volontariato e proseguono con la successiva riflessione e costruzione di senso. Tali interventi, secondo gli studi, possono favorire il superamento dei compiti di sviluppo tipici dell'età, il difficile passaggio alla “generatività” e lo sviluppo del senso di “responsabilità sociale”, in un'epoca in cui il prolungamento dell'adolescenza sposta sempre più avanti questo passaggio, con il rischio di non arrivarci mai⁴⁷. Alcuni modelli utilizzano il “viaggio” per volontariato verso popolazioni in via di sviluppo, accompagnato da narrazioni su di sé. In tali scritti si chiede ai ragazzi di evidenziare gli eventi significativi del viaggio e i cambiamenti avvenuti, per rendere più efficace e duraturo l'effetto dell'esperienza. Le ricerche sottolineano però che tali cambiamenti positivi avvengono prevalentemente in coloro che già partono ben disposti nei confronti del volontariato, mentre l'esperienza può creare un senso di impotenza, e di conseguente disinvestimento, in coloro che arrivano all'esperienza poco motivati⁴⁸. Si evidenzia dunque come le esperienze di volontariato possano essere utili in un modello di educazione ai valori che privilegia l'attivazione. Le stesse vanno però precedute da attività che incoraggino e strutturino le motivazioni personali. D'altra parte, emerge come gli adolescenti del Nord e del Sud del mondo, per superare le loro crisi, possano avvalersi positivamente del contatto reciproco. L'incontro, se si trasforma in una relazione duratura, relativizza i problemi dei primi, spingendoli a transitare a una fase attiva, creativa e generativa, mentre può aiutare gli altri ad uscire dal loro stato di povertà, supportati da soggetti che li aiutino ad alfabetizzarsi e ad acquisire conoscenze e competenze utili.

d) *Potenziare le capacità relazionali*

Un intervento importante, per i ragazzi a rischio, riguarda il potenziamento delle loro capacità relazionali e l'acquisizione di abiti compor-

⁴⁷ D.P. McAdams - E. Aubin, *A Theory of Generativity and its Assessment Through Self-report, Behavioral Acts, and Narrative Themes in Autobiography*, in «Journal of Personality and Social Psychology», 62 (1992), pp. 1003-1015.

⁴⁸ K. Cox - D.P. McAdams, *The Transforming Self. Service Narratives and Identity Change in Emerging Adulthood*, in «Journal of Adolescent Research», 27/1 (2012), pp. 18-43.

tamentali adeguati per poter instaurare rapporti significativi e costruttivi con gli altri. Risulta fondamentale incoraggiare, in particolare, le *competenze comunicative* e di *mediazione dei conflitti* e l'*empatia*, ovvero la capacità di percepire il punto di vista, i sentimenti e la sofferenza dell'altro, per comprenderlo e mettersi nella condizione ideale per aiutare e per farsi aiutare in maniera adeguata. Secondo studi recenti, risultano doti imprescindibili per il benessere individuale e sociale, l'*altruismo*, la *generosità* e la *capacità di perdono*. In ultimo sono citati come importanti l'*umorismo* e l'*ottimismo*, che consentono di stemperare la rabbia e la tristezza e di prendere le distanze dalle avversità. Ottimismo e speranza sono associati con aspettative positive nei confronti del futuro, con emozioni e sentimenti gratificanti. Gli studi sulla terapia razionale emotiva, che fanno capo ad A. Ellis⁴⁹, individuano due direzioni fondamentali per incrementare l'ottimismo. Da un lato, è necessario favorire nei soggetti lo sviluppo del *problem-solving* sociale, che consente di trovare soluzioni ai problemi interpersonali, spesso fonte di grande disagio per gli adolescenti. La seconda componente riguarda la regolazione delle emozioni negative, attraverso lo sviluppo del controllo delle rappresentazioni mentali errate. Spesso infatti, le condotte devianti sono connesse con credenze negative. Favorire spiegazioni ottimistiche e realistiche consente di sperimentare sentimenti positivi nei confronti di sé e dell'altro e di attivare comportamenti positivi.

4.2. Azioni sui fattori esterni di resilienza

a) *Offrire il supporto di un adulto significativo*⁵⁰

La letteratura internazionale ha indicato come elemento imprescindibile, per favorire la resilienza dei soggetti in difficoltà, la presenza di un adulto che diventi significativo per il soggetto in crescita. Si può trattare di un famigliare, così come di un insegnante o di un educatore, che

⁴⁹ A. Ellis, *L'autoterapia razionale-emotiva. Come pensare in modo psicologicamente efficace*, Erickson, Trento 2002.

⁵⁰ K. Thomsen, *Building Resilient Students. Integrating Resiliency Into What You Already Know and Do*, Sage, London 2002.

viene ad essere, nel sistema affettivo del ragazzo, un sostituto parentale. Il suo compito principale è quello di favorire innanzitutto lo *sviluppo di un processo di attaccamento sano*, che potrebbe non essersi realizzato in età infantile nei confronti dei genitori. Attraverso questo legame è possibile *infondere nel ragazzo fiducia* nelle sue possibilità e attivare gli interventi educativi sopra citati, volti a *sviluppare un concetto di sé positivo, un quadro di valori solido⁵¹ e buone capacità relazionali*. L'adulto, se diventa un punto di riferimento importante, può inoltre proporsi come *guida nelle scelte importanti* e come modello *nell'individuare le strategie per affrontare le difficoltà*. Il timore di perdere la stima di un educatore significativo può costituire per l'adolescente anche un *deterrente nell'assunzione di rischi*. L'adulto deve, a tal fine, apprendere a trasmettere al giovane aspettative elevate, elaborate a partire dagli interessi e dai sogni del ragazzo, per giungere a costruire con lui prospettive future realistiche. Aspettative elevate fanno intuire al giovane il suo valore e gli consentono di interiorizzare rappresentazioni positive di sé. Perché questo legame speciale si instauri, è necessario però che ci sia un adulto dotato di buone capacità relazionali e disponibile a mettersi in gioco affettivamente, disponibile a dedicare tempo ed attenzioni al ragazzo. Al contrario il *turn over* di molti adulti crea disorientamento, e rende impossibile la creazione di buone relazioni di attaccamento.

Anche per i ragazzi di strada, la presenza di un adulto che diventi significativo, è fondamentale per accompagnare l'adolescente nella costruzione di un progetto di crescita e cambiamento e per reinserirlo gradualmente in una rete protettiva⁵². Secondo studi recenti, la figura adulta può essere accolta da un ragazzo di strada più favorevolmente, in un primo approccio, se si pone in una relazione duale, non gerarchica, di ascolto e accoglienza, in cui l'educatore si propone come supporto per l'integrazione comunitaria, come animatore o come facilitatore per l'acquisizione di competenze utili alla vita. L'adulto si può avvicinare più facilmente ai ragazzi nella strada, per esempio, proponendo attività

⁵¹ J. Eccles - J. Gootman, *Community Programs to Promote Youth Development*, National Academic Press, Washington 2002.

⁵² E. De Boevé - M. Giraldi, *Guide international sur la méthodologie du travail de rue*, L'Harmattan, Paris 2010.

musicali, ludiche, artistiche, laboratori interattivi e teatrali, per favorire il contenimento emozionale, la socializzazione e in seguito il reinserimento scolastico. Progressivamente l'adulto si può proporre poi come un aiuto, per acquisire competenze professionali e individuare opportunità di lavoro nel territorio⁵³. Potrà inoltre cercare di ristabilire dei legami tra il ragazzo e il nucleo familiare d'origine. È dunque fondamentale che l'educatore acquisisca con il tempo un ruolo educativo più esplicito, paterno o materno, per poter fornire un sostegno reale a ragazzi così deprivati.

b) *Favorire la creazione di un ambiente positivo*

Per costruire il loro progetto di vita, gli adolescenti necessitano anche di una comunità che li valorizzi, riuscendo a sopperire all'eventuale mancanza di una famiglia o comunque di un nucleo supportivo. Si tratta di una comunità in grado di offrire occasioni per instaurare relazioni di sostegno e di cura, capace di fornire ai giovani un buon *modeling*, un livello di monitoraggio elevato e un *feed-back* costante per la crescita. L'ambiente di appartenenza, così come il *caregiver*, può inoltre definire aspettative chiare e positive, centrate sui ragazzi, attraverso l'attivazione di opportunità di coinvolgimento e contributo personale. Questo significa dare ai giovani possibilità di impegnarsi in attività motivanti, in cui mettere alla prova le proprie capacità. Parte di queste funzioni possono essere svolte anche dalla scuola, come microcomunità, in grado di favorire l'inclusione e l'integrazione, anche dei soggetti più a rischio.

c) *Stabilire regole e limiti*

Per gli adolescenti, che si trovano in una fase della vita in cui la loro identità si costruisce per differenza, rispetto a ciò che viene proposto e imposto dall'adulto, diventa paradossalmente ancora più importante che ci siano regole e limiti ben definiti, in tutti i contesti di appartenenza.

⁵³ J. Mc Adam-Crisp - L. Aptekar - W. Kironjo, *The Theory of Resilience and its Application to Street Children in the Minority and Majority Worlds*, in M. Ungar (ed), *Handbook for Working with Children and Youth. Pathways to Resilience across Cultures and Contexts*, Sage, London 2005, pp. 71-88.

za, dalla famiglia, alla scuola, alla comunità. Il senso del limite va segnato, indicando chiaramente le conseguenze delle scelte e delle azioni intraprese, per favorire la responsabilizzazione individuale. Le regole con gli adolescenti dovrebbero, quando possibile, essere chiarite e condivise, come parte fondamentale per la convivenza civile⁵⁴.

d) *Promuovere iniziative per un positivo utilizzo del tempo*

L'impiego del tempo degli adolescenti in attività costruttive, che consentano loro di canalizzare positivamente le emozioni, risulta essere un fattore altamente protettivo. La letteratura, da tempo, ha messo in evidenza i vantaggi del coinvolgimento degli adolescenti in attività sportive, musicali o artistiche, confermando le intuizioni di molti educatori dei secoli scorsi. Gli studi hanno rilevato, specie nei contesti occidentali, che, grazie a tali attività, diminuiscono negli adolescenti le probabilità di coinvolgimento in attività a rischio; i ragazzi sviluppano più facilmente valori, autostima, alte aspettative nei confronti del futuro, motivazione allo studio, autoefficacia, iniziativa personale e specifiche competenze; gli stessi stabiliscono più frequentemente relazioni sociali positive con i pari e presentano un miglior andamento scolastico⁵⁵.

Gli studi hanno registrato però spesso un declino della partecipazione dei ragazzi a tali attività, proprio in adolescenza. A fronte di ciò, alcune ricerche hanno messo in luce gli elementi sui quali puntare per favorire la persistenza dei ragazzi: occorre che le proposte consentano al soggetto di effettuare esperienze di successo e competenza, tali da contribuire alla formazione della sua autostima, e che siano costantemente sfidanti; occorre inoltre curare la rete sociale di supporto dei pari, che in adolescenza diventa fondamentale⁵⁶.

Anche per i ragazzi di strada sembra essere molto utile, specie per un primo aggancio, il coinvolgimento degli stessi in attività ludiche, cre-

⁵⁴ B. Benard, *Resiliency. What we have learned*, Wested, San Francisco 2004.

⁵⁵ J.S. Eccles - B.L. Barber, *Student Council, Volunteering, Basketball, or Marching Band. What Kinds of Extracurricular Involvement Matters?*, in «Journal of Adolescent Research», 14 (1999), pp. 10-43.

⁵⁶ J.A. Fredricks et al., *A Qualitative Exploration of Adolescents' Commitment to Athletics and the Arts*, ibi, 17/1 (2002), pp. 68-97.

ative, artistiche (ad esempio, calcio, corsi di *capoeira* in Brasile). Alcune sperimentazioni hanno puntato invece sul teatro di strada, che sembra importante, sia perché vicino alla narrazione di storie ad alta voce di alcune culture, sia perché consente di elaborare l'insieme complesso di emozioni dei soggetti vulnerabili, senza casa e senza famiglia.

5. Conclusione

Le condizioni in cui i giovani vivono la loro adolescenza, nel Nord e nel Sud del mondo, sono oggi molto diverse, con costellazioni differenti di fattori di rischio nelle quali sono rintracciabili elementi comuni (difficoltà nella costruzione dell'identità, nell'individuare punti di riferimento adulti stabili, nell'identificazione con gruppi di pari devianti, nell'adozione di stili e mode estreme che caratterizzano subculture oppositive, nell'uso di sostanze, nell'attivazione di condotte pericolose per la salute in generale). Queste condizioni rappresentano la sfida per chi intende elaborare progetti psicopedagogici di sostegno alla resilienza, per trasformare l'adolescenza in un tempo di opportunità, che dal disagio e dall'emarginazione transita i ragazzi a una vita riuscita.

Giuseppina D'Addelfio

*Il desiderio della vita buona in Aristotele
e Tommaso d'Aquino*

La condizione esistenziale contemporanea è segnata da un alto livello di riflessività e da una marcata esigenza di autorealizzazione, autodirezione e autoespressione: sono questi, secondo recenti indagini psicosociali, i *valori* prevalenti nel nostro tempo, in cui ciascuno sembra cercare un'esistenza sempre più individualizzata e costantemente aperta a tutte le possibilità, mai fissata in una forma data¹. In particolare, giovani e adolescenti rivendicano l'importanza di essere consapevoli delle proprie scelte, di fare tante esperienze, di provare emozioni sempre nuove e di “sentirsi bene”; manifestano la necessità di esprimere il proprio sentire con schiettezza e di esservi fedeli; soprattutto, affermano di voler ricerare da protagonisti la propria *felicità*, sebbene questa sia spesso percepita, con frustrazione, come una meta sempre troppo lontana².

Certamente le nuove generazioni stanno facendo un'esperienza della condizione umana sotto molto aspetti inedita. L'antropologia pedagogica intravede in queste novità innanzitutto possibilità feconde di vita buona, soprattutto in ragione del desiderio di vivere “in prima persona” e di sforzarsi di trovare in modo “autentico” la felicità, piuttosto che conformarsi in modo acritico al “già visto” e al “già vissuto”. Tuttavia,

¹ G.V. Caprara - E. Scabini - D. Barni, *I valori degli italiani*, in G.V. Caprara et al., *I valori nell'Italia contemporanea*, FrancoAngeli, Milano 2011, pp. 45-68; S. Belardinelli, *La normalità e l'eccezione. Il ritorno della natura nella cultura contemporanea*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2002.

² Cfr. C. Buzzi - A. Cavalli - A. De Lillo (a cura di), *Rapporto giovanile. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna 2007.

la riflessività contemporanea e la correlata ricerca di autenticità, se pure potenzialmente benefiche per la vita di ciascuno, sono spesso caratterizzate in senso marcatamente soggettivo e individualistico: non si può ammettere il ricorso a norme o autorità altre rispetto a sé, che sono vissute comunque come invasive e lesive della propria libertà³.

Guardando alla condizione giovanile, lo sguardo della sociologia individuava già qualche anno fa – ma la descrizione pare più che mai attuale – «vari segni di abbassamento della tensione morale, individuabili nella tendenza a produrre autonomamente i propri codici etici; nella propensione ad attribuire valore al dato dell’esperienza, allo stato di fatto, alle pratiche ricorrenti; nel venir meno dell’idea di perfezione»⁴.

In generale, in molti ambienti, anche educativi, nessun riferimento a qualcosa che sia *oggettivo* pare possa essere tollerato; ci sono parole che paiono ormai impronunciabili e tra queste, parole decisive per l’antropologia pedagogica, come *bene* e *verità*: richiamarle sembra debba significare cadere in forme di aprioristico e intollerante dogmatismo. A ben guardare, però, è proprio un simile atteggiamento a essere davvero dogmatico, perché rifiuta qualcosa in modo acritico e genera nuove forme di conformismo. Sembra poi davvero troppo poco restringere l’umano desiderio di felicità alla consapevolezza di sé, al benessere psicologico e alla sincerità del sentire.

L’antropologia pedagogica deve oggi rendere accorti tanto sull’importanza della diffusa ricerca di felicità, quanto sui rischi dei fraintendimenti esistenziali spesso legati a questa ricerca. A tal fine possono essere utilmente riletti due classici del pensiero morale quali Aristotele e Tommaso d’Aquino, che alla domanda di felicità dell’uomo hanno dato un grande rilievo e una precisa dimensione.

Le pagine che seguono intendono avviare un simile percorso. Attraverso il commento di alcuni passi tratti soprattutto dall’*Etica Nicomaica*.

³ Sul valore e sul pericolo dell’istanza di autenticità: C. Taylor, *Il disagio della modernità* (1991), tr. it. di G. Ferrara degli Uberti, Laterza, Roma-Bari 2003².

⁴ F. Garelli, *I giovani di oggi e le loro attese*, in «Note di pastorale giovanile. Proposte per la maturazione umana e cristiana dei ragazzi e dei giovani», 2 (2002), p. 10; cfr. F. Garelli - A. Palmonari - L. Sciolla, *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione dei valori tra i giovani*, il Mulino, Bologna 2006.

machea e dalla *Prima Secundae* della *Somma teologica*, verrà in luce come, per i due filosofi, ogni ente che vive desidera il suo bene specifico e più alto, perché, *naturalmente*, cerca più di ogni altra cosa il compimento di sé. L'uomo può progredire nella direzione di questo compimento con una vita secondo virtù. Com'è noto, in prospettiva aristotelico-tomista, esser virtuosi equivale a indirizzare la vita appetitiva e governare le emozioni e i desideri. Pertanto, essi hanno un ruolo fondamentale nella vita buona. E, quando la virtù è realizzata, c'è un *piacere del bene*, una gioia interiore che è ben diversa dalla condizione interna di contentezza, che è semplice stato psicologico del benessere.

Tuttavia, c'è una ragione ancor più fondamentale dell'importanza di quella che oggi chiameremmo dimensione emotivo-affettiva, su cui ci soffermeremo in queste pagine: non c'è realizzazione di virtù, se non c'è innanzitutto il desiderio della vita buona. Per Aristotele e Tommaso, come poi diversamente per l'etica ellenistica, le emozioni e i desideri «devono venir educati [...] mediante una visione corretta di cosa sia la vita buona. Ma, così educati, non sono soltanto necessari quali forze che motivano a compiere azioni virtuose, ma sono anche indici del riconoscimento della verità e del valore»⁵. La valorizzazione del desiderio umano e della sua educabilità, permetterà allora di comprendere che al bene si accede nello spazio del desiderio e che solo il desiderio del bene può rendere manifesta e concreta la differenza specifica dell'essere umano.

1. *Il bene, il desiderio e la “natura”*

L'*Etica Nicomachea* si apre con l'affermazione secondo cui ogni competenza *technica*⁶, ogni indagine, ogni azione e scelta perseguono un bene; «per questo il bene è stato definito, in modo appropriato, come

⁵ M. Nussbaum, *Terapia del desiderio* (1996), tr. it. di N. Scotti Muth, Vita e Pensiero, Milano 1998, pp. 102-103.

⁶ Preferisco usare non l'aggettivo italiano “tecnico”, ma l'aggettivo *technico* in uso negli studi sull'argomento (cfr. G.A. Gilli, *Origini dell'uguaglianza*, Einaudi, Torino 1988) per indicare precisamente l'esperienza greca del fare competente: la *téchne* aristotelica è cosa ben diversa dalla tecnica moderna.

cioè cui tutto tende» (I 1, 1094a3)⁷. Parlare di bene significa parlare di un *fine*, di un *télos*, verso cui qualcosa (o qualcuno) *tende*; il bene è *causa finale*.

Più avanti (I 6), Aristotele tratteggia questa prospettiva teleologica, anche riconoscendo un preciso rapporto tra l'*opera propria* di una realtà, il desiderio e la *bontà*: ogni cosa che esiste è buona, quando realizza pienamente la sua attività specifica, raggiungendo così quel compimento di sé che incessantemente *desidera*.

Lungo le pagine dell'*Etica Nicomachea*, Aristotele cerca di individuare il bene più proprio e specifico dell'uomo: è il *bene più alto*. Non si tratta del fine ultraterreno ma di quel fine che, per la vita umana, ha i caratteri del *fine in sé*. Il desiderare dell'uomo è ricerca di qualcosa in cui confluiscono i suoi diversi fini e il senso di ogni suo progettare e scegliere. Questo bene, perfetto e autosufficiente, cioè capace di soddisfare l'uomo pienamente, ha il nome di *eudaimonía*.

Illuminano un aspetto pedagogicamente decisivo quei traduttori di Aristotele che rendono questo termine, ordinariamente tradotto con «felicità», con l'espressione «fioritura umana»⁸. Una vita buona può darsi felice se è una “vita riuscita”, un'esistenza pienamente “fiorita”, dove tutto quello che ci può rendere autenticamente noi stessi, trova adeguato spazio di espressione⁹. Emerge qui un altro nesso decisivo: quello tra la vita buona e l'esigenza di perfezione. La virtù stessa, infatti, è una perfezione. Non si tratta certamente di un'idea di perfezione paragonabile a quelle cui si aspira per lo più oggi: non è assenza di imperfezioni fisiche, non è l'eccellenza settoriale e funzionale a scopi particolari, né una vana e pericolosa aspirazione a superare ogni limite, anche quelli

⁷ Per l'*Etica Nicomachea* (EN) si utilizza la tr. it. di C. Natali (Laterza, Roma-Bari 1999). Cito da quest'opera indicando il libro, il capitolo, il numero della pagina e della riga del testo greco. Per i passi delle altre opere di Aristotele si utilizzano le seguenti abbreviazioni e traduzioni: *Fisica* (*Phys.*), tr. it. di L. Ruggiu, Rusconi, Milano 1995; *Metaphysica* (*Met.*), tr. it. di G. Reale, Rusconi, Milano 1993; *Politica* (*Pol.*), tr. it. di C.A. Viano, Rizzoli, Milano 2002; *L'anima* (*DA*), tr. it. di G. Movia, Rusconi, Milano 1996.

⁸ Cfr. C. Natali, *La saggezza di Aristotele*, Bibliopolis, Napoli 1989.

⁹ Aristotele aggiungerebbe «se niente lo impedisce». Sul senso di questa formula, assai frequente nelle pagine delle *Etiche* di Aristotele, cioè sull'importante nesso tra la felicità umana e la sorte, non è qui possibile soffermarsi. Si rimanda a M. Nussbaum, *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca* (1986), tr. it. di M. Scattola, il Mulino, Bologna 1996.

che ci costituiscono in quanto esseri umani. Piuttosto, per Aristotele, la perfezione è il pieno compimento di una realtà, che coincide con la realizzazione della sua virtù: «quando, infatti, una cosa consegue la propria virtù, allora la si dice perfetta – allora infatti è nel massimo grado secondo natura – come un cerchio lo si dice perfetto, quando è divenuto nel massimo grado cerchio e quando è ottimo» (*Phys.* VII 3, 246a13-16).

Ora, la più nota definizione aristotelica di virtù è “giusto mezzo tra due estremi”. In effetti, però, ciò costituisce il conseguimento di un estremo positivo, di un’*akrótes*, un’altezza che segnala un’eccellenza (II 6, 1107a8). Ciascuna realtà può darsi “perfetta” quando realizza la sua *natura* e non le manca niente per essere, nel modo più completo, se stessa.

Aristotele e, prima di lui, Platone mostrano come si possa parlare non solo della natura, come di un particolare aspetto di ciò che esiste, ma anche della *natura delle cose*¹⁰. Nella *Metafisica* (V 4), dove troviamo un dettagliato percorso di definizione del termine *natura*, si spiega che *physis* è, in primo luogo, la generazione delle cose che crescono secondo natura, il principio originario e immanente agli “enti da *physis*” e che esiste in ciascuno di questi *in quanto se stesso*; la natura è quindi la sostanza, o essenza, degli enti naturali. Per questo – prosegue Aristotele – di tutte le cose che da natura sono generate, qualora esse non abbiano ancora la loro *forma*, diciamo che *non hanno ancora la loro natura*: essa è il loro *télos* della generazione. In altri termini: in un primo senso, la *physis* è ciò che fa essere gli enti “naturali” ciò che sono; naturalmente, così come, se noi volessimo sottrarre da un ente naturale la *physis*, lo dissolveremmo, allo stesso modo, se volessimo sottrarre da un ente qualsiasi la sua essenza, non avremmo più quell’ente. In questa prospettiva, ogni essenza può essere chiamata *natura* di quella determinata realtà e si può affermare che ogni ente, naturale e non, ha una *natura*: anche un tavolo o una statua hanno una *natura*, tolta la quale non esiste più il tavolo o la statua.

Lo stesso deve valere anche per quella realtà particolare che ciascuno di noi è, cioè per l’essere umano. D’altra parte, proprio nell’*Etica Nicomachea* (II 1, 1103a24-25), la virtù è presentata come ciò che non è in noi *per natura*, né *contro natura* (alludendo alla nostra natura fisica), ma che è

¹⁰ Cfr. M. Heidegger, *Sull’essenza e il concetto della φύσις*. Aristotele Fisica B1 (1979), in Id., *Segnaria*, tr. it. di F. Volpi, Adelphi, Milano 1987, pp. 193-255.

nella nostra natura (non solo fisica) accogliere e portare *a perfezione*. Essere virtuoso, per l'uomo, è modificare in un certo senso la *natura*, poiché significa non assumerla come un *dato*, come un fatto solamente *naturale*.

Tommaso ricalca e approfondisce questo itinerario speculativo. An-ch'egli riconosce in tutte le cose che vivono, anche quelle prive di ragione, una tendenza al bene. Si tratta dell'*appetitus naturalis*, tensione verso quel bene che a ciascun ente si addice secondo la sua specifica *natura*, indicato anche con i termini *inclinatio* o *desiderium*; in effetti, però, quest'ultimo termine si addice maggiormente agli esseri umani, perché il suo significato proprio indica il desiderio razionale (q. 30, a. 1) Nel passaggio dalla considerazione generale dei viventi a quella dell'essere umano, Tommaso individua progressive specificazioni: l'*appetitus naturalis* si determina poi come *appetitus sensitivus*, quello proprio dell'animale, che è costretto dalla necessità e non può essere governato dal libero arbitrio; infine, nell'uomo, su queste modalità del desiderare s'innesta l'*appetitus intellec-tivus* o *rationalis*, forma più alta del desiderio e dell'amore (q. 26, a. 1).

Nel *Prologo* della *Prima Secundae*, infatti, l'uomo è presentato come «principio delle proprie azioni che ha il libero arbitrio e il dominio su di esse»¹¹. Di conseguenza, la prima *quaestio* si apre con il riferimento a una necessaria indagine sul fine della vita umana. È così posta l'importante distinzione di Tommaso tra *atti dell'uomo*, che semplicemente si dicono legati all'uomo perché da lui vengono di fatto originati, ma non sono frutto della sua consapevolezza e non provengono da una deliberazione, e *atti umani*, che sono invece, avendo queste caratteristiche, davvero peculiari dell'uomo in quanto uomo (q. 1, a. 1). L'essere umano, infatti, è capace di riconoscere il fine, quindi non è mosso da una tendenza inconsapevole, come gli esseri privi di ragione, ma si muove verso il fine, poiché è padrone dei propri atti grazie al libero arbitrio (q. 1, a. 2).

¹¹ Per la *Somma teologica* (*S. th.*) si utilizza la tr. curata dai Domenicani italiani (ESD, Bologna 1985). Dove sono indicati solo la *quaestio* e l'articolo, è da intendersi il riferimento alla *Prima Secundae*; se i passi sono tratti dalle altre parti, queste sono espressamente indicate. Sono poi citate con abbreviazione e riferimento al luogo testuale: *Somma contro i Gentili* (*CG*), a cura dei Domenicani italiani, ESD, Bologna 2001; *Sulla Verità* (*QDV*), tr. it. di F. Fiorentino, Bompiani, Milano 2005; il *Commento alla Metafisica di Aristotele* (*In Met.*), tr. it. di L. Perotto, ESD, Bologna 2004; il *Commento all'Etica Nicomachea di Aristotele* (*In Eth.*), tr. it. di L. Perotto, ESD, Bologna 1998.

Tommaso afferma che «per ogni realtà, bene è ciò che le si addice secondo la sua forma» (q. 18, a. 5); che nell'appetito naturale, il principio del moto «è la connaturalità del soggetto appetente con la cosa cui tende» (q. 26, a. 1); che «per ciascuna cosa è bene quanto a esso è connaturale e proporzionato» (q. 27, a. 1): è l'idea di *convenientia*¹². Essa richiama la connaturalità e la somiglianza essenziale che c'è tra il fine e l'ente che vi tende: è la somiglianza che si può scorgere tra potenza e atto: «se una cosa ha in sé in potenza la forma che il fine possiede in atto, per questo motivo tende a quel bene, come suo fine e lo desidera»¹³. In tale prospettiva, Tommaso può affermare che «ogni natura desidera il proprio essere e la sua perfezione» (I, q. 48, a. 1).

Sin dalla prima *quaestio* della *Prima Secundae*, si legge che «d'oggetto nel quale uno stabilisce il suo fine ultimo domina totalmente l'affetto di un uomo: poiché da esso questi prende la norma di tutta la sua vita» (q. 1, a. 5). E ancora: «un uomo desidera quale ultimo fine, ciò che vuole come bene perfetto e completivo di se medesimo, poiché ogni cosa desidera la propria perfezione» (*ibidem*). Quando poi, nella parte centrale (qq. 49-53), Tommaso approfondisce l'idea della virtù come *seconda natura*, con esplicito riferimento a quel passo della *Fisica* aristotelica prima citato, ne parla anche come *perfezione* di una potenza e *disposizione buona* verso la propria natura, riconosciuta come bene (q. 49, a. 2). Per questo, il fine desiderato dall'uomo buono può essere descritto come il *bene perfezionante* dell'essere umano¹⁴.

Aristotele e Tommaso affermano che quel bene che muove l'essere umano come fine ultimo, deve essere tale da soddisfare *totalmente* il suo desiderare, senza lasciare niente da volere e cercare di là da esso; deve appartenere alla persona in modo inalienabile e permettere la sua piena realizzazione. Pertanto, la moralità, quindi il senso di ogni obbligazione, deriva dalla considerazione della pienezza d'essere, *plenitudo essendi*, dell'uomo (q. 18, a. 2). Vivere una vita buona, secondo virtù, non è

¹² Cfr. *QDV* q. 22, a. 1; Id., *CG* III 3e150.

¹³ G.S. Lodovici, *La felicità del bene. Una rilettura di Tommaso d'Aquino*, Vita e Pensiero, Milano 2002, p. 32.

¹⁴ F. Botturi, *Tommaso. Bene, fine, tendenza. Profilo dell'agatologia di Tommaso d'Aquino*, in C. Vigna (a cura di), *La libertà del bene*, Vita e Pensiero, Milano 1998, pp. 189-210.

rispettare un insieme di norme imposte da un'autorità esteriore, ma cercare di realizzare al massimo grado la *vera natura umana*.

2. Il desiderio dell'intero

Oggi si afferma spesso che *non esiste alcuna verità* (soprattutto in ambito pratico), che *ciascuno intende il bene a modo suo*, che solo non ponendo (imponendo?) alcuna opzione determinata *si rispetta la libertà di ognuno*. Non sono certo argomenti nuovi. Per Aristotele, e ancor prima per il maestro Platone, confrontarsi con quest'opinione significa confrontarsi con i Sofisti. Nell'*Etica Nicomachea* leggiamo:

«Il volere riguarda il fine, ma ad alcuni esso pare che riguardi il bene, ad altri il bene apparente [...]. Coloro che ritengono che oggetto del volere sia il bene apparente, vengono a dire che non vi è un oggetto naturale del volere, ma che per ciascuno è bene ciò che appare tale: a persone diverse appaiono cose diverse e, se si dà il caso, contrarie» (III 6, 1113a15-22).

Aristotele esorta a considerare l'eccellenza dell'uomo buono, che giudica ogni cosa in modo corretto; questo tipo d'uomo «si distingue soprattutto per il fatto di vedere il vero nei singoli casi, ed essere come un canone e un'unità di misura» (a29-32). Non ogni uomo, allora, può essere unità di misura. Se fosse così, nulla potrebbe impedire il dominio di quella concezione relativistica e soggettivistica dell'etica secondo cui “una cosa è buona perché la desidero” e non, piuttosto, “la desidero perché è buona”.

Per Aristotele e per Tommaso, ciò che soltanto appare soggettivamente buono è oggetto del mero appetito sensibile; oggetto della volontà è invece il bene universale. Infatti, mentre la sensibilità è tensione a un oggetto particolare *desiderabile per me*, la volontà tende verso qualcosa che riconosce come bene *desiderabile in sé*¹⁵. Si può parlare allora di una concezione oggettiva del bene¹⁶. In questa prospettiva va compresa la *plenitudo essendi* come semso della moralità.

¹⁵ *Met.* XII 7, 1072a24-29; *S. th.* I q. 80, a. 2 e q. 82, a. 5.

¹⁶ F. Fiorentino, *La verità oggettiva come fondamento della morale*, in «Rivista di scienze religiose», 2 (1990), pp. 389-406.

Nell'*Etica Nicomachea* si osserva che, così com'è individuabile la funzione specifica sia di ciascuno degli organi del corpo, sia di ciascun professionista, esperto in una determinata *téchne*, come ad esempio del medico o dello scultore, allo stesso modo deve esistere un'opera propria dell'uomo in quanto uomo, rintracciata *al di là di tutte quelle particolari* in cui ciascuno si trova a essere, di volta in volta, impegnato (I 6, 1097b 25-34). È possibile allora riconoscere una tensione desiderativa dell'esere umano verso la *totalità di sé*, che emerge nell'esigenza di considerare non solamente l'attività specialistica e la forma buona di quest'attività (ad esempio di Ippocrate *in quanto medico*), ma quell'eccellenza che può coprire l'interesse della sua esistenza (di Ippocrate *in quanto uomo*): quella particolarissima qualità che rende la vita e non solo, diremmo noi oggi, la realizzazione professionale *da verro buona*. La saggezza poi è descritta come la capacità dell'uomo buono di ben deliberare, cioè di scegliere i mezzi più adeguati per raggiungere il fine, circa ciò che è bene per lui e per i suoi simili «non negli ambiti particolari, come ciò che lo è per la salute o per il vigore fisico, ma in ciò che lo è per la vita buona in generale» (1140a26-28). Nel suo commento Tommaso precisa più volte che la buona deliberazione è quella della persona che delibera correttamente in rapporto non a un fine particolare, ma al «fine generale dell'esistenza umana nella sua globalità» (*In Eth. VI* 8, 3).

Anche nella *Prima Secundae*, si trova questa distinzione, essenziale per l'elaborazione della virtù e della vita buona, tra il punto di vista *technico* e il punto di vista morale, in ragione del fatto che nel primo caso vi è un fine particolare, nel secondo, invece, il «fine generale della vita umana» (q. 21, a. 2). E la prudenza riguarda le azioni da compiersi, e non le opere da farsi, che sono oggetto dell'«arte» (cioè della *téchne*) (q. 57, a. 3). Proprio nel contesto contemporaneo, che accentua gli specialisti e le competenze settoriali, risulta pedagogicamente rilevante riconoscere la diversa qualità e l'eccedenza di quella bontà richiamata quando qualcuno è detto non solo «buon medico», perché opera bene, ma «uomo buono», perché agisce bene.

Ora, il fine proprio dell'uomo, capace di realizzare pienamente l'umanità che è in lui, deve aver a che fare con la verità e con l'infinito. Se per Sartre noi siamo condannati alla libertà, possiamo forse dire che per Aristotele e Tommaso siamo «condannati» alla totalità, al desiderio e alla

ricerca dell'intero. Citando il filosofo greco (*DA* 431b21), Tommaso afferma che l'anima dell'uomo, in virtù della sua natura spirituale, è «capace di tutto», è «in qualche modo tutte le cose» (I q. 16, a. 3; *QDV* q. 24, a. 10; *CG* II, 47). Com'è noto, per l'Aquinate tutto ciò significa che il desiderare della *persona*, potremmo dire con Agostino, *non si quieta* se non in Dio.

Ciò che qui interessa mostrare è che Aristotele e soprattutto Tommaso mettono a tema innanzitutto una questione antropologica, prima che teologica o religiosa: la persona umana è davvero se stessa, dove si apre al trascendimento di sé. Non c'è vita autenticamente umana, non c'è vita buona, se l'uomo non si mette in movimento nella direzione di ciò che sempre lo eccede. È una questione che ha interrogato i grandi metafisici. Oltre al richiamo di Aristotele a *vivere secondo la parte migliore che è in noi*, cioè senza dar retta a chi consiglia all'uomo, poiché è mortale, di limitarsi a pensare cose mortali (X 7, 1777b27–1778a1), valgano come esempio il riferimento di Cartesio a quell'infinito nel finito, che tanto ha inciso sul pensiero di Levinas, l'innamoramento kantiano per una ragione che non si accontenta delle condizioni e tende verso l'incondizionato che pure non potrà mai conoscere in maniera determinata. Si può dire che la domanda che apre il discorso metafisico «è ad un tempo domanda che investe il destino stesso dell'uomo»¹⁷.

Con una tale consapevolezza, l'Aquinate afferma che il desiderio dell'uomo si appaga solo dinanzi al bene universale, come l'intelletto si appaga solo dinanzi alla verità. La volontà buona è ciò che rende una vita buona e felice, perché si rivolge non a beni parziali, ma «a un oggetto universalmente e sotto tutti gli aspetti buono» (q. 10, a. 2).

Tommaso è attento studioso delle pagine aristoteliche in cui si distingue il fine che è degno di esser desiderato per sé, dai mezzi che non possono definitivamente soddisfare l'umana ricerca di bene, proprio perché sono desiderabili solo per altro (appunto per il fine). Valorizza quindi la dottrina aristotelica dell'amicizia – che è per essenza riconoscimento del valore dell'altro, come bene in sé, da custodire e preservare, senza riguardo per ogni utile o piacere che può derivare dal legame¹⁸ – distin-

¹⁷ V. Melchiorre, *Breviario di metafisica*, Morcelliana, Brescia 2011, p. 15.

¹⁸ Cfr. S. *th.* II-II q. 25, a. 7. Rimando al mio *L'amicizia nell'Etica Nicomachea*, in «Pedagogia e Vita», 69/1 (2011), pp. 212-231.

guendo l'*amore di concupiscenza* dall'*amore di amicizia*; il primo è un amore interessato, quindi è amore solo in senso accidentale: ciò che è oggetto di amore di concupiscenza è amato *per altro* (q. 26, a. 4); invece, ciò che è amato con amore di amicizia è amato direttamente e per se stesso. Solo l'amore di amicizia è davvero amore, perché disinteressato. Quando c'è questo amore, l'amato è considerato di grande valore e gli è tributato grande *apprezzamento*; nell'amore di concupiscenza invece l'amante, in fondo, non ama che se stesso. Ma già Aristotele sa che l'uomo non è l'ente migliore del cosmo. E poiché l'essere umano è costitutivamente aperto sull'intero, su tutto l'essere che è da conoscersi e su tutto il bene che è da farsi, ne segue che amando solo se stesso, si preclude, di fatto, la possibilità di realizzare la sua vera natura.

L'essere umano non può intendere la tensione al bene e alla felicità solo in rapporto all'adempimento del desiderio, anche se, di fatto, lo fa molto spesso, perdendo delle importanti possibilità per il suo viver bene. È in primo luogo necessario porsi esistenzialmente in un certo modo «di fronte a ciò che è buono, ciò che è giusto, ciò che realmente è degno di essere fatto»¹⁹. In altri termini, al principio della capacità dell'uomo di fare il bene e, così, di essere se stesso, non c'è solo il desiderare, ma innanzitutto l'oggetto *buono* del desiderio.

3. L'ordine del discernimento

Aristotele e Tommaso riconoscendo che tutti tendono verso qualcosa perché sono governati da un insopprimibile desiderio di felicità, riconoscono al contempo che l'accordo unanime riguarda soltanto il nome di questo fine tanto cercato, non un contenuto specifico.

Chi non desidera, infatti, viver bene? Tuttavia – ed è una constatazione che è stata fatta da altri filosofi e che certamente mantiene intatta la sua validità anche oggi – i significati che esplicitamente gli esseri umani danno all'espressione “viver bene”, o che rivelano di attribuirvi non tanto con le parole, ma con i loro comportamenti, variano sensibilmente.

¹⁹ C. Taylor, *Radici dell'io. La costruzione dell'identità moderna* (1989), tr. it. di R. Rini, Feltrinelli, Milano 1993, p. 12.

Tommaso parla di sistemi di vita (*studia vivendi*) diversi, ciascuno dei quali scaturisce da un fine considerato sommo. Ora, è necessario riconoscere che ci sono *fini debiti* e *fini indebiti* per l'uomo (II-II, q. 45): questi ultimi non si addicono alla sua natura, perché sono beni che, ben lungi dal farla fiorire, la impoveriscono. Certamente molte persone non sono capaci di fare questa distinzione e «voltano le spalle a quel bene nel quale veramente si trova la natura, o essenza del fine ultimo, ma» – e si tratta di un rilievo di grande valore pedagogico – «non si distolgono dallo stesso tendere al fine ultimo, che cercano sbagliando in altre realtà» (q. 1, a. 7): nonostante l'*errare* umano, rimangono costante il *desiderio* e la *ricerca* della vita buona.

Nell'*Etica Nicomachea* (I 3), si riconosce che uomini diversi e, talvolta, lo stesso uomo in situazioni diverse, non hanno la stessa opinione in merito a cosa sia la *vita buona*; s'individuano pertanto tre tipi di vita. Il primo è la vita dedita all'accumulo di beni materiali e ai piaceri, simile a quelle degli schiavi e degli animali: le ricchezze non possono essere il fine più proprio dell'uomo. Il secondo tipo di vita, senz'altro superiore al primo, è la vita politica, propria delle persone attive nella città che identificano la felicità con l'onore. Tuttavia nemmeno l'onore può essere il bene più alto che Aristotele sta cercando: anch'esso è sempre desiderato al fine di qualcos'altro, poiché si cerca l'onore per avere attestazione del proprio valore; inoltre si tratta di un bene che dipende da chi onora e non da chi è onorato, mentre il bene capace di appagare il desiderio umano, deve appartenere alla persona in modo che essa non possa perderlo. Per Aristotele, la felicità risiede in ultima istanza nella vita contemplativa che è, per essenza, la vita del divino, come per Tommaso la felicità consiste nel conoscere e nell'amare Dio.

Quello che qui interessa rilevare è la struttura del discorso etico di questi due autori, la cui chiave di volta può essere riconosciuta nella capacità di desiderare il bene per sé e di distinguerlo dai beni parziali, che sono beni per qualcos'altro, in modo da *mettere ordine* nei desideri.

E ciò nello spazio di una costante sproporzione. Infatti, nonostante la costitutiva capacità dell'intero che solo può appagare il nostro desiderio, nessun oggetto che l'esperienza concreta e quotidiana ci offre, è *totalmente* bene. C'è allora un rapporto paradossale tra il desiderio di felicità, del quale l'uomo in quanto uomo non può fare a meno, e il suo

compimento totale, che per l'uomo proprio in quanto uomo è impossibile²⁰. Anche al di là della risoluzione tomista di questo paradosso in Dio – che, in effetti, è passaggio a un diverso piano: non più quello della felicità (imperfetta), ma quello della beatitudine (perfetta) –, ciò non deve, in ogni caso, generare frustrazione o disincanto. Il bene, con la sua *altezza*, permette una visione più chiara: è ciò sotto il cui governo sono da coltivarsi i desideri parziali, sono da compiersi le scelte nella concretezza dell'esperienza.

Tra il bene universale e i beni specifici *ad esso ordinati*, emerge una precisa correlazione, che è evidente per Aristotele e Tommaso, incerta e nebulosa per la sensibilità contemporanea, tanto che la stessa espressione italiana “ordinato *al fine*” non appartiene al linguaggio comune e risulta non immediatamente comprensibile.

L'*ordine al fine* è ciò che consente di considerare “buona” la vita umana nonostante la nostra fallibilità e la finitezza; ogni realtà, infatti, non è buona solo quando ha conseguito pienamente il fine «ma anche se non l'ha ancora raggiunto purché sia ordinato al fine, può per questo denominarsi buona» (*CG* III 20). Non sembra allora un caso che il commento di Tommaso all'*Etica Nicomachea* si apra con un riferimento alla *Metafisica* aristotelica (I 2, 982a18), dove si legge che compito del sapiente è *ordinare*, perché funzione specifica della ragione è conoscere l'ordine (cioè comprendere i rapporti tra le cose) o constatandolo o producendolo con l'azione (*In Eth. I 1*). E all'inizio della *Somma teologica*, quando Tommaso dice che l'uomo si muove consapevolmente verso un fine e quindi si distingue dagli animali che sono mossi da altro, specifica che questi «niente possono ordinare al fine ultimo» (q. 1, a. 2): privi di ragione e di libero arbitrio, non sono capaci di discernere e valutare.

L'uomo, invece, ne è capace. Tommaso riprende, infatti, da Aristotele l'idea che oggetto della volontà è il fine, mentre oggetto della scelta sono i mezzi.

La *saggezza* aristotelica, come la prudenza tomista, si esplica nel lavoro di *mediazione* razionale circostanziata dei fini²¹, rendendo possibile la

²⁰ A. Konrad, *Il paradosso della felicità. Il necessario desiderio dell'impossibile*, in «Angelicum», 82 (2005), pp. 575-593.

²¹ G. Abbà, *Felicità, vita buona e virtù. Saggio di filosofia morale*, Las, Roma 1995, p. 66.

deliberazione – la *búlensis* di Aristotele, il *consilium* di Tommaso – che è al centro del sillogismo pratico. Com’è noto, il sillogismo è un percorso di ragionamento nel quale poste le premesse, mediante esse, risulta *necessariamente* la conclusione. Nel caso del sillogismo pratico, la premessa maggiore è la volontà del fine; la premessa minore indica qualcosa di particolare che, grazie al percorso di ricerca deliberativo che la saggezza rende possibile, è stato individuato come mezzo per raggiungere il fine; la conclusione è la scelta che coincide con l’azione²². Per fare l’esempio aristotelico: posto il fine, “si deve gustare una cosa dolce”, il soggetto che è giunto ad individuare la seconda premessa, “*questo qui* è dolce”, se ne ha le capacità e non è da nulla ostacolato, subito e necessariamente gusta questa cosa (VII 5, 1147a25-30).

Causa del movimento umano sono il desiderio e il ragionamento pratico. Più precisamente: l’oggetto del desiderio è il punto di partenza dell’intelletto pratico e l’ultimo termine di questo è il punto di partenza dell’azione; così l’uomo «è capace di muovere se stesso» (*DA* III 10, 433a29) e di essere *principio*²³.

Grazie a questa struttura di ragionamento, si può evidenziare che l’essere umano costituisce un peculiare principio di movimento, un inedito punto di avvio di nuove trasformazioni del reale. Soprattutto si può rivelare che l’uomo, avviando qualcosa, è l’unico vivente che può *segliere di far cominciare un movimento dal bene*, riconosciuto e voluto come fine, fino a renderlo concreto con i mezzi più adeguati per la sua attuazione “qui e ora”.

Decisivo per comprendere ciò e per cogliere un altro aspetto dell’imprendiscibilità del desiderio, è il passaggio dalla prima alla seconda premessa del sillogismo. Deliberando, cioè ragionando e calcolando, l’uomo può fare distanza dalla materia sensibile e dalle sue pressioni, dalle spinte appetitive, noi oggi diremmo *emotive*, che sono dentro di lui, in modo da farsi guidare da un *desiderio corretto*. Grazie al dialogo tra appetito e ragione, la seconda premessa non indica soltanto un *questo qui* par-

²² G. Nicolaci, *Può l’azione concludere un sillogismo? Sulla teoria aristotelica del sillogismo pratico*, in Id., *Metafisica e metafora. Interpretazioni aristoteliche*, L’Epos, Palermo 1999, pp. 93-110.

²³ Cfr. *EN* III 1, 1110a16-17; III 3, 1111a23-24; *S. th.* I-II, qq. 13-14.

ticolare, bensì «da valutazione dell'esperienza alla luce del fine»²⁴. Ecco perché Tommaso afferma che nel sillogismo pratico, la premessa minore ripete ciò che è detto nella maggiore, ma applicato al caso particolare (*QDV* q. 17, a. 2). E l'Aquinate permette di considerare che gli *objecta* della scelta, di per sé non necessari e vincolanti (come lo sono invece per il desiderio animale), lo diventano grazie al percorso di mediazione razionale: una volta che questo si è concluso e la seconda premessa è stata individuata, sono *agenda*, cose da fare.

Si può dire che allora che una concezione oggettiva del bene, non esclude la libertà e l'originalità dell'uomo, anzi la rende possibile. In primo luogo perché il bene, nella sua irriducibile trascendenza rispetto alla concretezza umana, richiede sempre nuove esplicitazioni ermeneutiche: la “natura delle cose”, quindi anche la “natura dell’essere umano”, divenendo concreta e storica, richiede l’intervento attivo della ragione e del desiderio umani, che ne faranno venire in luce anche aspetti inediti²⁵. In secondo luogo, l’oggettività del bene è lo spazio proprio della libertà umana perché solo la volontà buona rende liberi dinanzi alle opzioni particolari: è l’orizzonte del bene nella sua totalità, che consente di commisurare tra di loro i diversi beni particolari, istituire una corretta gerarchia di desiderabilità²⁶. Grazie al desiderio e al discernimento i diversi beni sono “ri-dimensionati”, cioè intesi e ricercati per la loro giusta dimensione *in ordine alla vita buona*.

Il discernimento presuppone però la volontà buona. È esercizio di saggezza non solo di abilità²⁷. Se il fine non è buono, infatti, l’abilità diventa furbizia, ossia la “virtù” che caratterizza i sofisti descritti da Platone e che non smette di apparire spesso, anche oggi, come la scelta vincente per una “vita riuscita”.

²⁴ C. Natali, *La saggezza di Aristotele*, cit., p. 180

²⁵ J. Conill Sancho, *Dalla legge naturale all'universalismo ermeneutico*, in «Quaderni di Filosofia», 7 (2009); G. Nicolaci - L. Samonà (a cura di), *L'universale ermeneutico*, Tilgher, Genova 2003.

²⁶ F. Viola, *La libertà umana tra libertà assoluta e determinismo*, in A. Briguglia - G. Savagnone - F. Viola, *La vita nella verità secondo S. Tommaso d'Aquino*, Centro di Formazione Cristiana, Palermo 1979, pp. 111-139; R. Spaemann, *Felicità e benevolenza* (1989), tr. it. di M. Amori, Vita e Pensiero, Milano 1998.

²⁷ Cfr. *EN* VI 12, 1144a25-28; *In Eth.* IV 10, 5; *S. th.* q. 55, a. 3

Da un punto di vista pedagogico, occorre allora riflettere sull'umana capacità di *saper vedere il bene*, di cogliere il mostrarsi del fine, in relazione al quale discernere e scegliere poi le realtà particolari. Per Aristotele e Tommaso il fine non è colto con la stessa modalità di conoscenza con cui s'individuano i mezzi: è intuito in modo immediato. Questo genere di intuizione discende dalla comprensione di noi stessi, dall'idea di umanità che coltiviamo (*qualis unusquisque est, talis finis videtur ei*, ripete spesso Tommaso richiamando l'*Etica Nicomachea*). La comprensione del fine si radica quindi nell'educazione che abbiamo ricevuto, che ha formato, o ferito e *de-formato*, le nostre capacità e le nostre evidenze elementari, anche abituando le nostre emozioni a farsi dire qualcosa dalla realtà. C'è un *legame ontologico* tra il fine buono e la volontà umana²⁸, ma la volontà è una forma del desiderare umana che va adeguatamente educata.

Com'è noto, Tommaso tratta il tema della volontà buona, anche distinguendo la *sinderesi* che è conoscenza immediata dei principi morali e la *coscienza* che permette il *consilium de faciendis*, poiché è valutazione del bene da fare nel caso concreto in conformità a tali principi (*QDV* qq. 16 e 17). In questa prospettiva, va vista l'elaborazione tomista di *libero arbitrio*. Si tratta di un tema complesso che non è possibile affrontare in questa sede. Tuttavia, per i nostri scopi, occorre evidenziare che non si tratta dell'"arbitrio soggettivo" di una *libertà liberale*, ma del giudizio che rende concreta la volontà buona, quindi espressione di una *libertà liberante*²⁹. L'arbitrio dell'uomo è libero non perché svincolato da ogni criterio, bensì perché diverso dall'istinto animale, determinato in un unico senso (la pecora che fugge il lupo); è un giudizio libero innanzitutto dalle passioni; è il lavoro della ragione che, confrontando diverse possibilità, definisce *il bene da fare* (q. 10, a. 3; q. 91, a. 1; *QDV* q. 24, a. 2). In ciò si mostra pienamente che il desiderio umano non è solo appetito sensitivo; quello davvero e pienamente umano è ciò attraverso cui attestiamo di saper «considerare buona e conveniente una cosa al di fuori delle necessità della natura» (q. 30, a. 3).

²⁸ S. Vanni Rovighi, *L'etica filosofica di Tommaso d'Aquino*, in Ead., *Studi di filosofia medievale*, Vita e Pensiero, Milano 1978.

²⁹ A. Bellingreri, *Pedagogia dell'attenzione*, La Scuola, Brescia 2012, pp. 91-98.

4. Note di antropologia

Il desiderio è un tema propriamente pedagogico, decisivo per pensare l'educazione morale oggi. Tuttavia richiamarsi al desiderio non basta: occorre riferirsi non solo a un qualsiasi bene che, come fine voluto da una persona, sia termine del suo desiderare, ma all'oggettività e alla verità del bene. Possiamo sinteticamente affermare la necessità di un ritorno pedagogico alla teleologia e, più radicalmente, all'ontologia.

Per educare oggi alla vita buona occorre coltivare il diffuso anelito – costitutivo dell'umanità in ogni tempo, ma nel nostro particolarmente percepito – di felicità davvero umana e di autenticità: occorre ascoltare questo desiderio e dare a esso più ampio respiro, per far riscoprire le ragioni del progettarsi e di farlo ordinando a un *fine debito*, che non mortifichi ma conservi, arricchisca e intensifichi la natura umana. Possiamo dire che desiderare ciò che *totalmente* e *davvero* è bene, è essenziale per essere noi stessi.

Totalmente bene significa che il termine proprio del desiderio umano è il bene universale, è tutto il bene, per quanto ciascuno di noi non possa che approssimarvisi: l'uomo non può essere felice, non può essere pienamente se stesso, se sceglie di accontentarsi di perfezioni specialistiche, di un'autorealizzazione settoriale, né se rinuncia all'anelito verso l'intero. È la totalità di sé e la totalità del reale l'oggetto proprio del desiderio umano in quanto umano: per Aristotele come per Tommaso, è l'apertura sull'infinito – prima ancora che la relazione di fede che riconosce questo infinito in una Parola creatrice, fattasi carne – ciò che costituisce essenzialmente ciascuno dei particolari enti finiti che siamo.

Davvero bene significa che il nostro desiderare non può essere sganciato della natura umana. Oggi sembra arduo conseguire la felicità anche in ragione del fatto che «il cammino di vita e il significato di ogni episodio che la compone, ma anche [...] la “destinazione ultima” dell'esistenza si considerano attività “fai da te”»³⁰; ne consegue un'incertezza costante e una solitudine di fondo, un pericoloso latente smarrimento, che interella l'educazione contemporanea. Quando si dice che si vuol

³⁰ Z. Bauman, *L'arte della vita* (2008), tr. it. di M. Cupellaro, Laterza, Roma-Bari 2009, p. 72.

“viver bene”, si usa la parola *bene* solo come avverbio che è sinonimo di *piacevolmente*, dimenticando che l'avverbio ha anche altri significati che non alludono alla sfera empirica degli stati psicologici e che, soprattutto, bene è anche un sostantivo, un nome per indicare una realtà: per vivere *davvero bene*, occorre vivere *il bene*.

Nella filosofia dei nostri autori, c'è un richiamo forte al fondamento oggettivo dell'etica, che merita di essere recuperato nello spazio di un nuovo personalismo. Possiamo dire che per Aristotele e Tommaso, la vita buona mantiene un legame con il cosiddetto principio di non contraddizione, con il fatto che «è impossibile che una stessa cosa, nello stesso tempo, sia e non sia» (*Met.* IV 4, 1006a3). E ciò in ragione dell'ineludibilità del tema della verità, intesa come termine del nostro desiderio, oggetto di una ricerca continua in cui a ciascuno, sia pure – per usare un termine husserliano – per *adombramenti*, si mostrerà qualche aspetto, ma di cui nessuno, come essere umano (e non pianta, direbbe Aristotele) può fare a meno.

Nonostante il sospetto con cui è spesso accolta oggi la parola “verità”, una concezione oggettiva della vita buona, fa emergere che la ricerca della verità non minaccia la libertà, ma la promuove. È semmai un pluralismo indiscriminato, spacciato per valore, che diventa facilmente un'arma contro i più deboli: se non c'è nessun ancoraggio ontologico e nessuna differenza può esser fatta, come potremmo dire che un tale comportamento è un'ingiustizia e che una tale pratica è lesiva dell'umanità? Noi figli del secolo breve, non possiamo non pensare agli orrori di una menzogna spacciata per verità, chiamata “razza ariana”. Semplici ma incisive paiono allora alcune delle obiezioni che Aristotele pone agli avversari del principio di non contraddizione, che pretenderebbero che una cosa sia insieme, ad esempio, “uomo” e “non-uomo”, vera e falsa:

«Se di ciascuna cosa si può ugualmente predicare affermazione e negazione, nessuna cosa potrà più distinguersi da un'altra, perché, se si distinguesse, questa differenza costituirebbe qualcosa di vero e qualcosa di peculiare a quella cosa [...] E se si sostiene che tutti, nello stesso modo, ad un tempo, e si ingannino e dicano il vero, allora a colui che sostiene questa tesi non sarà possibile aprire bocca, né parlare [...] E se uno non pensa nulla, e indifferentemente crede e non crede, in che modo costui differirà dalle piante? Da ciò deriva, con la massima evidenza, che nessuno si trova in questa condizione: né coloro che

sostengono questa dottrina, né altri. Infatti, poiché colui che ragiona in quel modo, va veramente a Megara e non se ne sta a casa tranquillo, accontentandosi semplicemente di pensare di andarci. E perché, al momento opportuno, quando capiti, non va diritto in un pozzo o in un precipizio, ma se ne guarda bene come se fosse convinto che il cadervi dentro non sia affatto cosa ugualmente non buona e buona? È chiaro, dunque, che egli ritiene la prima cosa migliore e l'altra peggiore» (*Met.* IV 1008a26-28 e b8-18).

Nel suo commento Tommaso osserva che è questo il motivo per cui *si temono* certe cose e non certe altre (*In Met.* IV 9, 657): l'emozione è un primo prezioso riconoscimento della realtà.

Le posizioni scettiche o agnostiche, tolleranti fino al relativismo e all'indifferenza, possono essere sostenute fino a quando, nella vita concreta, siamo posti dinanzi alla necessità di compiere una scelta, ossia di fare riferimento a un fine in vista di cui desiderare, preferire, anteporre o sacrificare qualcosa. Oppure fino a quando le scelte di qualcun altro, ad esempio, destano la nostra rabbia o la nostra indignazione, cioè muovono qualcosa nelle nostre emozioni, le quali riconoscono, sia pure in modo confuso e immediato, che qualcosa che vale in sé è stato minacciato, tradito o gravemente offeso.

Proprio dinanzi a simili ingiustizie, per tutelare le differenze, filosofi contemporanei richiamano oggi la necessità di un *essenzialismo*, non per alludere a una forma di determinismo, bensì per indicare che la vita umana possiede alcuni tratti che la definiscono in modo *non accidentale*. M. Nussbaum, riferendosi ad Aristotele, individua una lista di funzioni, o meglio di capacità, propriamente umane, senza le quali l'esistenza *umana* non può dirsi tale. Si configura così una teoria del bene che è insieme «spessa e vaga»: è “spessa” perché individua fini degni di esser perseguiti e capaci di dare forma e contenuto alla vita umana; è “vaga” in modo che ciascuno possa conferire a questi fini una particolare specificazione, che sia libera ma mai lesiva della propria e dell'altrui *fioritura*³¹. Questa prospettiva teorica induce a riflettere su come sia possibile e

³¹ M. Nussbaum, *Human Functioning and Social Justice. In Defence of Aristotelian Essentialism*, in «Political Theory», 2 (1992), pp. 202-246; Ead., *Aristotle on Human Nature and Foundations of Ethics*, in J. Altham - R. Harrison, *World, Mind and Ethics*, Cambridge University Press, Cambridge 1995, pp. 86-131.

necessaria oggi un'elaborazione non soltanto soggettivistica del desiderio di felicità.

Proprio Aristotele e Tommaso riconoscono, insieme all'oggettività del bene, l'importanza della prospettiva del soggetto con un'etica *di prima persona*. Mentre un'etica deontologica *di terza persona* presenta precetti e norme dal punto di vista del legislatore o del giudice, un'etica come quella aristotelico-tomista è pensata dal punto di vista dell'agente. Essa richiama la necessità di un'educazione morale come formazione della ragione e del desiderio dell'educando, affinché egli sia capace di atti umani retti³².

L'etica *di prima persona* indica agli educatori l'importanza di sostenere nello spazio che intercorre tra il fine e i mezzi: è il valore, oggi desueto, del discernimento. Una vita può essere buona solo se, prima di scegliere, si riconosce l'importanza di un angolo di visuale, di un'*altezza* che dia respiro e prospettiva. Grazie ad essa si potrà scegliere, perseguire o fuggire i diversi beni, quindi anche subordinare o sacrificare qualcosa. E rispetto all'eccellenza umana, nessun sacrificio costituirà un'autentica perdita³³.

E se nelle etiche deontologiche, tipiche della modernità, prioritario è «stabilire cosa è giusto fare, anziché cosa è bene essere; definire il contenuto dell'obbligo, anziché la natura della vita buona», occorre recuperare lo spazio, concettuale e educativo, per un bene che attratta come termine del desiderio, «oggetto del nostro amore e della nostra dedizione»³⁴. Si noti che in questo mondo, il dovere non è eliminato dal campo della morale, ma assume un diverso significato. Considerando il sillogismo pratico, l'impegno della ragione chiamata a individuare e scegliere i mezzi migliori e *doverosi*, per realizzare, qui e ora questo bene.

Aristotele e Tommaso aiutano a scorgere che ogni ente che vive è quello che è in quanto *desidera il proprio bene*. Ciò implica che l'atto d'essere di ciascuna realtà non è pensabile in maniera statica, bensì come

³² Cfr. G. Abbà, *Una filosofia morale per l'educazione alla vita buona*, in «Salesianum», 2 (1991), pp. 281-283.

³³ J. McDowell, *The Role of Eudaimonia in Aristotle's Ethics*, in A. Rorty (eds.), *Essay on Aristotle's Ethics*, California University Press, Berkeley-Los Angeles 1980, pp. 377-394.

³⁴ C. Taylor, *Radici dell'io*, cit., p. 15.

un dinamismo retto dal continuo desiderio della propria forma migliore ancora da realizzare. Pertanto, si può dire che ogni realtà riceve la propria perfezione da qualcosa che, in un certo senso, è *altro*: il compimento di sé emerge come il risultato di una relazione.

Per l'uomo, la *plenitudo essendi*, meta mai definitivamente raggiunta, si attua nel rapporto con quell’“altro” dell’io concreto, che rispetto alla persona nella sua effettualità e concretezza è il suo sé più vero e autentico³⁵. C’è una necessità di consapevole movimento, di preciso e fattivo impegno verso il bene, che caratterizza la vita *umana* come tale e la costituisce in maniera tanto radicale che, qualora tale impegno venga a mancare, l’essere umano si ritrova a vivere al di sotto delle sue più vere possibilità.

Occorre allora formare a una nuova fedeltà a se stessi: una fedeltà di ciascuno all’umanità che, al di là delle specificazioni originali che ciascuno può e deve conferire, è la struttura ontologica che ci costituisce (e che sola permette ogni specificazione). La felicità che ciascuno di noi più di ogni cosa desidera e che muove le ricerche e i progetti, è da intendersi non in senso psicologico, come tendenza empirica³⁶ (e se così fosse, avrebbe ragione Kant a non volerne fare il motivo determinante della moralità) ma, potremmo dire ancora con Husserl, *eidetico*: riguarda la nostra *essenza*, quegli aspetti di noi che sono davvero fondativi e costitutivi della nostra vita.

L'uomo contemporaneo ha bisogno di essere rieducato ad ancorare il desiderio alla sua *natura propria*, alla realtà che è, in modo da poter cogliere per sé, e al contempo mostrare agli altri, che il rapporto al “bene più alto” è ciò che appaga il suo desiderare, definendo la sua identità.

Dinanzi ai diversi “sistemi di vita” occorre mostrare, con ragione pedagogica e con pratiche educative adeguate, quanto il contenuto che diamo al nostro desiderio di bene definisca la nostra identità.

Non basta allora rivendicare spazi di autoespressione e di autodeterminazione, né educare la capacità di riflessione, la consapevolezza

³⁵ A. Bellingreri, *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*, Vita e Pensiero, Milano 2010.

³⁶ Cfr. L. Melina, *La conoscenza morale. Linee di riflessione sul Commento di S. Tommaso all'Etica Nicomachea*, Città Nuova, Roma 1987, p. 54.

e la capacità di scelta; si rischia di rendere gli educandi abili ed efficaci, capaci di individuare i mezzi, qualunque sia il fine. È necessario saper dire e attestare da educatori, fugando i timori di dogmatismo, che la vita può esser buona *se la volontà è buona*, se cioè tende verso il bene vero e universale, cui poi dare la forma che lo espliciti nel modo più adeguato a sé e al proprio tempo. Senza il coraggio di menzionare il bene e la verità, il desiderio umano di felicità si appiattisce facilmente sulla ricerca di benessere meramente psicologico e individualistico; è così precluso l'accesso alla dimensione propriamente relazionale e, quindi, sociale dell'esistenza, e innanzitutto alla sua dimensione morale. Si tratta di perdite rilevanti nella prospettiva dell'educazione.

Ho qui cercato di mostrare come la proposta etica aristotelico-tomista valorizzi l'uomo quale principio di novità, ma in un modo per cui all'origine della capacità dell'uomo di fare il bene e, così di essere se stesso, non c'è il solo desiderare, né la sola abilità strategica che permette di individuare i mezzi per qualsiasi fine, ma l'*oggetto buono* del desiderio. Il movimento comincia, in effetti, dal bene riconosciuto come principio, non dal riconoscimento soggettivo.

Tuttavia, va ribadito che questo riconoscimento desiderante, *l'apprezzamento* di cui parla Tommaso, è fondamentale: apre uno spazio per il bene altrimenti non ricavabile nel mondo delle cose. E ogni persona, con il suo specifico e inedito ricercare la vita buona, può aprire nuovi spazi per il bene che è ancora da fare.

Lo spazio del desiderio deve essere coltivato e educato allora come *spazio ospitale*, come spazio capace di attendere, accogliere e riconoscere qualcosa di diverso dall'io. E l'amore di amicizia diventa allora una meta' educativa particolarmente significativa.

Nello spazio educativo delle passioni buone, della volontà e del desiderio, è possibile aiutare a riscoprire che ci sono beni per cui *vale la pena*: c'è sempre un po' di pena, di fatica, di sacrificio, persino di dolore, nel desiderio del bene che costituisce la nostra differenza specifica di esseri umani³⁷. Subordinare qualcosa a questo bene attraverso la disciplina del

³⁷ R. Iafrate - A. Bertoni, *Gli affetti. Dare senso ai legami familiari e sociali*, La Scuola, Brescia 2010, p. 16.

discernimento, però, non mortifica la libertà: permette di evitare svariate forme di schiavitù, quelle delle felicità piccole, di bassa misura e di corto respiro. Il desiderio del bene più alto, che rimane al di là delle nostre finite possibilità umane, permette di amare in modo adeguato i diversi beni umani; viceversa farsi governare da essi, nella loro limitatezza e parzialità, esclude la possibilità di rapporto con quella totalità di cui l'uomo, e solo l'uomo, è per essenza capace.

Valorizzare il desiderio e la ricerca della felicità non significa allora dischiudere un'etica in cui il bene è definito e misurato dalla corrispondenza alle inclinazioni soggettive, piuttosto garantire lo spazio concettuale per configurare un'etica e un'antropologia, propriamente pedagogica, che non temano di avere un fondamento oggettivo e sostengano ciascuno nel *realizzare se stesso pienamente* e nel desiderare sempre *la sua perfezione*.

Javier Laspalas

*¿Podemos educar para la felicidad?
Viejas respuestas para una perenne interrogante*

«Nadie enseña lo que importa, que eso ha de aprenderlo el hombre por sí solo», decía el gran poeta español Luis Cernuda. De hecho, cabe pensar que a todas las cosas esenciales, y la felicidad es probablemente la principal de ellas, se les puede aplicar aquella provocadora pregunta de Sócrates, que tanto preocupó a su discípulo Platón: ¿es posible enseñar la virtud?

Por eso, creo que tratar de dilucidar si es posible contribuir con la educación a la dicha ajena es un empeño singularmente difícil y arriesgado. En primer lugar, porque la felicidad misma da la impresión de ser una realidad que no sólo se escurre a menudo de nuestras manos, sino que además se resiste a ser definida, puesto que no es un rasgo de carácter manifestado en la conducta, como las virtudes, sino más bien un estado global e interior del espíritu. De ahí que, al intentar objetivarla, se corra siempre un serio peligro de reducirla al puro bienestar, identificarla con algún sentimiento, o lo que es peor confundirla con el regocijo externo, a no ser que se acabe expresando vaguedades con palabras simbólicas e imprecisas. En este sentido, tengo la impresión de que los filósofos han pensado, averiguado y escrito sobre la felicidad bastante menos cosas que sobre otros asuntos de mucha menor relevancia existencial.

Por otra parte, la experiencia nos indica que a menudo somos incapaces de consolar a quienes son presa de la tristeza o la depresión. Si la comunicación humana es siempre compleja, azarosa y en buena medida inexplicable, lo es aún más en el terreno emotivo y particularmente cuando lo que está en juego es la percepción del sentido y el valor de la

propia existencia. En este sentido, me parece que, de esa legítima e íntima satisfacción que experimenta el espíritu al conocerse y desplegar sus facultades, a la que propongo denominemos felicidad, se puede decir lo que Aristóteles predicaba de las actividades prácticas: solo puede comprenderla y perfeccionarla quien la experimenta. Sin duda, todos la podemos en prenda, y por tal motivo la buscamos, del mismo modo que anhelamos nuestra propia mejora personal, porque tenemos conciencia del bien y estamos por naturaleza inclinados a él. Sin embargo, comprobamos con frecuencia que la felicidad huye de nosotros, y no se deja conquistar con el esfuerzo, al menos en la misma medida que la virtud.

Si, por una parte, no resulta fácil comprender y explicar en qué consiste y, por otra, nuestra capacidad para comunicarla a los demás parece bastante limitada, no es de extrañar que se sucumba con frecuencia ante una peligrosa tentación, tan presente en nuestro mundo. Lo más cómodo, en efecto, es exaltarla como fin supremo de la vida humana, pero renunciar a pronunciarse sobre ella, alegando que es un asunto privado. En las modernas sociedades pluralistas, parece inevitable que, como tantas veces se propone, a fin de preservar la libertad, el Estado interfiera lo menos posible en los proyectos vitales de los ciudadanos, dado que no existe un mínimo consenso sobre cuál es el camino que conduce hacia la felicidad. Sin embargo, no es razonable, como sucede tan a menudo, descartar *a priori* que pueda darse, y menos aún reclamar o imponer una enseñanza basada en valores constitucionales, compartidos pero neutros, en la que esté vedado abordar tal cuestión. Y todavía es peor trasladar tal principio a las relaciones familiares o de amistad, cosa que también se hace, incluso mediante leyes, pues dado su carácter privado no deberían ser objeto de regulación jurídica alguna, salvo la que permite prevenir y castigar los atentados contra la dignidad humana.

Por eso, lo que voy a defender a continuación es la necesidad y la viabilidad de un discurso pedagógico sobre la felicidad. En concreto, mi intención va ser mostrar cómo en la tradición filosófica greco-latina surgió la idea de que su consecución no es un asunto totalmente azaroso y subjetivo. De ahí que, en cuanto cabe ilustrar hasta cierto punto cuáles son las vías para alcanzarla, sea posible formar al ser humano con vistas a ella, aun cuando el peso de la formación en este ámbito recaiga sobre todo en quien se educa. En mi exposición tendrá también en cuenta el lú-

cido y penetrante análisis de Alexis de Tocqueville sobre las condiciones en que se desarrolla la existencia humana en las sociedades democráticas.

1. Felicidad y naturaleza. La eudaimonía

Es bien sabido que el término griego que aparece en el título de este apartado puede traducirse como «felicidad». Sin embargo, no es tan conocido que, según Heráclito (*fr. 119*), «el carácter es un demonio para el hombre» (*éthos anthrópoi daimon*). Y, por otra parte, conviene no olvidar que Sócrates atribuye reiteradamente su vocación pedagógica a la llamada e inspiración de un *daimon* interior (*Apología* 31c-d; *Entrisón* 3b; *Fedro* 242b; *República* 496c; *Teeteto* 151a). En todos estos pasajes – y de modo paradigmático en el *Cármides*, uno de los primeros diálogos platonicos – se observa cómo, para la mentalidad griega, el destino del hombre depende ante todo de que se conozca a sí mismo y escoja en consecuencia lo más conveniente para su propio modo de ser. Quien ignora tal cosa, y deslumbrado por metas externas, se resigna ante las impuestas por las circunstancias o simplemente opta por actuar sin más referencia que el respeto de la libertad ajena, malogra su vida.

Semejantes tentaciones autodestructivas han acosado al hombre a lo largo de la historia y tal vez más que nunca en la actualidad. Sin embargo, la pedagogía socrática – y durante siglos la tradición formativa occidental – pivotaron sobre esta doble llamada a la búsqueda y el cultivo de la propia identidad interior: «conócete a ti mismo» (*Fedro* 229e) y «allega a ser el que eres» (Píndaro, *Píticas* 2, 72). La célebre tesis kantiana (*Crítica de la razón práctica* A 155/Ak. V, 87) según la cual el hombre ha de ser siempre el fin, nunca un medio, respondería también al mismo espíritu, si se interpreta desde una perspectiva realista, vinculando la antropología, la ética y la educación.

Es lo que parecen defender Sócrates y desde luego su discípulo Platón al afirmar la identidad entre sabiduría, virtud y felicidad (*Cármides* 172a y 174c-d; *Gorgias* 470e; *República* 354a). Será no obstante Aristóteles quien, partiendo de idéntico presupuesto, explice la tesis de que: «Vivir bien y obrar bien es lo mismo que ser feliz» (*Ética a Nicómaco* 1095a19). En efecto, como se sabe, el Estagirita entiende que la *eudaimonía* es una actividad (*enérgeia*) privativa del hombre bueno, que se da cuando éste

vive y actúa como tal, principio que reitera en múltiples pasajes (*Ética a Nicómaco* 1098a16 y 30; 1099b27; 1102a5; 1169b28-31; *Política*, 1325a32-34; 1328a37-38; 1328b35-36; 1329a22-23; 1332a9-10). De hecho, la felicidad no es sino el gozo que experimenta quien actúa en consonancia con su propia forma de ser (*Ética a Nicómaco* 1170a20-24; 1170b1-4; 1176b25-29) y se debe a que: «Lo propio de uno por naturaleza es lo mejor y lo más agradable para cada uno» (*Ética a Nicómaco* 1178a5)¹.

Nunca ha sido sencillo permanecer fiel a estos principios, ni en la vida, ni en la práctica educativa, pero todavía resulta aún más complejo en la actualidad. En primer lugar, porque muchos no están dispuestos a admitir la posibilidad de llegar a un mínimo acuerdo sobre el contenido de la felicidad. Es más, no faltarán quien rechace cualquier iniciativa en este terreno como una ilegítima intromisión en el ámbito privado, un acto de violencia simbólica o incluso una forma de despotismo. Sin embargo, lo que a mi entender sucede en nuestro mundo es más bien lo contrario. La implacable lógica de la libertad y la igualdad democráticas – necesaria para pacificar unas sociedades en extremo pluralistas – tiende también a extenderse a las relaciones de carácter no político, como la vida familiar o la misma educación.

Así, en mi país, se ha reformado el código civil para reconocer derechos a los hijos frente a sus progenitores, se les permite denunciarlos si les imponen el más mínimo castigo físico, y se ha autorizado a las menores de edad a abortar sin el consentimiento paterno. Por otra parte, aunque la neutralidad del Estado debería impedir que éste abogue por una determinada concepción de la felicidad, se ha implantado, a pesar del rechazo de buena parte de la población, la denominada «Educación para la Ciudadanía», cuyo programa y cuyos libros de texto tienen a menudo una fuerte carga ideológica. En ellos, al igual que en las propuestas de educación moral al uso, se exalta la libertad y la autonomía reflexiva de los alumnos, pero no se concede la debida importancia a la mediación formativa de los adultos. Todo indica, pues, que una nueva ética de base política pretende y puede convertirse en el código moral dominante.

Es natural, por otra parte, que en el seno de una civilización guiada por la retórica de los derechos, cuyo garante es el Estado, resulte sos-

¹ Aristóteles, *Ética Nicomaquea*, Gredos, Madrid 1988.

pechosa y antipática la tesis de que la felicidad es una ardua conquista personal, subyacente en la *eudaimonía* griega. No olvidemos que ésta, explica Aristóteles, no viene dada por naturaleza, sino que se conquista gracias al aprendizaje (*máthesis*), al ejercicio (*áskesis*) y la solicitud (*epiméleia*) (*Ética a Nicómaco* 1099b15-20). Sin embargo, en la actualidad, los ciudadanos, en su doble condición de electores y consumidores, que en último extremo “siempre tienen razón”, se acostumbran a suponer que es un bien al alcance de todos, si poseen suficiente bienestar material, conservan un cierto equilibrio emotivo, y – tanto en público como en privado – no se estorban sus espontáneas inclinaciones personales. Todas ellas parecen legítimas, si no lesionan derechos ajenos o no conducen a un evidente deterioro físico o psíquico, como la adicción al tabaco o la anorexia, por citar dos conductas aun consideradas nocivas. El auge de la literatura de autoayuda guarda seguramente relación con esta actitud, puesto que sitúa la dicha al alcance de quien lo deseé, sin inmiscuirse en su vida de forma importuna. Con frecuencia, sus vagas propuestas de cuño psicológico o sociológico, que no comprometen a grandes cosas, aspiran a llenar el vacío de una existencia insatisfactoria o carente de sentido.

En mi opinión, estaríamos ante una muestra de ese fatal “despotismo democrático”, contra el cual intentó precavernos Tocqueville. Se trataría del más temible de los “totalitarismos”, puesto que es capaz de dominar no ya la vida, sino la misma conciencia de los ciudadanos², sometiéndolo todo a los valores y las normas que rigen el espacio público. Leídas hoy, sus palabras resultan proféticas y estremecedoras³.

2. Felicidad y placer. El autodominio

Si no todos obtienen la *eudaimonía* es porque, como dice Platón, el placer es la cosa más embustera del mundo (*Filebo* 65c), tiene un enor-

² A. de Tocqueville, *La democracia en América*, Aguilar, Madrid 1989, vol. II, pp. 29-34.

³ Es muy célebre el capítulo en el que el autor describe el despotismo que es de temer en los siglos democráticos. Dentro de él, me permito destacar los párrafos en los que se alude a cómo la pasividad y la inmadurez de los mismos ciudadanos contribuirán decisivamente a él (*ibid.* pp. 370-374).

me potencial desestabilizador (*Filebo* 65d; *Leyes* 782d-783a) y perturba a menudo nuestra percepción de lo que nos conviene. De hecho, todos tenemos conciencia de haber sucumbido ante él (*Protágoras* 352d-353c) y por tanto de la fragilidad moral del ser humano. La misma felicidad, que es el principal de los bienes, no la experimentamos ni la perseguimos a no ser que aprendamos a identificar y buscar placeres inofensivos y apropiados (*Filebo* 63a), éhos que no nos extravían sino que nos inicián en ella. El hombre necesita, pues, un arte para medir placeres que le permita no engañarse u ofuscarse y encaminarse hacia la felicidad (*Protágoras* 356d-357b). De ese modo, se situará «en el vestíbulo de la mansión del bien» (*Filebo* 64b), es decir, pondrá la bases de la formación moral. Sólo así distinguirá los bienes reales de los engañosos y podrá calibrar cuáles necesita y en qué medida. Y podrá también ordenarlos todos a la consecución de la *eudaimonía* (*República* 357d-358a; *Eutidemo* 279a-282d; *Leyes* 631cd y 661a). Tal es la misión de la *phrónesis* – el discernimiento moral –, que es el fundamento de la virtud (*Menón* 88a-89a). Quien la posee, se apasiona por el cuidado de su alma – como reclamaba Sócrates (*Apología* 30d; *Cármides* 157a; *Laques* 179d y 186a; *Protágoras* 312c) –, y es capaz de anteponer los bienes “espirituales” a los “materiales”.

Ahora bien, que tal actitud no surge de manera espontánea en el ser humano parece evidente. Es más, cabe la posibilidad de que éste pierda por completo el sentido moral, al quedar trastornado por los placeres. Existen, pues, almas enfermas de locura (*manía*), insensatez o ignorancia (*amathía, ánōia*) (*Timeo* 86bc): incapaces de dominar sus impulsos y de perseguir el bien, o simplemente guiadas por falsos principios. No obstante, de eso «hay que culpar más a los que engendran que a los engendrados y a los que educan más que a los educados» (*Timeo* 86b), que no las cuidaron lo suficiente. Y lo peor es que, una vez contraído el mal, no pueden curarse por sí mismas y en muchos casos ni siquiera comprenden los consejos que se les dan. El problema no sólo radica en que se hayan contraído malos hábitos, de los que es doloroso desprendérse (*Leyes* 797d-798a). Sucede también que cada cual disfruta, juzga y se ve atraído por los placeres si los ha experimentado y en función de su carácter (*Filebo* 40c; *Leyes* 655d-656c y 802cd; *Fedro* 252de). Por eso, resulta imposible trasmitir lo bellas y agradables que son la virtud y la

felicidad a quien no las posee ya en prenda (*Lisis* 217e-218b; *Fedro* 250e; *Carta VII* 343e-344a) y hay que aprender cuanto antes a complacerse y dolerse como es debido (*Leyes* 653ac).

De ahí que Platón defina esta fase de la educación como: «la traída y conducción de los niños hacia el principio enunciado por la ley como recto y tenido igualmente como tal de consuno por los hombres de provecho y por los ancianos en virtud de su experiencia» (*Leyes* 659d)⁴. Y también sea partidario de obligar «a los poetas a decir que el hombre de bien, siendo templado y justo, es feliz y dichoso» (*Leyes* 660e). Así, los ciudadanos contarán con el auxilio de una sana convicción – *dóxa orthé* («opinión recta») – que les ayudará a soportar las renuncias que exigen la virtud y la felicidad (*Filebo* 60b). Cuando esta doble tarea de habituación y persuasión no se da o fracasa, de ordinario será imprescindible ejercer cierta fuerza mediante el miedo, las privaciones y las reprensiones (*Gorgias* 505ac; *Leyes* 783d)⁵. El motivo es que el pilar básico del crecimiento moral es un mínimo control de las emociones que suscitan los placeres y los dolores. Sócrates lo denominaba *enkráteia* (Jenofonte, *Recuerdos de Sócrates* IV 5, 1-11). En efecto, como advierte Aristóteles, la templanza es imprescindible justamente para preservar la prudencia (*Ética a Nicómaco* 1140b10-14), es decir, la capacidad de juzgar con rectitud moral.

En la actualidad, este tipo de argumentación suele ser descalificada con frecuencia – sin fundamento alguno, como acabamos de comprobar – aduciendo que tiene un origen cristiano. También oímos decir que es “antidemocrática”, porque pone en cuestión la igualdad y la libertad de los individuos. De hecho, casi todos se comportan – al menos en la esfera pública – como si suscribieran esta tesis: «Según muestran los sabios, el parecer prevalece sobre la verdad y decide en cuanto a la felicidad» (*República* 365e). Sin embargo, a finales del siglo XIX, Jules Steeg,

⁴ Platón, *Las Leyes*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid 1984.

⁵ No muy diferentes y aún más conocidas son las doctrinas de Aristóteles sobre estos asuntos. También él entiende que se debe implantar en los niños y jóvenes el autodominio, regulando sus placeres y dolores (*Ética a Nicómaco* 1104b, 1105a, 1119b y 1172a) y recurriendo a cierta presión cuando sea necesario (*ibid.* 1179b-1180a); que quienes se ven arrastrados por el placer llegan a perder el juicio (*ibid.* 1147a15-18); y que sólo el hombre virtuoso puede apreciar con objetividad cuáles son los placeres nobles (*ibid.* 1176a16-20).

un conspicuo socialista, demócrata y laicista francés, se atrevía todavía a proclamar: «Lleva usted dentro de sí una alma inmortal, hecha para la justicia, la libertad y la virtud, y todas sus acciones deben inspirarse en tal sentimiento. Falta usted a su deber consigo mismo cada vez que se rebaja, que se degrada, que comete actos que le acercan a los animales». Y añadía en otro lugar: «No basta con no ir a prisión para ser un hombre honrado» (y para ser feliz, hubiera podido añadir). «Hay muchos actos malos que las leyes no prohíben y que en consecuencia los tribunales no castigan»⁶. ¿Por qué en este, como en otros muchos terrenos, nos hallamos sumidos y atrapados en la “dictadura del relativismo” que con tanta valentía e insistencia viene denunciando el papa Benedicto XVI?

A mi juicio, si hoy en día es tan difícil, no ya llegar a un mínimo consenso ético, sino sostener en público que hay ciertas conductas indignas del ser humano, entre otros motivos porque lo desvían de la felicidad o lo privan de ella, es porque los principios de igualdad y libertad, concebidos para garantizar la pacífica y justa convivencia, se aplican a menudo de forma mecánica a la moral. Se supone, por tanto, que es legítimo todo lo que no molesta a otros o está permitido por las leyes, y se considera una ofensa cualquier juicio ético que vaya más allá de lo jurídico. Escudándose en la tolerancia, muchos parecen pensar y obrar como Caín – «¿Soy yo acaso guardián de mi hermano?» (*Gen* 4,9) –, incluso en el caso de sus familiares y amigos, sobre todo si son mayores de edad, delegando por completo su tutela moral en la policía y los tribunales. Tocqueville ya constató esta tendencia al afirmar que la democracia suele volver a los hombres «indiferentes los unos a los otros y los dispone a actuar como si estuvieran solos»⁷.

Pero, si nosotros mismos hemos superado o padecemos multitud de flaquezas, si además hemos recurrido a la ayuda de otros más experimentados y virtuosos, ¿podemos obstinarnos en tratar a todos como si fueran adultos con plena autonomía moral? ¿Es razonable respetar casi siempre esa aséptica neutralidad? ¿No habría que prescindir con frecuencia de una actitud que nos lleva a desentendernos de la felicidad ajena?

⁶ J. Steeg, *Le livre de morale du petit citoyen. L'homme*, Librairie Classique Fernand Nathan, Paris 1886, pp. 55 y 30.

⁷ A. de Tocqueville, *La democracia en América*, cit., vol. II, p. 137.

3. Felicidad y responsabilidad. El carácter

Es natural que la alegría con que se abandona al prójimo a su libre albedrío corra pareja con la dificultad para asumir las consecuencias de los propios actos. Hoy son muchos los que declaran que no se “arrepienten” de nada, actitud que Aristóteles considera propia del «licencioso» (*akólastos*) (*Ética a Nicómaco* 1150b29-30 y 1151a11-14). Ya no hay “faltas” o “culpas”, menos aún “pecados”, sino sólo simples “errores” o “equivocaciones”, incluso aunque se infrinjan las leyes. A pesar de que no bastan para predecir la conducta humana, los hallazgos de las neurociencias y las teorías de las ciencias sociales a menudo se utilizan para excusar a los individuos.

La capacidad de elección – piedra angular de la filosofía occidental casi desde sus orígenes – parece limitada por múltiples condicionantes físicos, psíquicos o sociales, y lo habitual es que la responsabilidad individual tienda a diluirse, sobre todo en los asuntos privados. Todo ello casa a la perfección con el principio de que los seres humanos – a pesar de ser supuestamente libres e iguales *a nativitate* – no son los principales artífices de su dicha o fracaso personal.

La tradición filosófica greco-latina postulaba exactamente lo contrario: el destino de cada ser humano depende de aquellos actos que dejan huella en él – los de índole ética –, que forjan el carácter (*éthos*). Quien se aparta de lo que conviene a su modo de ser, se aleja de la virtud, cae en el vicio y por último en la desdicha. Ya Hesíodo, Solón⁸ y Heráclito (fr. 752), también Esquilo (*Euménides* 516-565) y Sófocles (*Edipo rey* 863-896), formulan esta idea al referirse a la *hybris* (“desmesura”) que puede cegar tanto a los hombres como las ciudades. Así, a partir de un determinado momento, dejan de tener el control de la situación, pues sus hábitos y costumbres los arrastran, y pueden llegar incluso a perder por completo la capacidad para conocer y escoger el bien (*Ética a Nicómaco* 1140b15-19 y 1151a15-17) y, en consecuencia, para ser felices. Sin embargo, ellos mismos son en gran medida los causantes de sus des-

⁸ Cfr. W. Jaeger, *Paideia*, Fondo de Cultura Económica, México 2001, pp. 76-78, 106-107 y 141-142.

gracias, puesto que con sus propios actos se han dotado de un carácter irrefrenable (*ibid.* 1114a5-21 y 1114b)⁹.

Este punto de vista concuerda con determinadas convicciones hoy todavía vigentes, pero al mismo tiempo desafía otras. ¿Cómo negar que la autonomía personal se halla a veces seriamente comprometida cuando las cárceles y las consultas psiquiátricas están a rebosar? Ahora bien, ¿podemos abandonar a los demás a su suerte y obrar como si sólo algunas personas necesitasen nuestra ayuda? ¿Es lógico seguir siempre el principio de que la propia responsabilidad moral acaba donde empieza la ajena? «Desconocer que los modos de ser se adquieren por las correspondientes actividades – afirma Aristóteles – es propio de insensatos» (*ibid.* 1114a10). Pues bien, la tesis de que ha de tolerarse todo lo que no lesione de manera directa la libertad y los derechos ajenos tiene mucho que ver con tal actitud. Invita a suponer que sus propias acciones no afectan a quien la realiza. También a pensar que, en virtud del pluralismo, los seres humanos – como si fueran planetas errantes – podrán desenvolverse en el espacio público sin verse atraídos por los poderosos campos gravitatorios de las costumbres, sean personales o colectivas.

En efecto, éstas suelen ser ignoradas en las democracias, pues «al no tener los ciudadanos casi ninguna acción los unos sobre los otros, nadie se encarga de la policía de la sociedad ni de mantener en un cierto orden exterior las pasiones humanas»¹⁰. Sin embargo, no por ello dejarán de existir y actuar, motivo por el que, en este como en otros terrenos, hay que intentar encauzarlas, no sólo en beneficio de la misma democracia, sino sobre todo de los mismos ciudadanos, pues como advierte Tocqueville:

«No hay hombre tan poderoso como para estar en condiciones de luchar con ventaja contra el conjunto de las costumbres y de las opiniones de sus contemporáneos, y la razón nunca tendrá razón contra todos»¹¹.

⁹ «El incontinente se parece a una ciudad que decreta todo lo que debe decretar y que tiene buenas leyes, pero no usa ninguna de ellas. [...] El malo, en cambio, es semejante a una ciudad que hace uso de las leyes, pero de las malas» (*Ética a Nicómaco*, 1152a22-24 y 26).

¹⁰ A. de Tocqueville, *La democracia en América*, cit., vol. II, p. 249.

¹¹ *Ibidem*.

Es muy probable que el citado autor no pudiera siquiera intuir el formidable proceso de enriquecimiento que han experimentado las sociedades occidentales. Sin embargo, desde luego percibió con claridad cuáles serían sus consecuencias, al predecir lo siguiente. Cuando las diferencias y las barreras sociales tienden a disminuir y se eleva de modo general el nivel de vida, todos tienen conciencia de que es posible llevar una existencia cómoda y placentera¹². Procurarse riquezas se convierte por ello en la pasión predominante, no sólo porque de ellas depende casi en exclusiva la posición y la influencia social¹³, sino también porque permiten alcanzar la prosperidad material. En consecuencia, el carácter de los ciudadanos se transforma al desviarse «la actividad intelectual y moral del hombre hacia las necesidades de la vida material y emplearla en producir el bienestar»¹⁴, lo que tiene efectos positivos pero también negativos.

«Confieso – escribe Tocqueville – que, compensándolo y sopesándolo, prefiero el segundo estado al primero. La seguridad, la dicha individual me parecen, en resumidas cuentas, el objetivo principal de las sociedades. Indiscutiblemente, la civilización alcanza ese objetivo y, si puede verificarse sin asestar un golpe demasiado fuerte a la moralidad humana, no se puede dudar de que sea deseable»¹⁵.

Contribuir al progreso económico es muy importante, porque si contamos con los recursos materiales necesarios, dispondremos en mayor medida de ocio para cultivarnos y tendremos más posibilidades de ayudar a los demás. Sin embargo, no hay actitud más opuesta a la búsqueda de la virtud y la felicidad, tal y como las concibió Aristotéles, que dejarse arrastrar por el afán de poseer y disfrutar. En efecto, por tener cuerpo, el hombre necesita algunos bienes materiales (*Ética a Nicómaco* 1178a24-27 y 1178b34-35), pero si posee muchos (*ibid.* 1179a1-5; *Política* 1334a20-40), corre el riesgo de entregarse a una vida animal consagrada al placer (*Ética a Nicómaco* 1095b19-20). De hecho, el primer obstáculo con el que tropieza el hombre al perseguir la felicidad es confundirla con éste último (*ibid.* 1113a30-34) y engañarse pensando que procede de

¹² *Ibid.* vol. II, pp. 168-169.

¹³ *Ibid.* vol. II, pp. 270-271.

¹⁴ *Ibid.* vol. I, p. 240.

¹⁵ «Carta a Charles Stoffels», *ibid.* Apéndice V, p. 439.

los bienes externos (*ibid.*, 1099b8). Sin embargo, tales bienes únicamente son útiles para quien posee la sabiduría y la virtud, que le permiten emplearlos en su beneficio (*Política* 1323a36–1323b1-12 y 1332a21-26). Y así, los que llegan a conocer y amar las cosas nobles, son capaces de renunciar al placer corporal, porque se complacen en ellas (*Ética a Nícomaco* 1099a14-19). Para sobrevivir y consolidarse una democracia debería, por tanto, intentar poner límites al materialismo y la sensualidad, por más que sus efectos tarden en manifestarse.

Aristóteles sostenía también que la democracia es el régimen político que más virtud exige, ya que en él todos tienen la posibilidad de participar en la gestión de los asuntos públicos (*Política* 1133b28-29). Además, en ella es más factible el abuso de la libertad y que cada cual viva su antojo (*ibid.*, 1310a25-34). «El siglo de los sacrificios ciegos y de las virtudes instintivas – advierte Tocqueville – huye ya lejos de nosotros y veo逼近arse el tiempo en que la libertad, la paz pública y el orden social mismo no podrán prescindir de la cultura»¹⁶. Y no sólo porque se goza de libertad y derechos políticos, y todos toman importantes decisiones, sino también porque en medio de la abundancia se es más frágil que nunca: «Esa especie de pasión por los goces materiales [...] no deprime las almas siempre, pero las debilita y relaja silenciosamente sus fuerzas»¹⁷. La conservación de las democracias dependería, pues, de modo muy particular tanto del grado de virtud de los ciudadanos como de su inteligencia.

4. Felicidad y excelencia. La virtud

En efecto, Aristóteles sostuvo igualmente que, en el caso de las sociedades, la virtud es condición necesaria para obtener la felicidad (*Política* 1323b10-11 y 1324a2). Sin embargo, Tocqueville no era nada optimista sobre la contribución de las democracias a la primera, pues afirmó que no crean «virtudes heroicas sino hábitos pacíficos»¹⁸ y que:

¹⁶ *Ibid.*, vol. I, p. 163.

¹⁷ *Ibid.*, vol. II, p. 171.

¹⁸ *Ibid.*, vol. I, p. 240.

«En América la virtud no es grande, es la tentación la que es pequeña, lo que resulta casi lo mismo. No es que el desinterés sea grande, es que el interés está bien entendido, lo que resulta también casi lo mismo»¹⁹. Es decir, como los ciudadanos disfrutan de un razonable bienestar, son pacíficos y poco amigos de las revoluciones, porque todos tienen algo que perder²⁰. Además, son capaces de asumir algunas renuncias con vistas a la prosperidad futura, tanto particular como social²¹, puesto que se guían por la doctrina del “interés bien entendido”. Como están persuadidos de que el interés individual es inseparable del general, por puro egoísmo, tienen éste último muy presente en todas sus acciones²².

Tocqueville es plenamente consciente de que tal actitud está muy alejada de la virtud, que define así: «hacer lo que está bien sin otro motivo que el placer de hacerlo y la idea de conformarse a un deber»²³. Sin embargo, confía en que puede servir para mantener cierto orden social y político, debido a que «no produce grandes abnegaciones, pero sugiere cada día pequeños sacrificios. Por sí sola no podría hacer virtuoso a un hombre, pero forma multitud de ciudadanos ordenados, comedidos, razonables, previsores y dueños de sí mismos, y si no conduce directamente a la virtud por la voluntad, se le acerca insensiblemente por los hábitos»²⁴. Es más, leemos en uno de los *rubbish*: «No hay que exagerar la influencia que ejerce la religión sobre las costumbres de los Estados Unidos; no basta para hacer un pueblo virtuoso, sino para hacerlo comedido»²⁵. En todo caso, «para las necesidades de los hombres de nuestro tiempo», esa especie de egoísmo inteligente²⁶ es «la más poderosa garantía contra ellos mismos que les queda». Incluso puede decirse que: «Si se considera a algunos individuos, los rebaja. Si se piensa en la especie, la eleva»²⁷.

¹⁹ *Ibi*, vol. I, p. 303.

²⁰ *Ibi*, vol. II, p. 300.

²¹ *Ibi*, vol. II, p. 162.

²² *Ibi*, vol. I, p. 303.

²³ *Ibi*, vol. II, p. 275.

²⁴ *Ibi*, vol. II, pp. 160-161.

²⁵ *Ibi*, vol. I, p. 288.

²⁶ *Ibi*, vol. II, p. 162.

²⁷ *Ibi*, vol. I, p. 162.

Creo que tal inclinación utilitarista está muy presente en nuestro mundo, aunque a menudo, sobre todo en el ámbito privado, desprovista de ese llamativo ingrediente de cálculo político a medio y largo plazo en beneficio del propio individuo. Por otro lado, ello ha permitido que prospere una concepción esencialmente “formal” de la virtud, que suele adquirir un carácter puramente “instrumental”. Así, sin tener en cuenta hasta qué punto merecen la pena, se elogia a quien en los más diversos ámbitos – el deporte, la empresa, las artes, etc. – ha alcanzado los objetivos que libremente se marcó. Nada parece importar si, culminadas sus hazañas, se convirtió en mejor persona, y de hecho no es raro constatar *a posteriori* que no ha sido así, o lo que es aún peor, que ello le ha conducido a la autodestrucción y la infelicidad. Resulta también llamativo lo difícil que resulta condenar hoy – por razones de índole ética, como por ejemplo la pérdida de la libertad personal – conductas indignas de un ser humano. Por ejemplo, las adicciones pueden ser toleradas siempre que no produzcan deterioro físico o alarma social. Por lo demás, cuando se elogian las iniciativas altruistas, a menudo da la sensación de que se valoran más los servicios prestados que el mérito personal necesario para dispensarlos. Ello es muy evidente en el caso de la Iglesia católica, cuyas doctrinas y normas morales se ignoran o desprecian, aun cuando algunos respeten su labor caritativa.

Cabe plantearse si un sucedáneo de la auténtica virtud como el egoísmo inteligente es capaz a largo plazo y por sí mismo de mantener a flote una democracia. Tocqueville no confiaba mucho en él, pues conduce a quien lo profesa a recluirse en la vida privada y dejar de pensar en los demás. De ahí esta advertencia: «El individualismo no ciega en principio más que la fuente de las virtudes públicas, pero a la larga ataca y destruye todas las otras y va finalmente a absorberse en el egoísmo»²⁸. No obstante, anotó que los americanos lo han combatido «con la libertad que hacía nacer la igualdad, y lo han vencido», dando a los ciudadanos infinitud de «ocasiones de actuar unidos y de hacerles sentir todos los días que dependen los unos de los otros»²⁹. Las asociaciones – no sólo

²⁸ *Ibi*, vol. II, p. 137.

²⁹ *Ibi*, vol. II, p. 143.

las comerciales e industriales, sino también las religiosas, morales e intelectuales³⁰ – evitan, escribe, que queden ensimismados y aislados, y los vinculan entre sí, puesto que en su seno constatan que tienen intereses comunes, vitales pero muy concretos³¹. Gracias a ello:

«Se ocupan del interés general en primer lugar por necesidad y después por elección. Lo que era cálculo se hace instinto y, a fuerza de trabajar por el bien de sus conciudadanos, finalmente adquieren el hábito y la afición de servirlos»³².

Aprenden así a bastarse por sí mismos³³, creando, sosteniendo y dirigiendo por su cuenta hospitales y escuelas³⁴, pero ante todo logran mejorar como personas, porque «el corazón no se engrandece, y el espíritu no se desarrolla más que por la acción recíproca de unos hombres sobre otros», que tiende a escasear en las democracias³⁵. Todo lo contrario sucede cuando los integrantes de una sociedad se acostumbran a descargrar en el Estado los asuntos públicos, como, por ejemplo, la enseñanza y la beneficencia³⁶: sumidos en el marasmo y la moliecie, innumerables y vacuos deseos agitan su alma, sus ambiciones se achican, su energía se debilita, su carácter se ablanda, su mente se oscurece³⁷. De hecho, Tocqueville ve en ello la raíz última de todas las desviaciones despóticas en el seno de las democracias, puesto que distrae a los ciudadanos de la política y les incapacita para reaccionar ante ellas.

Ahora que parece estar cuestionada la viabilidad del llamado Estado del “bienestar”, el viejo continente haría bien en considerar cuáles han sido los efectos de su extensión. Tengo serias dudas de que haya contribuido a alentar las virtudes personales y cívicas. En cuanto a las segundas, parece claro que los ciudadanos se han habituado a exigir multitud de servicios, sin tomar conciencia de que éstos sólo podrían prestarse si

³⁰ *Ibi*, vol. II, p. 147.

³¹ *Ibi*, vol. II, pp. 143-144.

³² *Ibi*, vol. II, p. 145.

³³ *Ibi*, vol. II, p. 151.

³⁴ *Ibi*, vol. II, p. 149.

³⁵ *Ibi*, vol. II, p. 151.

³⁶ *Ibi*, vol. II, p. 355.

³⁷ *Ibi*, vol. II, pp. 179, 181-182, 290-293, 308, 342, 376 y 385-386.

ellos eran productivos en su trabajo diario. Decía Tocqueville que, «de todos los pueblos del mundo, el más difícil de contentar y de dirigir es un pueblo de solicitantes. Por muchos esfuerzos que hagan sus jefes, nunca podrán satisfacerles, y siempre habrán de temer que finalmente derriben la Constitución del país y cambien el aspecto del Estado»³⁸. Las democracias liberales del periodo de entreguerras estuvieron a punto de sucumbir ante los totalitarismos, en buena medida por causa del deterioro de la situación económica y las tensiones sociales que ello generó. Sospecho que no hemos tenido muy en cuenta esa experiencia histórica. Sin embargo, a resultas de las dificultades presentes, podríamos comprobar que el triunfo y estabilidad de la democracia, aparentemente indiscutible, se ha debido más a la coyuntura material que a la contribución de los ciudadanos a ello. En un tiempo nuevo, que sin duda exigirá sacrificios, podemos echar de menos muchas virtudes cívicas y personales que no hemos fomentado.

Tampoco da la impresión de que hayamos prestado mucha atención a la decisiva incidencia que, por vía de las costumbres, tiene la convivencia en el carácter de los seres humanos. Cuando llegó a América, Tocqueville quedó muy impresionado al ver que cien mil particulares se habían unido para evitar la extensión del alcoholismo³⁹. Sin embargo, en mi país apenas se hace nada para evitar las concentraciones públicas de jóvenes – llamadas “botellones” – en las que bastantes de ellos se emborrachan hasta el coma etílico. Salvo que se produzcan altercados o los vecinos no puedan dormir, son toleradas e incluso reciben apoyo logístico de algunos ayuntamientos y universidades, por lo general para impedir que perturben la tranquilidad pública. A la vista de lo que he expuesto, creo que adoptar esta actitud es muy poco razonable y nada beneficiosa para la felicidad, tanto individual como colectiva. En cualquier caso, es lo esperable si se considera que la “solidaridad” es algo de lo que han de encargarse, de modo impersonal y sin contar con el auxilio de los ciudadanos, determinados funcionarios del Estado. También, cuando se supone que una vez alcanzada la mayoría de edad, e incluso antes, casi todas las personas saben y pueden conducirse de manera responsable.

³⁸ *Ibi*, vol. II, p. 296.

³⁹ *Ibi*, vol. II, p. 150.

5. Felicidad y conciencia. Las convicciones

Es muy conocida y acertada esta máxima aristotélica: «La virtud no es sólo un modo de ser de acuerdo con la recta razón, sino que va acompañada de la recta razón» (*Ética a Nicómaco* 1144b26-27). Para adquirirla no basta con acostumbrarse a obrar bien, lo que permite orientar la propia vida hacia ella, sino que además hay que determinar qué conviene aquí y ahora (*ibí*, 1144a8-35). Quien lo logra, va adquiriendo la «prudencia» (*phrónesis*), que no dicta principios morales generales, sino que muestra lo correcto en cada circunstancia (*ibí*, 1147a9-1147b17). Ahora bien, dicho saber no se puede enseñar ni transmitir en sentido estricto, porque sólo accede a él quien tiene un carácter bueno y experiencia de la vida. Por ambas razones Aristóteles ve difícil que los jóvenes sean prudentes, pues a menudo tendrán un relativo dominio de sus pasiones y poco hábito de tomar decisiones correctas (*ibí*, 1095a3-10).

Si lo anterior es cierto – como parece indicar la experiencia –, es forzoso admitir que el ser humano tendrá muchas dificultades para alcanzar la virtud por sí solo e incluso fracasará en el intento. Hemos destacado que a menudo es víctima de sus propias flaquezas y que, en tanto que ser social, las costumbres tienen poder para inclinar su carácter hacia lo mejor o hacia lo peor. Tropezamos ahora con un nuevo obstáculo: es muy fácil engañarse y no acertar a escoger lo mejor, pero por otra parte, como afirma tantas veces Sócrates en los diálogos platónicos (*Protágoras* 319b-320a; *Banquete* 175d; *Carta VII*, 343e-344a) no es posible proporcionar desde fuera el saber moral, al menos en el mismo sentido que los conocimientos teóricos. ¿Qué cabe, pues, hacer por la felicidad ajena en este ámbito?

La respuesta de Platón es que, si bien no es posible trasvasar de un ser humano a otro el conocimiento (*epistémē*) del bien, sí lo es estimular a los discípulos para que lo persigan (*Teeteto* 150d-e). Y cabe además otra alternativa, no sólo menos compleja, sino más directa y útil, al menos en un primer momento: infundir en los espíritus la «opinión recta» (*dóxa orthé*). De ella se dice en el *Menón* (98c), que «no es peor que el conocimiento, ni será menos útil para el obrar, ni tampoco el hombre que tiene opinión verdadera que el que tiene conocimiento»⁴⁰. Ahora bien como

⁴⁰ Platón, *Menón*, en Id., *Diálogos*, vol. II, Gredos, Madrid 1992.

es «fruto de la persuasión convincente» (*Timeo* 51e)⁴¹ o puede engañarse mediante leyes (*República* 429c), tiene un grave defecto: es muy fácil de manipular, porque no se apoya en una comprensión personal de los principios éticos (*Menón* 98a; *Timeo* 51e). Por ello, en las utopías políticas platónicas se destaca con fuerza la necesidad de inculcar, salvaguardar y fortalecer creencias útiles desde el punto de vista moral, sobre todo mediante el recurso al poder de fascinación de la literatura, que debe proponer al pueblo modelos dignos de ser imitados (*República* 395b-d y 607c-608c; *Leyes* 670d-e). En tal caso, sería muy posible que «el público, oyendo constantemente cantar algo superior a su modo de ser, alcanzase un placer mejor» (*Leyes* 659c).

A este respecto, tal vez por su triple condición de romano, político y orador, Cicerón parece mostrarse más optimista. Así, proclama que, sin poseer mucha cultura, es posible llegar a ser hombre de bien y alcanzar un alto grado de virtud (*De amicitia* 18-19 y 21), y coloca además la *prudentia* – «el conocimiento de lo que debe hacerse y evitarse» – por encima de la *sapientia* – «el conocimiento de las cosas divinas y humanas» (*De officiis* I 153-155) –, es decir, valora más las convicciones éticas, si tienen fuerza para impulsar a la acción, que la capacidad para discernir su fundamento último. Por otra parte, como he intentado mostrar en otro lugar⁴², ve necesario y factible sintetizar y difundir con un lenguaje accesible y persuasivo las verdades filosóficas más relevantes para la vida (*De oratore* III 79). De hecho, la retórica greco-latina procedió a inventariarlas mediante los llamados *loci de vita et moribus* (*De oratore* I 45-46, 56 y 67; II 342 y 361; III 106-107), que debían servir para dar en cada momento con las palabras más adecuadas para disertar sobre la virtud.

En el caso de la civilización romana, dicha tarea venía facilitada además por la existencia de una sólida tradición ética común, bien patente en los *mores et exempla maiorum*: un amplio repertorio de dichos y hechos, considerados memorables, en los que resplandecía la hombriedad de bien de ilustres antepasados, que eran grabados en la mente y el corazón de

⁴¹ Platón, *Timeo*, en Id., *Diálogos*, vol. VI, Gredos, Madrid 1992.

⁴² J. Laspalas, *Elogio del orador. Un contrapunto retórico para la educación posmoderna*, en J. Vergara Ciordia - F. Sánchez Barea - B. Comella Gutiérrez (coord.), *Ideales de formación en la historia de la educación*, Dykinson, Madrid 2011, pp. 55 ss.

todos los ciudadanos. Su equivalente en la vida pública eran las *leges et instituta maiorum*: las normas y costumbres no escritas que regían desde antiguo la acción política. Este legado debía perdurar ante todo gracias al ejemplo y la experiencia directa (Tácito, *Diálogo sobre los oradores* 28, 7 y 34, 1-4 y 6; Plinio el Joven, *Epístolas* VIII 14, 4-5), y por eso, para la preservación de las buenas costumbres, lo primero y más importante era que en su proceder las minorías dirigentes se atuvieran a ellas (*De legibus* III, 14, 29-30). Sin embargo, se consideraba muy útil explicitarlas y enseñarlas con anécdotas y ejemplos. Cuando Cicerón afirma, entre otras cosas, que la Historia es «maestra de la vida» (*De Oratore* II, 36), o Séneca (*Cartas a Lucilio* 106, 12) se lamenta de que en las escuelas ya no se aprende para la vida, tienen sin duda en mente tales mecanismos de formación ética y cívica.

Con su habitual visión de futuro, Tocqueville advirtió que en las democracias no sería nada fácil mantenerlos vivos. La igualación en el orden social y económico, explica, inclina a los hombres a aceptar rara vez la superioridad ajena⁴³. Además, ya hemos visto que el individualismo los aísla y debilita, y los conduce a concentrarse en mejorar su bienestar, por lo que apenas tienen tiempo para reflexionar, ni la serenidad y constancia suficientes para comprender a fondo las cosas⁴⁴. Por si fuera poco, la misma idea de igualdad les predispone a pensar en términos generales y formular principios aplicables a todos los hombres sin excepciones ni matices⁴⁵. Por todo lo dicho, corren un serio riesgo de perder su independencia intelectual, sometiéndose a lo que dicte la mayoría⁴⁶. De hecho, ésta tiende a convertirse en la principal y casi única fuente de autoridad, pues «parece verosímil que teniendo todos igual ilustración, la verdad se encuentre de la parte del mayor número»⁴⁷. Así, anuladas las tradiciones profesionales, familiares o de clase, los ciudadanos podrían acabar encadenados a la opinión dominante⁴⁸.

⁴³ A. de Tocqueville, *La democracia en América*, cit., vol. II, p. 19.

⁴⁴ *Ibi*, vol. II, pp. 41 y 305-306.

⁴⁵ *Ibi*, vol. II, pp. 38-41 y 305-306.

⁴⁶ *Ibi*, vol. II, pp. 30-34.

⁴⁷ *Ibi*, vol. II, pp. 30. Véase también, vol. I, p. 242.

⁴⁸ *Ibi*, vol. II, pp. 34.

Podría pensarse que la democratización de la sociedad implica justamente acabar con esa tutela de las conciencias, pero Tocqueville piensa, a mi juicio con razón, puesto que el hombre es un ser social, que tal cosa no es posible: «Pase lo que pase – comenta –, es siempre necesario que la autoridad se encuentre en alguna parte en el mundo intelectual y moral»⁴⁹. Y además subraya que, si bien en la América de su tiempo la «omnipotencia de la mayoría» ejercía su dominio tan sólo en las cuestiones políticas, había un evidente riesgo de que lo extendiese a todos los aspectos de la vida⁵⁰. Es lo que en buena medida parece suceder en nuestro mundo, puesto que la «igualdad» y la «libertad», que antaño se aplicaban sobre todo a la política, son también hegemónicas en el ámbito de la reflexión ética. Queda así en buena medida bloqueado el diálogo y el consenso moral, porque ya no se intenta averiguar qué es bueno para el ser humano, sino garantizar los derechos y las libertades individuales. Estamos ante un rasgo típico de las modernas sociedades democráticas, en las que tiende a ser legítimo todo lo que no esté prohibido por las leyes.

«El vínculo natural que une las opiniones a los gustos y los actos a las creencias – escribió Tocqueville a propósito de la Francia de su tiempo – parece haberse roto en nuestra época. La unión natural que siempre se había observado entre los sentimientos y las ideas de los hombres parece destruida, y se dirían abolidas todas las leyes de la analogía moral»⁵¹.

En efecto, como el Estado sólo puede juzgar y castigar declaraciones y conductas – y únicamente aquellas lesivas para terceros – resulta cada vez más difícil valorar desde el punto de vista ético toda convicción, emoción o actitud que no dañe la convivencia o considerar mejores aquellas que no influyen en ella. Tal y como escribió Tocqueville en uno de sus *rubbish*: «Todas nuestras expresiones se vuelven hacia lo vago cuando uno se aproxima a una cuestión moral; flotan entre la alabanza y la censura. Ello proviene de la desidia de las almas, que exige pocos

⁴⁹ *Ibi*, vol. II, p. 29.

⁵⁰ *Ibi*, vol. II, pp. 31-32.

⁵¹ *Ibi*, vol. I, p. 15.

esfuerzos a los demás y pide poco a uno mismo»⁵². Así, para denostar o encomiar algo, por lo general es hoy necesario convencer a la mayoría de que causa un evidente perjuicio al propio sujeto o a la sociedad, cosa nada sencilla. Es claro que muchos vicios no pueden ser penalizados por ley, no sólo porque son estados interiores, sino también puesto que es complicado mostrar que han sido los causantes de un delito. En consecuencia, la opinión pública tenderá a tolerarlo casi todo, aunque tal vez la ira y la codicia, cuya relación con la injusticia parece más clara, escapen en gran parte a esta lógica. De hecho, hoy muchos tienden a considerar que tan sólo la violencia y el robo son ilegítimos en cualquier circunstancia, aunque de hecho los admiten en ocasiones.

Por otra parte, quien hoy se atreva a reprobar bastantes conductas que los filósofos y escritores griegos y romanos tenían por inmorales, por lo general se verá expuesto a tal aluvión de descalificaciones, que la próxima vez optará por guardar silencio. Casi nadie parece tener en cuenta que media un abismo entre mostrar desacuerdo con un modo de proceder y proponer que sea penalizado. Lo primero no limita la autonomía moral ajena; es más, no es sino una plena manifestación del ejercicio de la libertad de expresión en el terreno ético y sería un acto de intolerancia impedir tal cosa. A pesar de ello, de nada servirá tomar precauciones, evitando aludir a un infractor concreto para no ofenderlo en público, ni añadir que es injusto despreciar o discriminar a nadie por sus debilidades personales, ni siquiera tratar de aliviar el sufrimiento de quienes padecen las inevitables y temibles consecuencias de ellas. A quien se atreva proclamar la validez de muchos principios morales se le acusará de intolerante y además se ignorará o no se valorará en la suficiente medida su labor humanitaria.

La incomprendición y la hostilidad que sufre la Iglesia Católica por predicar sus doctrinas es una muestra elocuente de ello. Es así como la “condena de la mayoría”, que es la censura más implacable y rigurosa⁵³, excluye de la esfera pública el debate ético o lo limita a su dimensión exclusivamente política, al considerarlo solo desde la perspectiva de los

⁵² *Ibi*, vol. II, p. 101.

⁵³ *Ibi*, vol. I, p. 183.

conflictos entre derechos y libertades. En medio del pluralismo y de la abundancia, parece haberse materializado lo que tanto temía Tocqueville:

«El gusto por lo positivo crece a medida que aumentan las dudas. El mundo entero termina siendo un problema insoluble para el hombre, que se aferra a los objetos más perceptibles y acaba por tenderse boca abajo contra la tierra por miedo a que el suelo vaya a faltarle a su vez. [...] Si el movimiento continúa, daremos ejemplo de un gran cuerpo social sin creencias, ejemplo único en la historia de los hombres y sobre el cual, por consiguiente, es imposible razonar»⁵⁴.

Y en otro pasaje de *La democracia en América* se dice:

«Si al gusto por el bienestar material viene a unirse un estado social en el que ni la ley ni la costumbre retienen a nadie en un lugar, ello es además un gran impulso para esa inquietud de espíritu. Se verá entonces a los hombres cambiar continuamente de camino por miedo a perder el atajo que debe conducirles a la felicidad»⁵⁵.

Tocqueville creía que los estadounidenses no habían llegado a este punto, porque «al mismo tiempo que la ley permite al pueblo americano hacerlo todo, la religión le impide concebirlo todo y le prohíbe atreverse a todo»⁵⁶. Es más, anotó en un borrador: «Reina despóticamente sobre la inteligencia de la mayoría y se sirve de la democracia misma para limitar en el mundo moral los desvíos de la libertad democrática»⁵⁷. Hoy la fe cristiana se ha debilitado, pero no existe un sustituto con capacidad para impulsar a los ciudadanos hacia la excelencia. Por otra parte, no es razonable suponer que la doctrina del “interés bien entendido” vaya a suscitar grandes sacrificios⁵⁸. Alguien tan poco vinculado con la tradición filosófica y el cristianismo como Émile Durkheim ya advirtió este vacío y propuso una paradójica solución: llenarlo con una moral natural

⁵⁴ «Carta a Charles Stoffels», *ibid.*, Apéndice V, pp. 438-439.

⁵⁵ *Ibid.*, vol. II, p. 177.

⁵⁶ *Ibid.*, vol. I, p. 284. Y en otro lugar se lee: «El despotismo puede prescindir de la fe, pero la libertad no. [...] ¿Cómo podría la sociedad dejar de perecer si mientras los vínculos políticos se relajan no se estrechan los vínculos morales? y ¿qué hacer de un pueblo dueño de sí mismo si no está sometido a Dios» (*ibid.*, p. 285).

⁵⁷ *Ibid.*, p. 243.

⁵⁸ *Ibid.*, vol. I, p. 165.

que, sin embargo, tuviese un carácter “sagrado”⁵⁹. No da la impresión de que el denominado “patriotismo constitucional» sea capaz de cumplir esa función. En cuanto a los Derechos Humanos, sin duda son útiles para tipificar y perseguir atentados contra la dignidad personal, pero a mi juicio resulta difícil fundar en ellos algo más que una ética de la convivencia. Dado su carácter indefinido y puesto que no está clara cuál es su jerarquía, resulta muy sencillo instrumentalizarlos y ponerlos al servicio de intereses bastardos. Además, a menudo resultan contradictorios entre sí, puesto que no tienen un sustrato antropológico claro, y por tanto son muy difíciles de asumir e interpretar.

Por eso, en las democracias, si se quiere evitar un relativismo casi absoluto, dado que el Estado ha de ser neutral, los propios ciudadanos deberían procurar esforzarse por identificar y promover convicciones y hábitos personales y colectivos saludables. Y no sólo en su vida privada, sino también en la esfera pública, asociándose para que su voz sea respetada y se oiga con fuerza. Pienso que necesitamos con urgencia un diálogo de este tipo – sereno, sincero, abierto y libre de las descalificaciones ideológicas al uso –, en el que lo importante sea “razonar” sobre la virtud y la felicidad. Sospecho, sin embargo, que a menudo caminamos justo en la dirección contraria. Como escribió Tocqueville, pensando sin duda en la Europa de su tiempo:

«Una multitud de acciones que antaño escapaban por entero al control de la sociedad están hoy sometidas a él, y su número crece sin parar. [...] Es evidente que la mayor parte de nuestros príncipes no solamente quieren conducir al pueblo entero, sino que se diría que se juzgan responsables de las acciones y del destino individual de sus súbditos y que han emprendido la tarea de conducir e ilustrar a cada uno de ellos en los diferentes actos de su vida y, si fuera necesario, la de hacerle feliz incluso a pesar suyo»⁶⁰.

Hay diversas vías para lograr tal cosa, pero la más sibilina y paradójica es promover el relativismo como doctrina oficial del Estado. Es a eso a lo que en última instancia nos aboca una tentación bien actual: descalifi-

⁵⁹ É. Durkheim, *La educación moral*, Morata, Madrid 2002.

⁶⁰ A. de Tocqueville, *La democracia en América*, vol. II, cit., pp. 356-357.

car todas las morales “privadas”, promoviendo y colocando por encima de ellas una supuesta ética común de carácter “democrático”, fundada en los principios de la libertad y la igualdad políticas. Así, con la excusa de proteger las conciencias, se suele acabar arrebatando a los sujetos la facultad de juzgar y escoger por sí mismos. De hecho, como hemos visto más arriba, en nombre de la igualdad, la libertad y la tolerancia, se regulan por ley asuntos que caen en el ámbito de la vida privada, como aspectos esenciales de la educación familiar. Sin embargo, en otros muchos, se inculca en los ciudadanos la idea de que no hay más criterio moral que la libre elección, con lo cual difícilmente sentirán la necesidad de justificar los motivos de sus acciones. Perderán así, no ya el interés, sino la misma capacidad para hacer cálculos éticos a medio o largo plazo, tanto respecto de sí como de otros, lo que hará muy difícil la búsqueda del bien común, que ha de construirse con la colaboración de todos.

6. Democracia y felicidad

A la vista de las páginas precedentes, tal vez pueda dar la sensación de que mi intención ha sido descalificar a la democracia. Sin embargo, estoy muy lejos de creer que es incapaz de promover la virtud y la felicidad de los ciudadanos. También de preferirla a otro sistema político, puesto que en la medida en que fomente su libertad responsable los conducirá a ellas. Lo que no se puede esperar es que tal cosa suceda de manera espontánea, sin que nadie se preocupe de que así sea. Por eso, al igual que Tocqueville⁶¹, he querido ser sincero con la democracia, intentando poner de manifiesto las debilidades que pueden socavarla. Es posible que, en este nuevo e incierto tiempo que parece se abre, encontremos a muchas personas sedientas de creer en algo, si somos capaces de manifestar nuestras convicciones personales. Quizás, como Tocqueville, nos respondan: «Si conoce usted una receta para creer, ¡por Dios, démela!, [...] pues la duda me parece el más insopportable de los males de este mundo»⁶².

⁶¹ *Ibid*, vol. I, p. 12-13.

⁶² «Carta a Jean Gustave Courcelle-Sencelle», *ibid*, vol. I, p. 287.

Giuseppe Mari

*«Gesù Maestro»
La pedagogia cristiana e la sfida educativa*

Accostare la figura di «Gesù Maestro», come è stata concepita in alcuni autori che si sono occupati di teoria pedagogica lungo il XX secolo, permette di entrare nel cuore della pedagogia cristiana, della sua crisi e del suo rilancio, tenuto conto anche dello strategico invito – rivolto dai Vescovi alla Chiesa che è in Italia – a dedicare il decennio pastorale in corso all’educazione. Intendo affrontare la questione attraverso alcuni passaggi che richiamo a mo’ di indice iniziale.

- a) Il concetto di «Gesù Maestro» nella prima riflessione cristiana a cui bisogna guardare per coglierne il significato fondamentale.
- b) Il concetto di «Gesù Maestro» in alcuni esponenti della pedagogia cristiana novecentesca: in particolare, Casotti e Nosengo.
- c) La crisi del concetto di pedagogia cristiana correlata all’eclissi del riferimento a «Gesù Maestro» nella pubblicistica pedagogica.
- d) La ripresa del concetto di pedagogia cristiana e la possibilità di tornare sulla categoria di «Gesù Maestro» da una visuale pedagogica, anche grazie al richiamo dei Vescovi.

1. Il concetto di «Gesù Maestro» nella prima riflessione cristiana

1.1. La magisterialità di Cristo nei Vangeli

La figura del maestro, nel mondo antico, non ha ovunque lo stesso profilo. Nella civiltà greco-romana, ad esempio, reca un’autorità morale solo nel caso delle scuole filosofiche e retoriche perché il maestro – in-

teso come colui che trasmette le competenze basilari della lettura, della scrittura, del calcolo – è considerato un “tecnico” nel senso peggiore del termine ossia di colui che non esprime alcuna ispirazione morale. Come accennavo, le cose stanno diversamente a proposito della magisterialità associata ai filosofi e ai retori, e alle scuole da loro fondate: qui troviamo il riconoscimento esplicito dell’autorità del *magister* ossia di colui che esprime un «di più»¹. A questa considerazione corrisponde quella attribuita ai rabbini in Israele.

Nei Vangeli è Cristo stesso ad attribuirsi il titolo di «maestro» (*Mt* 23,10 e *Gv* 13,13) oltre che essere svariate volte così chiamato dagli altri. Da questa prospettiva il profilo magistrale di Gesù si introduce in una precisa tradizione rabbinica che ha attribuito ad alcuni l’epiteto di «maestro» riconoscendo loro autorità nella interpretazione della Sacra Scrittura. Generalmente, attorno a queste figure, si radunavano discepoli desiderosi di essere – a loro volta – introdotti nella conoscenza della Parola di Dio. Se accostiamo il magistero di Cristo, come viene presentato dai Vangeli, possiamo notare – accanto alla replica di questo modello – un elemento di grande originalità. Il suo insegnamento esprime non solamente autorità (*Mt* 7,29), ma anche servizio (*Lc* 22,26; *Gv* 13, 1-20). Sul piano strettamente pedagogico, questa disposizione si traduce in una pratica educativa nella quale il discepolo non è trattato in forma subordinata, come colui che deve servire il maestro in conformità alla sua sottomissione a lui; al contrario, è il maestro che si fa «piccolo», a testimonianza del fatto che Dio si è comunicato ai «piccoli» (*Mt* 11,25; *Lc* 10,21).

In altre parole, Cristo assume il profilo non solo del *magister*, ma anche del *minister*. La sua magisterialità si manifesta certamente come una condizione di superiorità, ma – accanto a questa – si configura anche la situazione contraria, quella di colui che – volontariamente – si abbassa per poter far crescere coloro che gli sono stati affidati. In proposito, è esemplare l’episodio della battesimo presso il Giordano. Quando Giovanni riconosce il Cristo, gli dice: «Io ho bisogno di essere battezzato da

¹ Cfr. G. Filoromo (a cura di), *Maestro e discepolo*, Morcelliana, Brescia 2002; M.R. Grillo, *Il maestro*, Armando, Roma 2003; M. Maritano - M. Sajovic, *Docere et discere*, Las, Roma 2012.

te e tu vieni da me?» (*Mt* 3,14). Ma la risposta di Gesù è ferma: «Lascia fare per ora, poiché conviene che così adempiamo ogni giustizia» (*Mt* 3,15). La magisterialità di Cristo, unita alla sua ministerialità, si esprime come una disposizione a far crescere ossia come «autorità» nel senso pieno e autentico dell'espressione, la cui radice è nel verbo *angēre*.

1.2. Il «*Pedagogo*» di Clemente Alessandrino

È antica la riflessione che ha riconosciuto nella sua magisterialità un tratto costitutivo della figura di Cristo. La voce più autorevole – tra i Padri – è quella di Clemente Alessandrino. Nell'opera *Il Pedagogo* egli riconosce in Cristo colui che è stato mandato dal Padre per ricondurre a Lui l'umanità allontanatasi a causa del peccato. Questo tipo di accostamento alla figura di Cristo conduce immediatamente a una osservazione.

Il riconoscimento in Cristo del «Divino Pedagogo» non solo costituisce un'attribuzione di magisterialità, ma significa anche una forma notevole di inculurazione. Infatti, il pedagogo prima di essere il servo colto che agiva da precettore privato (quindi come maestro), era il servo che accompagnava i figli del padrone dal maestro. Questo significa che l'identificazione di Cristo nel «servo pedagogo» costituisce una forma d'inculturazione rispetto all'immagine biblica – dalla Chiesa coralmente associata a Gesù – del «servo di JHWH», associata alla predicazione profetica di Isaia. In questa veste Cristo è il pedagogo in quanto è il «servo di Dio» che accompagna i figli al Padre.

Il tratto fondamentale, messo in evidenza a proposito del «Pedagogo» da parte di Clemente, è che «ama l'uomo»². Questa condizione, di chiara ispirazione neotestamentaria (trova la sua più esplicita espressione quando *1Gv* 4,8 dice che «Dio è amore»), si collega al concetto cristiano di *agapē* che, a differenza del pagano *érōs*, identifica una condizione non di mancanza che spinge all'appropriazione, ma di ricchezza che volge al dono. In realtà, la differenza è radicale e – sul piano pedagogico – di grande rilevanza. Mentre *érōs* rimanda a una espressione che – almeno in parte – comporta costrizione ossia la passività collegata alla pulsione –

² Clemente Alessandrino, *Il Pedagogo*, Città Nuova, Roma 2005, pp. 40-43.

ben riflessa nel fatto che, secondo il mito, questo «demone» venne concepito sotto l'effetto dell'alcol (altrimenti il padre *Póros*, «guadagno», mai si sarebbe unito a *Penía*, «povertà») – nel concetto di *agápe*, c'è solo intenzionalità, in quanto tutto risponde all'aspirazione di colui che desidera donare e lo fa deliberatamente. A questo punto, incrociamo un tema di grande significato sul piano educativo, quello della libertà.

1.3. «*Divina pedagogia*» e libertà

Ad Alessandria, particolarmente attraverso Clemente e Origene, prese forma una riflessione filosofica e teologica basata sul concetto di *Lógos*. Questa espressione, con la sostituzione della iniziale maiuscola alla minuscola, ricomprendeva uno dei termini più rilevanti adottati dal pensiero antico per identificare la verità. Ora questa veniva associata a una persona concreta, quella storica di Cristo, nella quale si era fatta «carne» (*Gv* 1,14) ossia aveva assunto forma umana. In questo modo la «divina pedagogia», precedentemente espressasi attraverso figure umane – come i patriarchi oppure i profeti – veniva assunta direttamente in carico da Dio attraverso il Figlio. Che cosa ne discendeva? Almeno due conseguenze di estrema rilevanza sui piani sia antropologico sia pedagogico.

Per quanto concerne l'antropologia, l'Incarnazione ha comportato la massima attribuzione di valore alla condizione umana. È lo stesso Clemente ad affermare che l'uomo è «cosa desiderabile per se stessa»³. Qui troviamo la radice del concetto di «persona» che giunge a maturazione quando, mille anni dopo, Tommaso d'Aquino lo associa – errando sul piano lessicale, ma cogliendo nel segno su quello concettuale – alla espressione latina *per se una*⁴. Con questa espressione l'Aquinate identifica la sola creatura (dotata di corpo) che è in grado – da sé stessa – di riconoscere il proprio fine, per questa stessa ragione è libera:

«L'essere infatti che è posto in azione da altri ha la funzione di strumento: invece ciò che si pone in opera da sé ha la funzione di agente principale. Ora, lo strumento è voluto non per se stesso, ma per l'uso che ne fa l'agente principale.

³ *Ibi*, p. 41.

⁴ Cfr. Tommaso d'Aquino, *Somma teologica* I, a. 4, resp.

Perciò tutta la cura che si ha dello strumento necessariamente ha come fine l’agente principale: quella invece che si ha verso l’agente principale, o da parte di lui stesso, o di altri, in quanto è agente principale, è per lui stesso. 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»⁵.

All’interno della scuola alessandrina, collegata all’idea del «Divino Pedagogo», la riflessione più incisiva, per quanto attiene alla libertà, giunge da Origene. Questi, interrogandosi sulla modalità concreta seguita da Dio per educare l’umanità conducendola a Sé, si chiede – rac cogliendo una precisa considerazione del pagano Celso – se fosse strettamente indispensabile l’invio di Cristo, implicitamente confrontandosi con l’obiezione che – anche dopo la sua venuta – la condizione umana apparentemente non è cambiata. La risposta del padre alessandrino è di una modernità sconcertante. Egli infatti accoglie l’eventualità di una piena ostensione di Dio, ma si chiede: «che ne sarà allora della nostra libertà?»⁶. In altre parole, come è stato osservato anche nella riflessione teologica più recente, solo la *re-velatio* divina (ossia la manifestazione che «vela nuovamente», cioè «ri-vela» il Mistero) permette che la libertà umana non sia cancellata, come avverrebbe invece di fronte alla *Offenbung* cioè alla completa ostensione.

La considerazione del rispetto portato da Dio alla libertà umana viene svolta anche da altri padri, come Arnobio, un grande retore del III secolo:

«[Si dice]: “Se Dio è potente, misericordioso, salvatore, converta le nostre menti e ci faccia credere anche contro voglia alle sue promesse!”. Ma questa è violenza, non grazia o liberalità di un Dio sovrano: questa è la fatica d’un animo puerile»⁷.

Tocchiamo con mano un tratto caratteristico del pensiero cristiano: l’avvaloramento della libertà come connotato tipico della creatura umana. Si tratta di un elemento di grande rilevanza – sui piani sia antropologico sia pedagogico – perché accredita l’educazione come per-

⁵ Cfr. Tommaso d’Aquino, *Somma contro i gentili* III, 112.

⁶ Origene, *Contro Celso*, Utet, Torino 1971, p. 298.

⁷ Arnobio, *Difesa della vera religione*, Città Nuova, Roma 2000, p. 205.

corso volto alla maturazione della libertà, conferendo a quest'ultima un profilo che non è più improntato – come avveniva spesso nella cultura pagana – alla diffidenza verso il rischio della tracotanza (*hybris*), ma alla fiducia – vigile – nei confronti di ciò che rende “simili” a Dio.

1.4. Dal «*Pedagogo*» dei Padri a «*Gesù Maestro*»

Queste ultime considerazioni sulla evidenza in cui i Padri – all'interno della riflessione sulla «Divina Pedagogia» – mettono il tema della libertà è di grande rilievo per accostare la riflessione pedagogica novecentesca ispirata dalla fede. Occorre infatti tenere presente anzitutto che la libertà è stata un tratto distintivo della pedagogia del Novecento come era già accaduto nel secolo precedente. Quest'ultimo si era connotato per i moti di tipo patriottico e, più in generale, per la rivendicazione della libertà soprattutto sul terreno sociale; il XX secolo invece ha fatto i conti con il totalitarismo e, particolarmente attraverso il personalismo, ha messo in campo un'alternativa che si è rivelata praticabile e vincente.

Va poi tenuto presente che il più grande storico dell'educazione antica, H.-I. Marrou, ha colto – pubblicando nel 1948 la sua *Storia dell'educazione nell'antichità* – il tratto peculiare dell'educazione cristiana in una condizione di prossimità tra educatore ed educando che rimanda immediatamente al riconoscimento della libertà di quest'ultimo da parte del suo maestro. Scrive:

«È in questa stretta associazione, anche nel grado più elementare, dell'istruzione letteraria e dell'educazione religiosa, e nella sintesi del maestro (o del professore) e del padre spirituale nella persona d'un precettore, che mi sembra risiedere l'essenza stessa della scuola cristiana, della pedagogia medievale, in opposizione all'antica»⁸.

Libertà e amore sono i due poli lungo cui si costituisce una riconoscibile tradizione pedagogica cristiana che trae dall'accostamento al richiamo di «*Gesù Maestro*» il proprio vettore teorico fondamentale.

⁸ H.-I. Marrou, *Storia dell'educazione nell'antichità*, Studium, Roma 1966², p. 442.

2. Il richiamo a «Gesù Maestro» in alcuni esponenti della pedagogia cristiana novecentesca

Per tutta la prima metà del XX secolo il richiamo a «Gesù Maestro» è stato ampiamente utilizzato all'interno della pedagogia cristiana. Si è trattato, in molti casi, di una menzione esplicita, in altri di una ripresa “per estensione”, comunque sempre della convinzione che il testo sacro potesse essere accostato con la esplicita aspirazione a ricavarne una riflessione pedagogica. Vedremo che l'accostamento di questo riferimento teorico, oltre che permettere l'esplorazione di una precisa area della riflessione pedagogica ispirata dalla fede cristiana, consente anche di cogliere un importante mutamento di paradigma con cui oggi siamo chiamati – a mio parere – a fare i conti.

2.1. «Gesù Maestro», ispiratore di una «pedagogia divina»

In Italia (ma si potrebbe estendere questa ricognizione, che contengo per ragioni di spazio, oltre il contesto nazionale) la prima metà del Novecento ha registrato il richiamo esplicito della figura di «Gesù Maestro» come ispiratrice di una «pedagogia divina» suscettibile di essere praticata nell'esperienza educativa ordinaria. Troviamo diversi contributi di questo tipo, ad esempio quelli del biblista napoletano Salvatore Garofalo, *Gesù Maestro*⁹ e *Il volto di Gesù Maestro*¹⁰. In essi, alla luce della pagina evangelica, si mette in evidenza l'insegnamento del Cristo come fonte d'ispirazione – sul piano metodologico oltre che su quello contenutistico – anche nel contesto contemporaneo. Generalmente l'approccio segue uno schema consolidato che, principalmente dalla ricognizione delle testimonianze evangeliche, trae elementi utili a progettare l'intervento educativo corrente. È di questo tipo anche la riflessione di Giuseppe Losito, sacerdote e docente a Trani, che dapprima pubblica *Pedagogia di Cristo*¹¹, quindi *Metodica di Cristo*¹². I testi si richiamano

⁹ Pro Civitate Christiana, Assisi 1943.

¹⁰ Società Apostolato Stampa, Roma 1944.

¹¹ Gastaldi, Milano 1955

¹² Leoncavallo, Trani 1957.

alle fonti sacre, di cui sottolineano la fruibilità pedagogica per quanto attiene sia la lettera della predicazione di Cristo sia lo spirito (esempi, parabole, atteggiamenti che sono interpretati come altrettanti spunti metodologici). Un taglio analogo troviamo negli interventi di un altro sacerdote – pinerolese – Giovanni Barra che ha pubblicato *La pedagogia dell'amore nel Vangelo*¹³ e *La pedagogia di S. Paolo*¹⁴, dilatando la considerazione della «divina pedagogia» alla cerchia apostolica, peraltro sulle orme dell'articolo di Mario Casotti, *La pedagogia di S. Paolo*¹⁵.

Questi autori, forti di una indubbia competenza sia teologica sia scritturale e mossi da una forte motivazione pastorale, si rifanno – sul piano teorico – alla riflessione di studiosi dell'educazione che hanno praticato lo stesso tipo di approccio, ma con un bagaglio pedagogico ampio e specifico. Si tratta, in particolare, di Casotti e Nosengo. Entrambi sono presenti nella riflessione di questi sacerdoti, l'ultimo dei quali ha diretto con Nosengo – presso La Scuola – la collana «Lumen Vitae». Per questa ragione passo ora ad accostare questi due autori a cui avvicino Peretti che – insieme a Titone – è più impegnato sul versante metodologico-didattico ma con la stessa ferratezza teorica.

2.2. «Gesù Maestro» nella riflessione di Casotti

La fonte principale del tema «Gesù Maestro», nel periodo storico che sto considerando, è costituita dai corsi tenuti da Mario Casotti all'Università Cattolica del Sacro Cuore, come lui stesso ricorda nella prefazione a *La pedagogia del Vangelo*¹⁶. Qui afferma che, tra i protagonisti di quella prima stagione di ricerca, c'era un giovane studente – Gesualdo Nosengo – poi diventato a sua volta docente oltre che fondatore e primo presidente dell'UCIM. In che cosa consistevano queste lezioni? Casotti le ricorda così: «noi esponevamo alcuni principi della pedagogia evangelica, e gli studenti erano invitati a concretarli meditando, in base

¹³ In «Pedagogia e Vita», 16/1 (1958), pp. 30-37

¹⁴ *Ibi*, 18/3 (1960), pp. 212-220

¹⁵ In «Scuola Italiana Moderna», 46/9 (1936), pp. 105-106.

¹⁶ La Scuola, Brescia 1953.

ad essi, l'una o l'altra parte, a scelta, dei Vangeli»¹⁷. Lo spessore culturale dell'intervento era rilevante e non si limitava ad una traduzione operativa del dettato evangelico.

Il libro in parola è esemplare di questo approccio culturalmente ferrato. Infatti, prende in considerazione tecniche e metodologie ricavate dalla lettura del testo sacro (come la concisione, la graduazione, l'intuizione, l'adozione degli esempi e la narrazione delle parabole...), ma – accanto a questo – procede ad uno scavo volto a mostrare come la testimonianza di Cristo vada inquadrata in precise coordinate teologiche, particolarmente il primato della teologia sulla filosofia e la conciliabilità tra verità rivelata e ricerca razionale.

La riflessione di Casotti, concernente «Gesù Maestro», prende forma all'interno della sua pedagogia, ispirata soprattutto a Tommaso d'Aquino¹⁸. Dall'impostazione tomista lo studioso della Cattolica trae spunto per interpretare il magistero di Cristo alla luce della concezione pedagogica che aveva segnato i decenni precedenti la pubblicazione del libro: l'attivismo. Casotti si era confrontato con essa¹⁹, sottolineandone il rischio naturalistico, ma – contemporaneamente – evidenziandone la ricchezza sui piani umano e morale. Questa convinzione emerge anche ora:

«L'attivismo pedagogico di Gesù – scrive – è, dunque, molto differente da certe forme di attivismo naturalista dei tempi moderni, le quali pretenderebbero, sia pure con l'aiuto della metodica e della psicologia più raffinate, di arrivare al cento per cento di rendimento»²⁰.

Si tratta però di una metodologia attivistica perché Cristo si adatta al profilo dell'interlocutore per renderlo capace di accogliere il messaggio e dare corso a un impegno personale. Nelle parole di Casotti risuonano quelle dei Padri alessandrini – Clemente è esplicitamente ricordato – e, con esse, il riconoscimento del nesso libertà-amore precedentemente

¹⁷ M. Casotti, *La pedagogia del Vangelo*, La Scuola, Brescia 1953, pp. 5-6. Tra le prime manifestazioni di questo riferimento critico, cfr. S. Calderaro, *La pedagogia del Vangelo*, Trevisini, Milano 1935.

¹⁸ Cfr. Id., *La pedagogia di S. Tommaso d'Aquino*, La Scuola, Brescia 1931.

¹⁹ Cfr. Id., *Didattica*, La Scuola, Brescia 1938 e *Pedagogia generale*, 2 voll., ibi, 1947-48.

²⁰ Id., *La pedagogia del Vangelo*, cit., p. 53.

richiamato di cui è riconosciuto testimonianza esemplare il Discorso della montagna. Lo studioso ne dà un'interpretazione che vi scorge i tratti di una compiuta ed efficace lezione, strutturata in tre momenti:

- «1) Amore del prossimo, nemici compresi; amore di Dio come base di esso.
- 2) Ostacoli che si oppongono alla legge della carità; principalmente i giudizi temerari.
- 3) Necessità di tradurre l'amore in buone opere fruttuose»²¹.

L'analisi didattica della celebre pagina evangelizza si spinge fino al confronto tra le versioni di Luca e Matteo, la seconda giudicata più complessa della prima. Vengono svolte anche altre analisi di questo tipo dalle quali si ricava un orizzonte di riferimento e uno scavo pedagogico più profondi di quanto emerga negli scritti di Garofalo, Losito e Barra, i quali sono più aderenti al testo e maggiormente connotati in senso pastorale. Occorre però rilevare che la trattazione più organica del tema «Gesù Maestro» non è quella di Casotti – talvolta dispersiva a causa del confronto con le tematiche pedagogiche contemporanee dell'attivismo – ma quella di Nosengo dove si coglie l'aspirazione a tratteggiare una «pedagogia cristiana» dal profilo più critico e sistematico.

2.3. La «pedagogia di Gesù», secondo Nosengo

Nosengo tiene a puntualizzare la distinzione tra «pedagogia del Vangelo» e «pedagogia di Gesù», sottolineando come la seconda espressione rimandi ad una più precisa identificazione con il tratto singolare del Cristo, la sua originale manifestazione storica. Su questa precisazione incide la prossimità di Nosengo al personalismo che, nella prima metà del Novecento, professò il primato della singolarità sulla universalità in ambito sia filosofico sia pedagogico²².

Ma che tipo di «pedagogia» si trova nel testo sacro? Lo studioso così ne precisa il contorno: «Nel Vangelo la pedagogia che noi cerchiamo

²¹ *Ibi*, pp. 34-35.

²² Cfr. S.S. Macchietti, *Appunti per una pedagogia della persona*, Bulzoni, Roma 1998; M. Musaio, *Sviluppi del personalismo pedagogico in Italia nel secondo Novecento*, La Scuola, Brescia 2001.

esiste non già disposta in modo sistematico, ma occasionale, perché il Vangelo è un racconto e non un trattato. Il Vangelo è vita e la vita è sistemata in una maniera diversa dai trattati»²³. Il testo si presenta come un insieme di commenti alle pagine evangeliche da cui è possibile trarre insegnamenti in merito a come Cristo si rapporta ai suoi interlocutori per educarli ossia guiderli alla conoscenza e alla pratica della verità.

Rispetto ai testi da cui siamo partiti, il *background* culturale è molto articolato. Lo studioso mette in campo conoscenze di ordine non solo scritturale e dottrinale, ma anche storico e soprattutto pedagogico-didattico. In particolare, è esplicito il richiamo a *Magistero*, il longevo manuale di pedagogia redatto da Marco Agosti e Vittorino Chizzolini, nel quale la prospettiva critica adottata per affrontare lo studio dell'educazione e della sua teoria è quella della «pedagogia perenne» ossia di una conoscenza che sa riconoscere – pur nel mutare delle forme – un filo continuo, collegato a ciò che connota l'essenza della identità umana. Come per Casotti, l'esempio di Cristo può guidare – sui piani sia teorico sia pratico – l'educatore oppure il docente odierni. Rispetto allo studioso della Cattolica, è insistito il riferimento alla persona che conferisce alla trattazione di Nosengo una maggiore attenzione alla singolarità e originalità del soggetto coinvolto a cominciare – come si diceva – dalla persona di Cristo:

«Perciò nel quadro-guida che seguirà, questo tema della persona sarà enunciato e precisato come problema esistente nella pedagogia, ma sarà anche fatto presente come oggetto sul quale deve fissarsi lo studio che si vuole condurre sulla pedagogia di Gesù nel racconto evangelico. In conclusione, questo tema è segnalato affinché nella contemplazione della condotta di Gesù si consideri anche la Sua persona e cioè le doti, le conoscenze, gli affetti, le virtù e le attività di questo eccezionale Maestro»²⁴.

Questa originale attenzione di Nosengo lo porta a mettere in luce, con maggiore efficacia rispetto a Casotti, il profilo “tecnico” dell’agire educativo di Gesù, benché le coordinate di fondo siano ancora quelle

²³ G. Nosengo, *La pedagogia di Gesù*, Ave, Roma 1947, p. 13.

²⁴ *Ibi*, p. 37.

evidenziate da Casotti perché il termine di confronto – anche in questo caso – è l'attivismo:

«Ricercare la tecnica didattica usata da Gesù significa ricercare come in ogni situazione Gesù abbia rispettata la spontaneità, come abbia proceduto gradualmente, come abbia tenuto conto degli interessi del soggetto, come abbia suscitata l'attività dei suoi discepoli e quali mezzi abbia ritenuto atti ed effettivamente adoperati per questo fine»²⁵.

2.4. Il «metodo» di «Gesù Maestro» nella cognizione di Peretti

Ho insistito sui tratti originali dell'accostamento a «Gesù Maestro» di Nosengo rispetto a Casotti, perché lo sviluppo successivo di questo filone tematico sarebbe andato nella direzione dell'avvaloramento dei tratti concreti e singolari dell'agire di Cristo, come li ha evidenziati Nosengo. Il motivo è questo: nel confronto tra la «pedagogia dell'essere» e la «pedagogia della persona» (incarnate da Casotti e Stefanini a cui – non per caso – vennero assegnate le due relazioni d'apertura del primo Convegno di Scholé²⁶), ha prevalso la seconda. L'ispirazione personalistica, più attenta al profilo singolare e contestuale dell'azione educativa, ha alimentato l'interesse verso la “metodologia”, intesa – nel senso alto dell'espressione – come la concreta modalità di praticare un orientamento che risente della originalità di colui che lo assume.

Questo tipo di impostazione emerge chiaramente nel lavoro di Marcello Peretti, *Il metodo di Gesù Maestro*. Anche in questo caso l'accostamento è particolarmente ferrato sul piano pedagogico, come si può cogliere quando l'autore distingue tra metodo e tecnica:

«Questa – osserva – si limita al giusto criterio di realizzazione di un determinato fatto, indipendentemente dal suo collegamento con una finalità superiore [...], quello, invece, si giustifica in ragione d'una precisa finalità educativa, cui intende subordinarsi in qualità di mezzo. Il magistero di Gesù – puntualizza – si esprime come metodo e non come tecnica educativa»²⁷.

²⁵ *Ibi*, p. 48.

²⁶ Cfr. AA.VV., *La pedagogia cristiana*, La Scuola, Brescia 1955 (il convegno si era svolto l'anno prima).

²⁷ M. Peretti, *Il metodo di Gesù Maestro*, Tipografia S. Gaetano, Vicenza 1956, p. 19.

Lo svolgimento del testo non passa in rassegna singole pagine evangeliche, ma prende le mosse da temi per esplorarli alla luce dei passi in cui sono toccati.

In forza di questo approccio, decisamente più analitico, il magistero di Cristo viene studiato con maggiore penetrazione, ponendo in evidenza problemi specifici di indubbio valore sul piano anzitutto storico. È il caso, ad esempio, della polemica con l'establishment ebraico. L'accresciuta sensibilità storica, coniugata con l'attenzione allo spessore psicologico del soggetto collegata al personalismo, fa sì che questa componente della vita pubblica di Cristo, spesso espressasi proprio in interventi fortemente connotati in senso pedagogico (perché Cristo esercitava la sua azione formativa in favore del popolo oppure perché era impegnato nel confronto con altri maestri), sia analizzata con grande efficacia, volta a far cogliere lo stile particolare che Gesù adotta in questo genere di confronto:

«I discorsi condotti da Gesù con i Dottori e i Farisei – afferma Peretti – rivelano uno stile completamente diverso da quello finora esaminato a proposito degli insegnamenti rivolti al vasto pubblico; ora domina la polemica, la replica, la decisa riprensione; quantunque non trascurate (non si dimentichi che fanno parte della mentalità orientale), non abbandonano più le immagini»²⁸.

Con il volume di Peretti ci portiamo al limite della parola cronologica lungo la quale il riferimento a «Gesù Maestro» è ampiamente presente. Le ragioni dell'incipiente crisi di questo riferimento si possono cogliere nelle battute conclusive del testo, quando lo studioso vicentino si confronta con la prospettiva di coloro che criticano il concetto di «pedagogia cristiana». Egli afferma:

«Siamo convinti innanzi tutto del legittimo riferimento del termine cristiana al termine pedagogia, in opposizione a coloro che vogliono escludere qual sivoglia aggettivazione della pedagogia, sostenendo che essa, perché scienza, non può essere cristiana o greca, idealistica o positivistica ecc. [...] l'educazione si giustifica nell'ambito della realtà spirituale e, pertanto, nei termini indicati

²⁸ *Ibi*, p. 73.

dall'interpretazione del significato spirituale dell'uomo; e si sa che tale interpretazione varia profondamente, tanto da giustificare orientamenti di vita e programmi educativi radicalmente diversi»²⁹.

Le parole di Peretti introducono nel passaggio critico degli anni '60/'70 quando il mutare del paradigma pedagogico influisce anche sulla crisi della impostazione che abbiamo fino ad ora esplorato.

3. La crisi del riferimento a «Gesù Maestro» come specchio del mutamento di paradigma in pedagogia

3.1. Il passaggio dalla pedagogia alle scienze dell'educazione

Uno degli ultimi testi d'ispirazione pedagogica, che fanno esplicitamente riferimento alla categoria di «Gesù Maestro», è quello di Renzo Titone, *Con Gesù Maestro*³⁰, una serie di meditazioni – destinate agli educatori cristiani – che traggono spunto dal concreto magistero di Cristo. Mi riferisco a questo volume in modo sintetico perché il profilo è più spirituale che pedagogico e, mentre si pone nella prospettiva imboccata da Peretti, ricentra il riferimento a «Gesù Maestro» in chiave catechistica. Questo richiamo avrà seguito anche quando la categoria di «Gesù Maestro» entrerà in crisi – in ambito pedagogico – ma non è questo il vettore che intendo esplorare in questo articolo. La riflessione di Titone introduce in un “genere culturale” diverso da quello collegato alla pedagogia cristiana, su cui concentro l'attenzione.

Negli anni successivi, la letteratura pedagogica non dà riscontro significativo della categoria di «Gesù Maestro». Questo tipo di richiamo si eclissa perché, come annotavo prima citando le riflessioni di Peretti, il paradigma pedagogico tradizionale viene investito da un profondo rinnovamento, correlato alle “scienze dell'educazione”. Il fenomeno è riconoscibile anche altrove: ad esempio, in Francia dove il volume di Jean Cantinat, *La pédagogie du Christ*³¹ è l'ultimo testo di rilievo in argomento.

²⁹ *Ibi*, pp. 99-100.

³⁰ ElleDiCi, Torino 1960.

³¹ Les Éditions Ouvrières, Paris 1961.

Peraltro, proprio dall'area culturale francese stava giungendo l'impulso principale a rivedere il paradigma pedagogico. In Italia, infatti, la transizione avvenne soprattutto grazie a testi provenienti dall'area francofona, come A. Clausse, *Avviamento alle scienze dell'educazione*³²; M. Debesse - G. Mialaret, *Trattato delle scienze pedagogiche*³³; G. Mialaret, *Le scienze dell'educazione*³⁴. Questi volumi, insieme a pubblicazioni italiane – come A. Santoni Rugiu, *Guida alle scienze dell'educazione*³⁵ e A. Visalberghi (con la collab. di R. Maragliano e B. Vertecchi), *Pedagogia e scienze dell'educazione*³⁶ – hanno alimentato il dibattito in merito all'esigenza di aggiornare il profilo scientifico della pedagogia in chiave multi/interdisciplinare.

Che cosa stava accadendo? Fino ad ora la pedagogia (e questo vale per tutti gli autori che ho precedentemente accostato in riferimento all'idea di «Gesù Maestro») si è espressa in stretto collegamento con la filosofia, ancorché secondo orientamenti diversi, come il neotomismo (in Casotti) e il personalismo (negli altri autori precedentemente evocati). La esigenza ora emergente è di procedere ad una integrazione delle basi filosofiche con quelle provenienti dalle scienze umane che, a fine anni '60, anche a causa del profondo rinnovamento culturale indotto dalla “Contestazione” (negli USA prima che in Europa), hanno ottenuto spazi crescenti. In particolare, per quanto concerne il sapere pedagogico, s'impone il paradigma delle “scienze dell'educazione” che, in Francia, nel 1967, porta alla introduzione della laurea in Scienze dell'educazione, mentre – in Belgio – porta alla trasformazione, nel 1969, dell'Istituto di Psicologia e di Pedagogia dell'Università di Lovanio nella Facoltà di Psicologia e di Scienze dell'educazione.

Sul piano degli studi il 1969 è l'anno in cui esce l'edizione francese del *Trattato di scienze pedagogiche* pubblicato da Gaston Mialaret e Maurice Debesse in più volumi. Quest'opera si può considerare l'approdo di un percorso culturale avviatosi con la fondazione a Ginevra (nel 1912) dell'Istituto «Rousseau», progettato come «Scuola di scienze dell'educa-

³² La Nuova Italia, Firenze 1971.

³³ Armando, Roma 1971.

³⁴ Loescher, Torino 1978.

³⁵ Sansoni, Firenze 1974.

³⁶ Mondadori, Milano 1978.

zione». Claparède e Bovet, esponenti dell'attivismo d'ispirazione scientifica, vollero con questo gesto incoraggiare lo studio pluridisciplinare dell'educazione, avvalorando il ricorso alle scienze umane, come avrebbe fatto anche Jean Piaget, loro stretto collaboratore³⁷. In questa istituzione sono stati coltivati precisi vettori di ricerca concernenti:

- a) le scienze che studiano idee e istituzioni educative sul piano diacronico (ossia lungo lo scorrere del tempo, com'è il caso della storia) oppure sincronico (quindi nel contesto contemporaneo: pensiamo, ad esempio, alla sociologia dell'educazione);
- b) le scienze che accostano il soggetto dell'educazione prevalentemente attraverso la biologia e la psicologia;
- c) le scienze che esplorano l'ambito della didattica.

Questi indirizzi epistemologici permettono di cogliere la convergenza rispetto a *Le fonti di una scienza dell'educazione* (1929) di John Dewey, l'ultimo riferimento critico che intendo evocare per tratteggiare – per sommi capi – il profondo mutamento avvenuto negli studi. In questo lavoro, lo studioso americano, pur utilizzando l'espressione «scienza dell'educazione», si rifà a un modello di tipo plurale, concependo la pedagogia come una scienza di sintesi che – al modo dell'ingegneria – si avvale del concorso di più saperi, secondo una logica pluridisciplinare, nella quale il riferimento educativo è collegato principalmente alla socialità.

Nel nuovo contesto culturale, dove il riferimento alla “scientificità” è collegato alla “descrittività”, la categoria di «Gesù Maestro» non trovava più spazio, perché appariva costituire un riferimento “confessionale” nel senso di “ristretto” alla circolazione ecclesiale. Questo spiega sia il suo raccogliersi all'interno dell'orizzonte catechistico sia l'eclissi – in ambito pedagogico – del riferimento esplicito alla «pedagogia cristiana».

3.2. Crisi e ripresa della «pedagogia cristiana»

La riflessione di Peretti, evocata in precedenza, è sintomatica dei mutamenti in corso, che hanno spinto la riflessione pedagogica a cercare il conforto dei saperi descrittivi, accantonando l'ispirazione diretta-

³⁷ Cfr. J. Piaget, *Le scienze dell'uomo*, Laterza, Roma-Bari 1997.

mente conseguente a una “visione del mondo”, com’è quella collegata all’idea di «Gesù Maestro». Nei decenni scorsi il nuovo paradigma si è radicato e ha comportato un indubbio avanzamento delle conoscenze perché l’accostamento pluridisciplinare all’educazione ha permesso un sensibile approfondimento dei saperi pedagogici a cui è corrisposto, sul piano operativo, il profilarsi della figura dell’educatore professionale, a sua volta articolata secondo diverse prospettive che riflettono il paradigma integrato delle scienze dell’educazione.

Contemporaneamente però è andato crescendo il riconoscimento dell’esigenza di porre attenzione anche alla specificità dell’azione educativa che, essendo strutturalmente prospettica, richiede necessariamente il riferimento a un orizzonte valoriale che oltrepassa la soglia della descrittività. Questo spiega perché, verso la fine del secolo scorso, abbia ripreso quota la riflessione sulla «pedagogia cristiana». Tra i primi segnali di ripensamento, per il tema che sto prendendo in considerazione, si può ricordare l’apertura – presso l’Editrice La Scuola – della collana «Pedagogia cristiana» (2001) che rimetteva in circolazione il riferimento esplicito al nesso pedagogia/cristianesimo dopo che, per molto tempo, era stato messo in sordina³⁸. Questa iniziativa culturale si è espressa nel quadro di una rinnovata attenzione verso il tema da parte dell’Editrice bresciana come dimostrano i titoli dei Convegni di Scholé – che ogni anno si svolgono a Brescia, raccogliendo i docenti universitari d’ambito pedagogico e d’ispirazione cristiana – a cavallo del nuovo millennio: *La pedagogia cristiana nel Novecento tra critica e progetto* (Brescia, 7-8 settembre 1999)³⁹ e *L’educazione cristiana alle soglie del nuovo millennio* (Brescia, 12-13 settembre 2000)⁴⁰. È interessante notare come un’analoga ripresa si verifichi anche oltr’alpe⁴¹.

³⁸ Cfr. G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, La Scuola, Brescia 2001; G. Mari, *Pedagogia cristiana come pedagogia dell’essere*, ibi, 2001; G. Vico, *Ottocento pedagogico cristiano*, ibi, 2005.

³⁹ Cfr. AA.VV., *La pedagogia cristiana nel Novecento tra critica e progetto*, La Scuola, Brescia 2000.

⁴⁰ Cfr. AA.VV., *L’educazione cristiana alle soglie del nuovo millennio*, La Scuola, Brescia 2001.

⁴¹ Cfr. B. Sesboüé, *Pédagogie du Christ*, Cerf, Paris 2008; P. Féodou, *Pédagogie du Christ. Quel éclairage pour la tâche éducative aujourd’hui?*, http://www.ignace-education.fr/SITES/ignace-education.fr/IMG/pdf/Pedagogie_du_Christ_et_education.pdf.

Anche se questa ripresa d'interesse non ha comportato automaticamente il riaccostamento alla categoria di «Gesù Maestro», ha sicuramente posto le premesse – sul piano degli studi – perché dall'avvaloramento, in ambito culturale, dell'annuncio cristiano possa riprendere quota il riconoscimento della originalità del contributo che la fede ha dato alla teoria e alla pratica dell'educazione attraverso il diretto richiamo alla figura di Cristo. Del resto, è questa l'ispirazione del Progetto culturale promosso dalla Conferenza Episcopale Italiana:

«Proporre con coraggio la persona di Gesù Cristo, come evento risolutivo della storia, mostrando fino in fondo la valenza culturale della sua presenza e del suo messaggio, la capacità cioè di incidere sul modo con cui un uomo, un popolo vedono ed esprimono se stessi e la realtà»⁴².

In queste parole si può riconoscere la premessa da cui muove la riflessione odierna sull'«emergenza educativa»⁴³, collegata al riconoscimento di una sfida educativa a cui la fede cristiana dà un contributo rilevante anche sul piano culturale⁴⁴. Diventa così logico e conseguente che i Vescovi italiani abbiano deciso di dedicare il decennio pastorale in corso all'educazione.

4. La ripresa del richiamo a «Gesù Maestro» negli Orientamenti pastorali della CEI come spunto per la riflessione pedagogica

4.1. Il documento dei Vescovi e la riconsiderazione del ruolo culturale della fede

I Vescovi italiani hanno deciso di dedicare il decennio pastorale 2010-20 all'educazione e, anche singolarmente, da tempo stanno intervenendo sul tema⁴⁵. Il testo pubblicato dalla CEI – *Educare alla vita buona*

⁴² Cfr. Presidenza CEI, *Progetto culturale orientato in senso cristiano* (28 gennaio 1997), n. 1.

⁴³ Cfr. Benedetto XVI, *Lettera sul compito urgente dell'educazione* (21 gennaio 2008).

⁴⁴ Cfr. AA.VV., *La sfida educativa*, a cura del Servizio Nazionale Progetto Culturale, Laterza, Roma-Bari 2009.

⁴⁵ Cfr. C. Caffarra, *L'educazione: una sfida urgente*, Edb, Bologna 2004; A. Scola, *Come nasce e come vive una comunità cristiana*, Marcianum, Venezia 2007; A. Bagnasco, *L'emergenza*

del Vangelo (2010) – mostra la chiara ed esplicita ripresa della categoria di «Gesù Maestro» evocata sia nell’Introduzione sia nel cap. II. Evidentemente costituisce il riferimento fondamentale, come peraltro viene detto chiaramente:

«Gesù è per noi non “un” maestro, ma “il” Maestro. La sua autorità, grazie alla presenza dinamica dello Spirito, raggiunge il cuore e ci forma interiormente, aiutandoci a gestire, nei modi e nelle forme più idonee, anche i problemi educativi»⁴⁶.

Ma che cosa significa questo? Essenzialmente il riconoscimento della fede cristiana come vettore anche culturale. Questo fatto rientra in un più ampio ripensamento dell’idea di laicità che ultimamente mette in discussione la convinzione che la dimensione religiosa debba essere relegata nell’intimità privata di ciascuno. Sappiamo come l’idea – in seno alla modernità – abbia significato proprio questo: la convinzione che la conoscenza scientifica fosse l’unica titolata ad occupare lo spazio pubblico, quindi che ogni riferimento collegato alla fede andasse rimosso da esso. Lo dice molto chiaramente Volney nel 1791:

«Il conseguimento dell’unanimità d’opinione postula previamente il raggiungimento della certezza, cioè che le acquisizioni intellettuali corrispondano perfettamente ai modelli a cui si riferiscono [...] sottomessi alla percezione sensoriale. [...] Da ciò concludiamo che, per vivere nella concordia e nella pace, occorre [...] tracciare una linea di demarcazione fra gli oggetti verificabili e gli oggetti non verificabili, e separare con una barriera inviolabile il mondo degli esseri fantastici dal mondo della realtà: la qual cosa significa togliere ogni effetto civile alle opinioni teologiche e religiose»⁴⁷.

Questa interpretazione è oggi del tutto discutibile, dal momento che l’epistemologia novecentesca ha rovesciato la situazione riaccreditando la prossimità tra fede e cultura nel momento in cui ha rivisto il tipo di

educativa, Edup, Roma 2009; C.M. Martini, *Educare nella postmodernità*, La Scuola, Brescia 2010.

⁴⁶ CEI, *Educare alla vita buona del Vangelo* (4 ottobre 2010), n. 16.

⁴⁷ C.F. Volney, *Solution du problème des contradictions*, in G. Gauthier-C. Nicolet (a cura di), *La laïcité en mémoire*, Edilig, Paris 1987, p. 61.

conoscenza attribuito alla scienza, collegandolo ad una condizione solo ipotetica.

Ne discende il ripensamento nel segno della dignità pubblica dell'identità religiosa che investe anche contesti culturali connotati da quella che – a buon diritto – possiamo chiamare «veterolaicità», come mostra – in Francia – la pubblicazione del Rapporto Stasi (2003). In esso – fatto importantissimo per la cultura oltr'alpe –, dopo aver riconosciuto che «sono molte le ragioni a favore di un approccio ragionato alle religioni intese come “fatti” di civiltà», si sostiene che «tutti devono poter beneficiare della libertà di coscienza, della parità dei diritti e della neutralità del potere politico»⁴⁸. In tempi più recenti, la sentenza della Corte europea dei diritti dell'uomo (2011) – emessa con ben 15 voti a favore e solo 2 contrari – secondo cui è lecita l'esposizione del crocifisso nelle aule scolastiche italiane, affermando che «un crocifisso apposto su un muro è un simbolo essenzialmente passivo, la cui influenza sugli alunni non può essere paragonata a un discorso didattico o alla partecipazione ad attività religiose», riconosce indirettamente che esiste un contesto culturale – profilato secondo una tradizione, in questo caso, religiosa – che non lede l'integrità della libertà personale.

4.2. Nuova laicità e rilancio del riferimento a «Gesù Maestro»

Il ripensamento culturale – a cui mi sto riferendo – ha importanti conseguenze come Benedetto XVI ha richiamato, nel discorso tenuto all'Eliseo il 12 settembre 2008, quando così si è rivolto al Presidente francese Sarkozy:

«Lei ha del resto utilizzato, Signor Presidente, l'espressione di “laicità positiva” per qualificare questa comprensione più aperta. In questo momento storico in cui le culture si incrociano tra loro sempre di più, sono profondamente convinto che una nuova riflessione sul vero significato e sull'importanza della laicità è divenuta necessaria. È fondamentale infatti, da una parte, insistere sulla distinzione tra l'ambito politico e quello religioso al fine di tutelare sia la libertà religiosa dei cittadini che la responsabilità dello Stato verso di essi e,

⁴⁸ Cfr. *Rapporto sulla laicità*, Scheiwiller, Milano 2004, pp. 80 e 84.

dall'altra parte, prendere una più chiara coscienza della funzione insostituibile della religione per la formazione delle coscienze e del contributo che essa può apportare, insieme ad altre istanze, alla creazione di un consenso etico di fondo nella società».

Relativamente al sintetico percorso svolto fino ad ora, questo significa che i credenti – procedendo ad una argomentazione che ne mostri l'attendibilità e la ricchezza razionali – possono rifarsi esplicitamente alla loro fede per portare un contributo significativo al dibattito culturale, per quanto concerne l'educazione ma non solo. Il patrimonio di conoscenze, acquisito attraverso l'adozione del paradigma delle “scienze dell'educazione”, ha un grande valore, ma risulta più povero se rinuncia a priori al riferimento a ciò che il cristianesimo ha trasmesso sul piano della cultura. Una categoria come quella di «Gesù Maestro», ricca di fermenti umanistici di grande rilievo, come ho cercato di mettere in evidenza richiamandone la prima tematizzazione nella scuola teologico-filosofica alessandrina, porta un contributo rilevante al dibattito pedagogico. Il documento della CEI ne ha coscienza, come mostra l'esplicito riferimento alla «vita buona del Vangelo» che fa cogliere come la fede cristiana sia portatrice anche di una saggezza pratica che sa illuminare le scelte ordinarie, “mondane”, dei credenti. Del resto, negli *Atti degli Apostoli*, il cristianesimo è chiamato «via» (*bodós*) – ad esempio, cfr. *At* 2,28 – allo scopo di identificarlo, alla stregua delle filosofie del tempo, come una concezione in grado di trasmettere orientamenti concreti (anche educativi) atti ad affrontare la vita e trovare la felicità.

Si tratta di un essenziale richiamo pedagogico che, mentre fa riconoscere un concreto stile di vita per aspirare a una esistenza riuscita, fa anche cogliere nel Vangelo – la «buona notizia» – un annuncio capace di guidare verso la felicità terrena oltre che eterna. In questo contesto la categoria di «Gesù Maestro» torna ad avere una pertinenza – anche nell'ambito degli studi pedagogici – che attende una ripresa esplicita allo scopo di non far mancare un contributo specifico al dibattito culturale.

Luisa Santelli Beccegato

*Dinamiche formative, vita democratica
e processi multi e interculturali*

1. L'importanza di essere informati. Non spettatori ma cittadini

Dalla seconda metà del XX secolo, e sempre più velocemente in questi ultimi decenni, i processi di globalizzazione hanno investito in maniera forte e decisiva le diverse società innescando dinamiche di scambi, intrecci, commistioni, “meticciamenti”¹.

Peraltra la società italiana (rispetto a quella francese, spagnola, portoghese solo per ricordare società dell’Europa mediterranea) ha senza dubbio le sue connotazioni. Al di là di facili semplificazioni (che spesso si configurano come pregiudizi) si può osservare come la società italiana di questi nostri tempi sia una società attraversata da spinte molteplici, ancora alla ricerca di una propria identità. Il nostro Paese è stato qualificato come un Paese perennemente “provvisorio”, alla ricerca di una “normalità” che non sembra capace di raggiungere.

Tra le tante ricerche (da quelle del Censis alle ultime indicazioni ISTAT) e i numerosissimi studi al riguardo significativo è, a mio avviso, il contributo di Edmondo Berselli, *L’Italia nonostante tutto*, per la sua intelligente lettura della nostra condizione e la sua sensibilità nel saperla interpretare².

Il nostro è un paese profondamente differenziato non tanto e non solo tra Nord e Sud, ma nelle sue Regioni, nelle sue stesse città dove si ritrovano quartieri a rischio e zone eleganti (senza per questo essere più

¹ Questo termine, frequentemente usato, ha a mio avviso un senso vagamente razzista richiamando, per contrasto, una “purezza” che in realtà non esiste.

² E. Berselli, *L’Italia nonostante tutto*, il Mulino, Bologna 2011.

sicure), aree di povertà e redditi altissimi. Un Paese fragile, povero di cultura scientifica, di debole (debolissima) cultura politica, di altrettanto scarsa coscienza civica³.

Certo con caratterizzazioni di dinamiche sociali che rendono più o meno facile trattare questioni come le diversità etniche e culturali. Città come Bari, Bologna, Venezia o Treviso costituiscono contesti psicologicamente e socialmente molto lontani fra loro in cui la presenza dell’altro, dello straniero viene percepita e vissuta in termini diversi. Gli studi socio-antropologici ci hanno aiutato da tempo a comprendere l’importanza della dimensione del contesto e come ogni dato, fatto, evento si collochi all’interno di una rete di relazioni. Non c’è possibilità di leggere e interpretare un testo se non nel suo contesto.

Lettture macro-sociali si affiancano ad analisi dei piccoli gruppi⁴. Tutto è in movimento; accanto a modelli tradizionali si affiancano nuove e diverse tipologie. Se esistono tratti comuni, ricorrenti linguaggi, difficoltà e opportunità diffuse, i modi di percepire, tradurre, vivere, realizzare tutto questo sono peraltro sempre particolari, specifici, personali. Se è giusto cercare di riconoscere delle tendenze, è necessario peraltro tenere sempre presente come ognuno di noi si muova in questi contesti con le sue capacità e modalità interpretative, con la sua scala di valori.

Nei confronti della questione stranieri non possiamo sottovalutare come la presenza dell’altro, del diverso sia ripresa spesso in termini allarmistici come se fossimo di fronte a un fenomeno del tutto nuovo e particolarmente pericoloso. «Chiarire le nozioni, screditare le parole intrinsecamente vuote, definire l’uso delle altre attraverso analisi precise, ecco un lavoro che... potrebbe preservare delle vite umane»⁵. Queste considerazioni di S. Weil mi sembrano particolarmente significative e importanti da ricordare anche in questi nostri tempi. È necessario rendersi conto di quale sia l’incidenza di un certo modo di comunicare.

³ Interessanti in proposito le osservazioni di G. Zagrebelsky. Tra i tanti contributi , cfr. *Imparare la democrazia*, Einaudi, Torino 2005.

⁴ Cfr. quanto osservato da M.J. Penn, *Micro-trends. The Small Forces behind Tomorrow's Big Changes*, Twelvetrees, Los Angeles 2007.

⁵ S. Weil, *Non rifacciamo la guerra di Troia* (1937), in D. Zazzi (a cura di), *Sulla guerra, Pratiche*, Milano 1988, p. 57.

Tutto passa attraverso la comunicazione. Da qui la necessità di fare un lavoro particolarmente attento nell'inviare messaggi e nel riceverli mantenendo sempre un elevato livello di vigilanza nell'elaborarli e interpretarli: interrogarsi su quali siano gli effettivi significati che si intendono veicolare nei diversi contesti e comprendere la direzione di sviluppo che si propongono di perseguire. Molti sono i messaggi che concorrono a diffondere un clima di intolleranza che vede nello straniero, nel diverso un problema, *il problema*, un freno alla pacifica convivenza, zavorra che appesantisce il carico individuale e sociale da sostenere. Si vengono così a determinare situazioni critiche a vari livelli di intensità e gravità che vanno affrontate nell'insieme complesso dei fattori in gioco storici, economici, politici, psicologici, culturali, sociali, etici e religiosi.

Senza dubbio nel nostro Paese è molto il lavoro da fare. Condizione questa che, in luogo di demotivare e infiacchire l'impegno, è necessario sia vissuta come ulteriore incentivazione per sostenere i soggetti più deboli e in difficoltà: i poveri, i bambini, gli anziani, le persone provenienti da paesi in guerra o sottoposti a regimi totalitari sono certamente fra questi.

Nell'analizzare le dinamiche in corso, non possiamo purtroppo non richiamare come i diversi problemi vengano aggravati da diffusi tratti di corruzione presenti nella nostra società sui quali è doveroso essere informati. La vita individuale e collettiva, in Italia, ma ciò è riconoscibile anche in altri Paesi del mondo (anche se questo non ci consola), è compromessa; qualche interprete la ritiene devastata, «dalla gravità dei problemi posti dalla corruzione e dalla minaccia che essa costituisce per la stabilità e la sicurezza delle società, minando le istituzioni e i valori democratici, i valori etici e la giustizia e compromettendo lo sviluppo sostenibile e lo stato di diritto»⁶.

Dalla classifica fatta da *Transparency International* nel 2011 su 182 Paesi censiti, l'indice di corruzione percepita porta l'Italia al 69° posto⁷. In molte occasioni si sono fatte dichiarazioni a livello nazionale e internazionale per superare tale situazione; il rischio però che tali incontri si

⁶ Cfr. il Preambolo alla Convenzione delle N.U. del 31 ottobre 2003.

⁷ www.transparency.it/ind_tit.asp

concludano con una serie di appelli che restano poi inevasi dagli stessi Stati che li hanno formulati è alto. Ma è comunque importante che vengano indicate le linee strategiche di sviluppo nel rispetto delle regole di convivenza. Niente è più grave per la vita di ognuno di noi di credere che comportarsi correttamente sia inutile.

La lotta alla corruzione è essenziale non solo per la soluzione dei problemi dello sviluppo economico, delle intollerabili disuguaglianze, della crescente disoccupazione e povertà, ma per la sopravvivenza delle stesse civiltà democratiche. La cultura del rispetto delle regole di convivenza (non formale ma sostanziale), della giustizia sociale, della dignità e della libertà deve poter riprendere il sopravvento sulla cultura della corruzione. Solo attraverso questo rafforzamento morale ci potrà essere la speranza di vivere nel rispetto reciproco. Solo un deciso, riconoscibile, diffuso, convincente impegno educativo in questa direzione può aiutare a creare nuovi e migliori equilibri.

2. Le nostre scelte in tempi di globalizzazione

Più che analizzare società in movimento, direi che uno degli aspetti che caratterizza le nostre società è il movimento. Articolando secondo la classica distinzione di H. Bergson tra società chiuse e società aperte⁸, le società occidentali (e il processo è in corso – purtroppo con un alto prezzo di vite umane – nelle altre parti del mondo) si collocano sul secondo versante: quello dell'apertura e della dinamicità.

La mobilità delle persone è cresciuta circa mille volte dal 1800 ad oggi. Nel 2010 ha superato, per quanto concerne per esempio il solo trasporto aereo di passeggeri i 3.000 miliardi di Km; più di un terzo dell'umanità (e cioè 2,5 miliardi di persone) si è spostato nel 2010 con l'aereo e questo è un dato in crescita continua. Una mobilità che è ancora più praticata – rispetto alle persone – dagli oggetti, dalle merci e, soprattutto, dal denaro senza alcuna effettiva possibilità di limiti e controlli. Alcuni studiosi hanno parlato di “rivoluzione mobiletica” per indicare come la possibilità di trasporti veloci incida oggi sulle nostre

⁸ H. Bergson, *Les deux sources de la morale et de la religion* (1932), Skyra, Genève 1945.

dinamiche sociali e le sconvolga quanto e come, appunto, una rivoluzione. Le connessioni telematiche e informatiche accelerano questi processi (come le recenti dimostrazioni in Nord Africa e in Medio Oriente stanno attestando).

La coesistenza, non ancora la convivenza, la multietnicità e la multiculturalità, non ancora l'interculturalità, sono dimensioni inarrestabili e irreversibili del nostro modo di vivere, che ci piaccia o no. Sia che lo si accetti o lo si ostacoli è questo un dato che continuerà a crescere.

Certo, gli scenari che si aprono su queste dinamiche evocano speranze, progetti di arricchimento e di sviluppo, nuovi e più creativi incontri ma anche resistenze, paure, conflittualità. Tracciano orizzonti e alzano muri: orizzonti delineati dalla speranza di nuovi equilibri, dall'attesa di trovare inedite soluzioni; muri determinati dalla paura, dal desiderio di trovare sicurezza e riparo in nicchie, a mio avviso, illusoriamente protettive.

Il diverso, sul piano delle dinamiche animali, viene avvertito come possibile nemico e non come amico a cui andare incontro. La lotta per la sopravvivenza, soprattutto in ambienti poveri di risorse, contrassegna la storia delle specie (anche quella umana). Andare oltre il piano dell'animalità, dell'immediato naturale per elaborare percorsi di umanizzazione rappresenta la storia delle nostre civiltà.

Queste analisi mettono in evidenza come la povertà materiale (mancanza di reddito, accesso limitato ai servizi pubblici e alloggi scadenti) sia associata spesso ai livelli più elevati di esclusione sociale. Il deterioramento delle condizioni di vita quotidiana ha un effetto negativo sulla qualità soggettiva della vita in zone caratterizzate da diversità etniche.

Le ricerche della rete CLIP (*European Network of Cities for Local Integration Policies for Migrants*) hanno esaminato le politiche di integrazione in 35 città europee⁹. Anche nel nostro Paese i casi di buone pratiche individuati in strategie di sostegno quali opportunità abitative, rafforzamento delle conoscenze linguistiche, assistenza sanitaria non mancano.

Da fonti ISTAT e dai rapporti *Caritas Migrantes* emerge come gli stranieri regolari residenti nel nostro Paese – secondo i dati del 2011 – siano

⁹ European Network of Cities for Local Integration Policies for Migrants (CLIP): *Evaluation report* <http://www.eurofound.europa.eu/publications/htmlfiles/ef1021.htm>

4.570.317 con un incremento del 7,9% rispetto all'anno precedente; più del 13% sono nati in Italia, circa la metà ha un'età compresa tra i 25 e i 44 anni, il 42% vive in famiglie monoparentali¹⁰.

Gli stranieri in Italia rappresentano il 5,8% della popolazione complessiva. Quasi la metà proviene dall'Est europeo: i principali paesi di provenienza risultano nell'ordine Romania, Albania, Marocco, Cina, Ucraina. Oltre il 60% vive nel Nord Italia e il tasso di istruzione è quasi equivalente a quello della popolazione italiana. L'85% ha un lavoro dipendente, il 13% contratti di lavoro a tempo determinato (in linea con i dati della popolazione italiana).

Questi i dati su cui si innestano non poche esperienze positive promosse nel nostro Paese da diversi soggetti singoli e istituzionali. Una testimonianza importante viene dalla rete delle cosiddette «Città interculturali», un *network* nato in collaborazione con il Consiglio d'Europa per affermare buone prassi degli Enti Locali sulla convivenza tra diversi e sul dialogo interculturale. Le città fondatrici della rete italiana delle città interculturali sono Reggio Emilia, Savignano, Torino, Genova, Lodi, Senigallia, Fermo, Bari, Pompei, Campi Bisenzio alle quali si stanno aggiungendo altre numerose città (Milano si è aggiunta nell'ottobre 2011 e Venezia agli inizi del 2012). Si tratta di un'alleanza tra le città per rafforzare il lavoro degli amministratori locali e per divenire interlocutori degli organi di governo centrale in materia d'integrazione e coesione sociale: un lavoro iniziato a Reggio Emilia nel 2007 come parte del programma *Intercultural Cities* del Consiglio d'Europa che mette in rete città europee per evidenziare il valore del dialogo e per confrontarsi sui temi della *governance* della diversità culturale. Sono stati anche aperti tre tavoli di lavoro su apprendimento della lingua italiana, mediazione culturale, linguistica e dei conflitti, seconde generazioni. Alcune città hanno organizzato incontri sulle specifiche esperienze del territorio (ad esempio, Campi Bisenzio sulle dinamiche della comunità cinese).

Tra le esperienze più importanti, ricordo la cooperativa di abitazione Dar (in arabo casa) realizzata a Milano¹¹. Sempre a Milano per sostene-

¹⁰ Dossier statistico immigrazione *Caritas Migrantes* 2011, xxi Rapporto, *Oltre la crisi, insieme*, Idos, Roma 2011.

¹¹ La struttura è quella della cooperativa a proprietà indivisa che finanzia i propri

re una cultura di convivenza tra diversi molto ha fatto e sta facendo la fondazione ISMU¹². Una recente iniziativa riguarda come il cinema possa aiutare ad andare in questa direzione: il 12 ottobre 2011 si è tenuto il convegno *Viaggi nelle storie. Frammenti di cinema per l'educazione interculturale e l'insegnamento dell'italiano a stranieri*¹³. In questo stesso ambito di intervento, la cooperativa Abusuan a Bari realizza da più di 20 anni il festival della diaspora nera¹⁴, un'iniziativa che ha un notevole successo particolarmente tra i giovani e consente di conoscere realtà culturali e artistiche di Paesi lontani trovando nel linguaggio dell'arte (dal cinema alla musica) il modo di superare barriere e pregiudizi.

Sono da ricordare tra le buone pratiche anche realtà più modeste ma comunque importanti. Le esperienze provenienti dal mondo associativo e da piccole realtà di volontariato come, ad esempio, il «Gruppo di educazione alla pace» di Livorno che ha realizzato in questi anni esperienze di aggiornamento, attivato corsi di lingua per stranieri, proposto mostre di vario tipo sui temi dello straniero e della diversità. Molte sono le realtà associative e di volontariato che operano da anni nel nostro Paese concorrendo a creare una cultura del dialogo e dell'accoglienza.

Una realtà in crescita che attesta nella maniera più completa e concreta l'incontro tra etnie e culture è quella data dalle coppie miste e dai loro figli: padre italiano e madre straniera o viceversa. Tra le città il primato spetta a Roma con 1.529 nati da coppie miste nel 2008¹⁵. Certo, non sono realtà sempre facili. Le difficoltà non mancano, i problemi sono a volte anche pesanti ma sono il segno vivente dell'abbattimento di con-

interventi con il prestito sociale, raccolto dai soci sostenitori non richiedenti alloggio ma disponibili a un investimento per fini sociali. Le case vengono date in locazione a un canone ridotto. A questa disponibilità si aggiungono attività di accompagnamento e sostegno all'integrazione. Il 22 ottobre 2011 si è tenuta una grande festa multietnica che ha coinvolto tutti i 200 alloggi delle «Quattro corti»; un'esperienza piccola ma certamente interessante di buone pratiche urbane e di coesione sociale indicativa di come la parola debba farsi azione concreta e gli incontri interculturali si innestino su condizioni oggettive e materiali.

¹² <http://www.ismu.org/>

¹³ C. Bargellini - S. Cantù (a cura di), *Viaggi nelle storie. Frammenti di cinema per l'educazione interculturale e l'insegnamento dell'italiano a stranieri*, Fondazione Ismu, Milano 2011.

¹⁴ <http://www.abusuan.com/manifestazioni>

¹⁵ Report Istat, *La popolazione straniera residente in Italia*, Roma 2011.

fini; casi significativi per aprire nuovi orizzonti, per avviare nuove storie dove l'intreccio di etnie e culture diviene segno tangibile di un oltre-passamento di schematizzazioni e tipizzazioni chiuse nella tradizione con il risultato di avere una società sempre più plurale. Se queste sono esperienze positive in corso (e molte altre se ne potrebbero ricordare¹⁶) non possiamo tacere comportamenti di esclusione e di conflittualità, soprattutto nei confronti di persone di origine magrebina e di religione mussulmana.

Nel nostro Paese, i mussulmani sono circa 1 milione e 200 mila. I comuni spesso non concedono l'autorizzazione alle comunità islamiche per la costruzione di una moschea. Negli scorsi anni i casi più clamorosi per impedirne la costruzione sono stati a Lodi, con il cartello «terra concimata con orina di porco» e a Colle Val d'Elsa (Siena) con una testa di maiale trovata in un cantiere. Non separazioni e barriere, queste, ma baratri di inciviltà e di incomprensione. Secondo un recente sondaggio, circa il 58,2% della popolazione che vive in otto regioni del Nord risulta contrario alla costruzione di una moschea¹⁷.

Altri esempi negativi di rapporto con lo straniero li ritroviamo in tanti casi di sfruttamento di mano d'opera in nero: lavoratori stagionali nelle campagne del Sud o nelle piccole imprese edili del Nord e, trasversalmente nel Paese, le collaboratrici familiari. Nel 2009 nel settore agricolo sono stati accertati 295 milioni di euro di contributi evasi (su un totale di 1 miliardo e 253 milioni) e il 79% delle aziende agricole visitate aveva dipendenti non in regola.

Gli immigrati non comunitari sono spesso raggrinati anche in occasione dei Decreti flussi da aziende pronte a rilasciare una dichiarazione d'assunzione (indispensabile per avviare la procedura) e a incassare una tangente ma senza nessuna disponibilità a realizzare un effettivo inserimento regolare.

¹⁶ Il caso del Comune di Novellara, ad esempio, è particolarmente interessante da richiamare per quanto riguarda soprattutto il progetto «Nessuno escluso» in www.comune.novellara.re.it

¹⁷ *Il caso della costruzione della moschea di via Urbino a Torino. Un Nimby sociale?* <http://www.inter-net.it/aisre/minisito/CD2011/pendrive/Paper/REBESI.pdf>. Cfr. anche M. Bombardieri, *Moschee d'Italia. Il diritto al culto. Il dibattito sociale e politico*, Emi, Bologna 2011.

Che ci siano difficoltà, e non poche, è documentato anche dal *Rapporto Caritas* 2011¹⁸. Difficoltà attestate dal fatto che i concetti argomentati nell'Introduzione, accanto a integrazione, vedono quelli di crisi e criminalità. Concetti che costituiscono un ricorrente motivo di contrapposizione tra gli italiani e di avversione nei confronti degli immigrati.

Entrare nel merito di questi dati, come fa il *Rapporto Caritas*, comporta il riscontro che l'indice di comportamenti illegali non differisce sostanzialmente tra italiani e immigrati e che spesso si tratta di una distorta percezione che enfatizza la presenza dello straniero.

Se si perseguisse il miraggio di una “immigrazione zero”, una ricerca Eurostat ha precisato che in mezzo secolo l'Italia perderebbe un sesto della sua popolazione con gravi compromissioni anche di tipo economico¹⁹. È anche sulla base di queste considerazioni che è legittimo porre a tutti la domanda: quale tipo di realtà sarebbe la nostra se mancasse la cultura dell'altro?

A una società attraversata da queste dinamiche, spinta alla competitività e dove il mercato sembra dominare su tutto, chi sa offrire altre visioni d'insieme, altri orizzonti culturali sufficientemente solidi e credibili? Chi sa sostenere una società fondata sulla progettualità, sulla speranza, capace di vivere e far vivere esperienze di fiducia e collaborazione, attenta al rispetto delle esigenze di tutti?

La pedagogia, come discorso sulla e della formazione, si inserisce in questi percorsi per cercare di aiutare non solo a decifrarli, ma soprattutto per sostenere e arricchire dinamiche positive di ascolto e d'incontro finalizzate alla costruzione di nuovi equilibri. In particolare, per quanto riguarda il tema delle diversità etniche e culturali (ma anche economiche, sociali, fisiche, religiose...) le analisi pedagogiche, dagli ultimi decenni del 1900, hanno consentito di far emergere e valorizzare la ricchezza del dialogo, della collaborazione, della solidarietà. Temi che appartengono al discorso pedagogico tradizionale e lo qualificano, ma che hanno preso e prendono sempre più spazio nella prospettiva del rapporto con la diversità.

¹⁸ Dossier statistico Immigrazione Caritas-Migrantes 2011, xxi Rapporto, cit.

¹⁹ E. Bianchi, *Cristiani nella società*, Rizzoli, Milano 2003.

3. Per una democrazia consapevole e responsabile

Qual è il nostro obiettivo quando trattiamo di diversità sociali, etniche e culturali? Entrare in questa problematica in maniera approfondita, elaborare un'analisi dei processi multi e interculturali comporta un'effettiva comprensione della persona e, quindi, un discorso non solo formale, di indagine critica, ma esplicitamente progettuale e costruttivo in quanto rivolto a individuare il costituirsi teorico e pratico della pari dignità in ogni singola persona e quindi nell'intera umanità²⁰.

È necessario affrontare la questione delle diversità etniche e culturali chiarendo la richiesta di significati operativi in ordine a una possibilità di convivere, di un vivere insieme nella contiguità spaziale e temporale degli individui e dei popoli. E questo è davvero possibile solo se approfondiamo la loro autentica ragion d'essere, il senso che prospettano in una concezione dell'uomo «autenticamente umano»²¹. Sfida estremamente elevata e, purtroppo, ancora pericolosamente, tragicamente persa in tante parti del mondo.

Non si tratta di cercare di *prevedere* ciò che accadrà. Debole tentativo peraltro data la velocità degli accadimenti in corso. Debole ma soprattutto non rispondente alle logiche pedagogiche. Il nostro interesse è *progettare* (non prevedere) un percorso: certo nelle condizioni di realtà in cui ci muoviamo per perseguire la realizzazione di tensioni rivolte al bene comune. E ciò significa investire nella formazione, sostenere il dialogo, perseguire la solidarietà, costruire politiche incentrate sulla condivisione sociale e sul massimo utile per tutti. Viviamo in un determinato tempo, non però per essere chiusi in esso ma per oltrepassarlo e preparare il tempo di domani.

Cercar di convivere nel rispetto delle differenze significa aver compreso la basilarità della condizione umana e impegnarsi a un comportamento conseguente. Certo il percorso è lungo e lenta l'elaborazione di queste convinzioni sui piani culturali, sociali, etici, politici, giuridici, formativi.

²⁰ Fra i significativi contributi sul tema, in termini critici e pratico-operativi, si veda quanto è stato elaborato in questi anni dall'associazione Famiglia Aperta: www.famiglia-aperta.org/

²¹ M. Buber, *L'io e il tu*, Bonomi, Bologna 1991.

Molto il cammino ancora da realizzare e, soprattutto, ritengo si debba prestare particolare attenzione a non scivolare nella retorica della valorizzazione del diverso, rendendo questi discorsi superficialmente “decorativi”. È necessario pertanto impegnarsi – nei vari contesti professionali, sociali e civili – per affermare e valorizzare il loro senso autenticamente liberatorio ed emancipativo²². Come richiamava Gandhi: nel mondo c’è abbastanza per i bisogni dell’uomo, non per la sua avidità²³.

Il sistema in cui siamo immersi sta trasformando tutto in termini di guadagno e di perdita: l’altro non è più persona, ma una merce spogliato dei suoi significati e dei suoi valori. L’unico valore che resta è il prezzo. Ma questa dinamica economica fondata sullo sfruttamento intensivo delle risorse, sull’iperconsumismo sta arrivando probabilmente alla fine della sua parabola. Ci si potrà salvare solo se dalla società dei consumi di molti e del profitto per pochi saremo capaci di passare alla società della *condivisione* dove le diverse etnie e le diverse società e culture possano convivere realizzando nuovi e più avanzati equilibri. Non è un sogno in cui rifugiarsi ma un progetto sociale e politico da perseguire con responsabilità e impegno. «Al limite basterebbe anche soltanto qualche rinuncia, meno avidità, meno colonialismo economico e culturale»²⁴.

Certo ciò comporta che la politica ponga questi problemi tra le sue priorità. Una politica significativamente diversa dall’attuale capace di trovare nuove vie e nuovi paradigmi per il futuro e abbandonare condotte che sono spesso gravemente distorte. È necessario impegnarsi nelle diverse sedi, istituzionali e non, perché questo percorso di chiarificazione e nuova progettazione non si interrompa. Dinamiche importanti sono in corso. Basti pensare al movimento degli indignati che ha preso avvio da un piccolo libro scritto da un autore novantenne²⁵. Il movimento, cominciato in Francia, si è esteso in Spagna, negli USA e ora in Italia.

Sono processi che non si improvvisano, non nascono dal nulla. Sono il frutto di oltre dieci anni di Forum sociali che si sono svolti in diverse

²² E. Resta, *Il diritto fraterno*, Laterza, Roma-Bari 2002.

²³ M.K. Gandhi, *Il mio credo, il mio pensiero*, Newton Compton, Roma 2008.

²⁴ C. Petrini, *Basta sprechi di cibo*, in *Repubblica* 15 ottobre 2011, p. 23.

²⁵ S. Hessel *Indignez-vous. Pour une insurrection pacifique*, Indigène, Montpellier, 2010.

parti del mondo e hanno messo in collegamento diverse forze della società civile senza mai stancarsi, senza mai farsi abbattere dalla mancanza di riscontri immediati.

Quali sono allora le cose “urgentemente” da fare? Le scelte sono culturali e, specificatamente, politiche. Ricercare sempre il *superiore interesse* delle persone, stranieri e non, soprattutto quando si trovino in condizioni di debolezza e fragilità è un messaggio chiaro e basilare che emerge da diversi contesti di analisi e in particolare da quelli pedagogici ed educativi. Non è mai da considerare scontato e banale insistere su questi temi. È necessario invece continuare a diffondere una cultura in questa direzione, anche attraverso ricerche, dibattiti e incontri di studio, soprattutto utilizzando i nuovi linguaggi della comunicazione informatici e telematici perché divengano attenta sollecitazione per l’adozione di comportamenti individuali e sociali e di scelte istituzionali.

Una considerazione di base riguarda i limiti dati da una divisione del mondo in parti diverse e, dopo averlo diviso, la scelta di tutelare sempre la parte dei più forti. Dividere la società tra italiani e stranieri, tra cittadini e non, intendendo questi come parti contrapposte, è un modo di guardare alle dinamiche contemporanee denso di gravi potenziali conflittualità.

Le tensioni tra una visione interculturale, che avverte la necessità di riconoscere a ogni essere umano la sua dignità e il diritto alla vita, e un approccio gerarchizzato che vuole chiudere spazi e frontiere (alle persone, non certo al denaro e alle merci) sono molto forti. È necessario essere consapevoli di quanto alti siano i costi psicologici, culturali, morali per perseguire un disegno innovativo.

Il linguaggio del rispetto delle diversità, dell’intercultura credo debba essere considerato il linguaggio del presente e, ancor più, del futuro. Ascoltando, comunicando, condividendo proposte e decisioni: il *dialogo preventivo* in luogo della conflittualità, disposta ad arrivare fino alle *guerre preventive*, è l’unico modo per raggiungere risultati duraturi.

Una società conviviale non c’è ancora, forse non ci sarà mai, ma bisogna continuare a lavorare per non perdere il senso di questo itinerario possibile e cercare di rendere gli orizzonti sempre più ampi. È un mondo in movimento, sempre più consapevole delle proprie possibilità, di cambiamento, impegnato ad ampliare i propri ambiti di scelta. È nella

direzione dell'incontro che in molti cerchiamo d'andare. Dobbiamo imparare a comunicarlo sempre più e sempre meglio con la passione e la caparbietà necessarie per portare avanti una così complessa avventura.

Sogni e propositi che non si realizzерanno mai? È pericolosissimo pensare così: Se nei Vangeli troviamo l'appello «vivete da fratelli perché così sarete salvati»²⁶ oggi chi riflette sulle dinamiche di questo nostro tempo cercando di coinvolgere credenti e non credenti, afferma: «viviamo da fratelli perché altrimenti siamo perduti»²⁷.

È in momenti di grave crisi come quello che stiamo vivendo, con tagli drammatici alla spesa pubblica a fronte dell'approfondirsi e difondersi di vecchi e nuovi bisogni e richieste di aiuto più pressanti e diversificate della società che diviene indispensabile il concorso di tutti. Nessuno può chiamarsi fuori, considerarsi esonerato e non sentirsi coinvolto. Certo con diverse responsabilità, tanto più ampie e gravi quanto maggiore è lo spazio d'incidenza, di decisionalità e di potere. Ma se c'interroghiamo su chi stia scrivendo queste pagine della storia, la risposta, a mio avviso, senza presunzione, è: tutti noi. Anche da soli, ma soprattutto con la forza data dall'essere insieme, in associazioni, movimenti politici, culturali, religiosi.

4. Quali impegni per la pedagogia?

Il mondo oggi è molto meno stabile di quello di qualche decennio fa e i cambiamenti sono sempre più veloci. Le economie stanno crollando, non sappiamo se l'Unione europea resisterà, se le rivoluzioni del nord Africa si apriranno su democrazie o su dittature islamiche. In questa instabilità fare previsioni è un'impresa non solo difficilissima ma per certi aspetti inutile e, come prima richiamato, non qualificante per la pedagogia. Ciò che assolutamente è urgente e prioritario fare in termini pedagogici è impegnarsi perché scelte di collaborazione, di solidarietà siano sempre più condivise e sempre più fermamente perseguitate.

²⁶ Gv 14,24.

²⁷ E. Morin, *L'uomo e la morte*, Meltemi, Roma 2002.

Resta vero quello che scriveva in anni ormai lontani Edgar Faure: bisogna soprattutto imparare a vivere e a convivere²⁸. La cultura si nutre dei processi organizzati di apprendimento promossi dalle istituzioni educative come della partecipazione informale alla vita della società e delle mille occasioni – economiche, politiche, scientifiche, affettive, ludiche, etiche, estetiche, religiose – che contribuiscono al processo di elaborazione della propria identità.

Sviluppare un sapere legato alla vita il cui scopo principale sia «collocarci nel mondo come in una cornice comprensiva, insieme ai punti di vista personali che ci sono propri»²⁹. Da qui l'esigenza di impegnarsi nel cercare di decifrare le dinamiche in corso, nell'analizzarle per non fare di questi nostri giorni «il tempo della ragione minima e della distruzione massima», come hanno riconosciuto in tanti autori da Hans Jonas a Ulrich Beck³⁰. Il sapere ha sempre rappresentato un alto investimento per il benessere individuale e sociale, ed oggi si configura come dimensione assolutamente *vitale*: essere informati è il modo per entrare nella complessità degli eventi, per decifrare ambiguità, per riconoscere la stessa paura dell'altro, per riuscire a vivere.

La cultura educante aiuta ad individuare strumenti e ragioni per superare le paure, per uscire dalla prigione non solo della propria ignoranza, ma anche del nostro egoismo per veicolare il senso costruttivo del sapere e far passare il messaggio che un incremento cognitivo comporta un potenziamento della propria esistenza, un arricchimento della propria visione del mondo. L'obiettivo è il rafforzamento del pensiero critico e della coscienza morale: competenze e comportamenti raffinati, percorsi formativi in salita, mai conclusi, da alimentare continuamente.

La cultura, quando autentica, ha sempre un respiro, una valenza generale e la persona che elabora la propria cultura ha una costruttiva apertura al mondo, esprimendo la propria identità senza chiusure localistiche e senza dispersioni. «La vera cultura, annotava nelle sue *Memorie* William James³¹, vive di simpatia e di confronto, non di antipatia e di

²⁸ E. Faure, *Apprendre à être*, Fayard, Paris 1972.

²⁹ T. Nagel, *Questioni mortali*, il Saggiatore, Milano 1986, p. 98.

³⁰ U. Beck, *Costruire la propria vita*, il Mulino, Bologna 2008.

³¹ W. James, *Memories and Studies*, Longmans, New York 1911.

disprezzo». Una situazione che, nei fatti, è difficile da riscontrare. Ciò che purtroppo si riscontra spesso sono invece debolezze e ambiguità in politica, concorrenzialità in economia, avidità e arrivismo nella vita sociale: come di fronte a queste impostazioni divergenti rispetto a prospettive pedagogiche non sentire un forte disagio in quanto educatori?

Che fare allora? Occorre una pedagogia ricca di significati, immagini, proposte, prospettive, interessante, capace di incidere nella realtà, di sollecitare e sostenere percorsi costruttivi. Una pedagogia del « pieno », come la definisce B. Duborgel, per la cui elaborazione occorre impegnarsi³². La sfida è fare sì che occuparsi di pedagogia sia non solo un’esperienza cognitiva, ma un’esperienza di vita effettiva, autentica. È divenuto sempre più evidente come il cambiamento di qualsiasi comportamento richieda un coinvolgimento attivo degli interlocutori di ogni processo educativo. L’impegno è di motivare le persone al cambiamento, di essere in grado di sostenere la partecipazione dei soggetti coinvolti, di rendere cioè le persone parte attiva in ogni fase della progettazione e della realizzazione di un processo educativo.

Il tema della partecipazione è di notevole rilevanza in un’analisi pedagogica del lavoro educativo: tutto si configura come espansione di campi d’esperienza, come sviluppo di progettualità dei soggetti. La teoria pedagogica neo-personalistica³³ si prefigge come obiettivo di tracciare itinerari che, attenti alle condizioni date, riescano a riconoscere, comprendere, superare fragilità personali e sociali e continuare a rafforzare e diffondere una cultura democratica, di partecipazione e di solidarietà. Cerca inoltre di garantire a tutti le opportunità perché ognuno di noi sia messo in condizione di realizzarsi al meglio senza nessuna erronea presa di prevedere un’uguaglianza di capacità, anzi assumendo le diverse capacità come un valore da salvaguardare e impegnando educatori, insegnanti, formatori a un lavoro articolato, mirato, flessibile in grado di valorizzare – attraverso l’incontro con i saperi – le diverse motivazioni e le diverse sensibilità. Un lavoro certamente non semplice, ma altrettanto certamente possibile.

³² B. Duborgel, *Imaginaire et pédagogie*, Privat, Toulouse 1992, p. 241.

³³ Su questa prospettiva pedagogica, mi permetto di rinviare a *Educare non è una cosa semplice. Considerazioni e proposte neo-personalistiche*, La Scuola, Brescia 2009.

Xavier Lacroix

Le corps retrouvé

Le corps retrouvé... Est-ce à dire qu'il a été perdu? La question peut surprendre car, à bien des égards, la culture actuelle accorde au corps une grande importance. Mais une chose est la vie concrète, une autre est le discours et ses représentations. C'est surtout ces derniers qui seront en cause dans cet ouvrage. Avec une question paradoxale: comment, dans l'ordre du discours, qui est aussi celui des concepts et de la pensée trouver ou retrouver ce qui fait le sel de la vie réelle, sensible, sensitive?

Pratiquement, dans la vie ordinaire, le corps est plutôt honoré, mis en valeur, respecté, faisant parfois l'objet d'un véritable culte. Rares sont les époques où la santé, le bien être, l'esthétique, le vêtement, la propreté, la détente des corps ont eu une telle importance. Dans la vie quotidienne, nous rencontrons souvent des hommes et des femmes qui semblent habiter leur corps avec aisance dans le sport, les loisirs, la vie familiale, le jardinage, les bons moments de la vie – ceux de la bonne chère en particulier. Un sociologue a même pu parler de «corporéisme», dès lors que la jouissance est la valeur dominante, le sexe une nouvelle idole, l'érotisme à composante ludique un nouveau modèle, dans une culture aux aspects dionysiaques¹.

Pourtant le discours est soumis à des catégories dont il se fait lui-même le promoteur. Et il induit lui-même de nouvelles conduites. Le règne de la technologie introduit une nouvelle relation au monde, aux autres, au

¹ M. Maffesoli, *Iconologies. Nos idol@tries postmodernes*, Albin Michel, Paris 2008.

corps lui-même. Pensons par exemple au développement des communications en l'absence de corps ou à l'importance prise par le *virtuel*.

A bien des égards, la culture occidentale dominante favorise une relation au corps qui semble relever de la perte ou du déni. Le titre d'un récent ouvrage de sociologie est éloquent: *L'adieu au corps*². Se radicalise un héritage de la pensée occidentale qui, depuis plus de vingt siècles s'est obstinée à distinguer, voire à opposer le corps et l'âme. Des exceptions ont certes existé, du côté notamment d'Aristote, de Spinoza ou de Nietzsche. Mais la très grande majorité des philosophes et des théologiens ont associé l'âme à l'intellect, confondant l'esprit avec le mental, le spirituel avec l'immatériel. Il est vrai que Platon est plus nuancé que le platonisme, Descartes plus fin que le cartésianisme. Chez le premier, les différentes parties de l'âme habitent différentes parties du corps³. De même, selon Descartes, la «pensée» inclut le sentir⁴. Mais au platonisme s'est associée une mystique intellectualiste, selon laquelle c'est par la pure contemplation que l'homme parvient au Vrai et au Bien. Et surtout, au cartésianisme s'est associée la science galiléenne où prédomine l'objectivation de l'esprit analytique qui prépare une relation technicienne au monde: comprendre, c'est expliquer, expliquer c'est diviser, diviser, c'est maîtriser. Le corps lui-même est compris selon le modèle de la machine, c'est-à-dire comme un ensemble de mécanismes, tandis que le sujet est réduit à la conscience. Or celle-ci porte en germe le dualisme: elle est dédoublement, représentation, «désincarnation» dira Levinas. Son mouvement premier est bien la prise de distance, l'ouverture à l'universel, au lointain. Elle s'arrache à l'ici-maintenant.

Mais que serait-elle sans cet ici-maintenant? Que serait une conscience sans corps? «Je pense avec mon corps» dit un personnage d'Henri Bosco.

Il n'y a guère de passages entre l'objectivité du savoir sur le corps et l'expérience intime, personnelle, subjective du corps éprouvé de l'inté-

² David Le Breton, *L'adieu au corps*, Métailié, Paris 2009.

³ La première (*noûs*), immortelle, dans la tête; la deuxième, mortelle mais ardente et courageuse (*thumós*) entre le diaphragme et le cou, la troisième enfin, mortelle et désirante (*epithumía*) entre le diaphragme et le nombril (Platon, *Timée* 69-73b).

⁴ «Qu'est-ce qu'une chose qui pense? C'est-à-dire une chose qui doute, qui conçoit, qui affirme, qui nie, qui veut, qui ne veut pas, qui imagine aussi et qui sent» (Descartes, *Méditations métaphysiques*, Deuxième méditation, par. 9).

rieur. Entre le «biologique» d'une part et le «charnel» d'autre part nous voyons apparaître une dualité, qui se superpose à la dualité entre l'esprit et le corps. Du côté de l'affectivité est bien pressenti un domaine intermédiaire, mais la psychanalyse elle-même, pourtant la plus attentive à l'inconscient et aux énergies venues du corps, mise essentiellement sur la parole – la cure restant finalement un exercice fort intellectuel – surtout si on la compare, par exemple, aux rituels de guérison africains⁵.

Dans le contexte d'un fond de pensée matérialiste, le dualisme corps-âme prend aujourd'hui la forme de la dualité organisme-cerveau. Celui qui demanderait: pourquoi le sujet ne serait-il pas aussi dans le cœur, le foie, les mains, le sexe, les jambes ou les poumons serait entendu avec condescendance: peut-être, mais à condition que tout cela passe par le cerveau! Si l'on se tourne vers les fins dernières, la croyance en l'immortalité de l'âme est beaucoup plus répandue que l'espérance en une résurrection de la chair. En dépit de ce qu'affirme le *Credo*, cela est vrai chez les chrétiens eux-mêmes.

Il y aurait bien le contre exemple de l'écologie. L'attention à cette dimension de la vie, à l'*oikos*, maison première, pourrait être une attention à la dimension corporelle de l'existence. Notre corps est en effet en relation avec les plantes, avec l'air, l'eau, la terre, la vie animale – dont il dépend. Mais cette attention est partielle et limitée à l'environnement extérieur. Elle va rarement jusqu'à une «écologie humaine» qui considérerait que le corps est notre première *oikos*, notre première habitation. Dans les courants de pensée exprimant cette mouvance, eux-mêmes souvent liés à une idéologie libertaire, la dimension «naturelle» de l'existence, c'est-à-dire *native* (tel est le sens premier de ce mot⁶) est généralement peu considérée. Le «naturalisme» fait même figure de repoussoir. Il est assez stupéfiant de lire sous la plume d'un philosophe en vue que «la nature pour les héritiers des Lumières, c'est d'abord l'ennemi, c'est l'égoïsme et la paresse, la brutalité et la loi du plus fort – de sorte que toute éducation digne de ce nom doit nous en arracher pour nous faire entrer dans l'espace de la civilité, de l'histoire et de la culture»⁷.

⁵ Voir E. de Rosny, *Les yeux de ma chèvre*, Plon, Paris 1981.

⁶ De *naturus*, participe futur du verbe *nascere*, naître. Littéralement: qui va naître.

⁷ Luc Ferry in «Le Figaro», 8 septembre 2011.

Comment a-t-on pu en venir à limiter, caricaturer ainsi l'apport de la nature? De la naissance ne recevons nous pas également autre chose, à commencer par un grand nombre de bienfaits?

Que la famille soit le lieu de la naissance, que le donné corporel soit source de sens, que la «sexualité» soit inséparable d'un contexte éthique et institutionnel, tout cela est balayé par une idéologie qui s'associe le plus souvent à la pensée libertaire pour faire de l'individu, de ses désirs et de ses «droits» la référence absolue. Promue au rang d'«environnement», la nature s'incline devant la liberté, le libre arbitre, la conscience. Le succès de la formule selon laquelle «l'existence précède l'essence» signifie cela: seule la liberté est source de l'éthique, seules ses décisions doivent commander l'existence. Le donné, le déjà là de l'essence ou de la nature n'est pas source de sens. Il est détermination aliénante, il reste extérieur à la liberté, laquelle est auto-fondée. «L'homme sera ce qu'il a projeté d'être»: cette formule de Sartre résume bien des prises de position actuelles.

Il est des mises en valeur du corps qui sont plus apparentes que réelles. Dans les exemples cités plus haut et dans les modèles affichés – sport, vêtement, publicité, images du bonheur – le corps est généralement idéalisé ou rêvé. Un corps extérieur au vieillissement, au temps, à la fatigue, à la mort. Un corps sans pesanteur ni défaillances, qui finalement se fait oublier – un corps *évanescant*. Le travail manuel est dévalorisé, socialement et économiquement. Chaque fois qu'il est possible de remplacer le corps par une machine, c'est ce qui a lieu. L'ultime refuge de l'initiative humaine reste le travail intellectuel. Deux yeux pour lire, un cerveau pour commander et deux mains pour dactylographier pourraient suffire.

Une utopie voit converger vers elle plusieurs disciplines de pointe et des millions de dollars: le transhumanisme. La convergence possible de quatre nouvelles technologies⁸ donne à rêver d'un «homme augmenté», c'est-à-dire d'un humain – ou d'un post-humain – dont les per-

⁸ Regroupées sous le sigle NBIC: nanotechnologies, biotechnologies, technologies de l'information et sciences cognitives.

formances seraient améliorées: mémoire, acuité visuelle ou auditive, performances intellectuelles, longévité. Quelques avancées technologiques, au demeurant fort limitées, donnent lieu à des rêveries disproportionnées. Qu'il soit envisageable que certains êtres humains vivent 150 ans et l'on parle d'«immortalité». Que la mémoire ou certaines performances purement calculatrices soient possiblement développées et l'on multiplie les termes hyperboliques: Tel titre parle d'une «machine intelligente simulant, voire dépassant les capacités humaines». Comme si l'intelligence pouvait être le propre d'une «machine», c'est-à-dire d'un enchaînement de causes et d'effets... Qui dit intelligence dit ouverture aux possibles, interrogation, visée... En réalité ces discours confondent absolument «intelligence» et «calcul».

J'entends parler d'une «nouvelle espèce humaine»: «une race de mutants», «l'homme cesse d'être créature pour devenir créateur», «chanter la vie»⁹. Certains envisagent avec faveur la possibilité de grossesses pour lesquelles l'utérus de la femme serait remplacé par une machine (ectogénèse). Le fait que l'on soit parvenu récemment à synthétiser les gènes de bactéries alimente l'utopie de corps vivants entièrement artificiels, dont les performances seraient multipliées. Quel abîme pourtant entre la bactérie et la complexité abyssale du vivant! Et quand bien même la techno-science parvenait à le synthétiser, quelle autre gloire en tirer que pour celui qui parviendrait à reproduire, c'est-à-dire à recopier entièrement, *La critique de la raison pure?*

En vérité, selon ces perspectives, c'est l'humain qui devient problématique. Et pour commencer, le corps lui-même. Sous sa forme actuelle, il est «une vieillerie encombrante». La logique de la machinisation et de l'artificialisation, l'idéologie de la performance marquent «le triomphe de l'illimitation» et, au fond, le refus de la vulnérabilité¹⁰. C'est ici qu'il faut bien distinguer entre les améliorations-réparations, qui gar-

⁹ Termes cités par J.-C. Guillebaud, *La vie vivante. Contre les nouveaux pudibonds*, Les Arènes, Paris 2011, pp. 119-150.

¹⁰ La revue «Etudes» a publié récemment quatre articles fort éclairants sur ces questions: «Promesses et craintes des nanotechnologies», Dorothée Benoît-Browaerts, mars 2010; «La biotechnologie ou l'imagination au pouvoir», Mark Hundyadi, septembre 2010; «La pudibonderie scientiste», Jean-Claude Guillebaud, avril 2011; «Les nouvelles technologies vont-elles réinventer l'homme?», Jean-Marie Besnier, juin 2010.

dent pour limite le modèle du corps tel qu'il est généralement reçu de naissance (lunettes, appareil auditifs, implants cardiaques, prothèses de jambes, par exemple) et les rêves de transgression de toute limite: retour de «l'imagination au pouvoir», fascination par la puissance. La frontière entre médecine réparatrice et médecine démiurgique est parfois difficile à tracer; mais elle existe quand même. Nul à ce jour ne demande à son médecin d'améliorer son acuité visuelle au-delà de 10/10... Le sens commun est encore habité par l'idée que le corps tel qu'il est reçu de la phylogénèse, avec ses limites et ses défaillances, est a priori le lieu de la vie bonne. Qu'il y a du plaisir et du bonheur à l'habiter, au sein de ces limites, parfois grâce à elles. Philosophes et poètes ont montré combien le fait de se savoir destinés à mourir façonnait la conscience de soi, du temps, du prix de la vie. Il suffit d'imaginer une vie à la durée illimitée pour percevoir quel enfer cela deviendrait. Hannah Arendt a affirmé que le pouvoir de commencer, la venue du monde d'êtres nouveaux était la condition d'une victoire sur l'usure et la tristesse d'une simple continuation du temps. C'est au fond le statut de la vulnérabilité, des limites et des passivités qui est en jeu. Et ces trois notions sont inséparables de celle de corps. «Eloigne de moi l'idée que je peux tout» demandait dans sa prière le médecin Maïmonide¹¹.

On peut voir aussi se dessiner un déni du corps dans le succès d'un certain discours qui s'infiltre progressivement dans les lieux de pouvoir et de transmission: ce que l'on appelle la «théorie du genre» ou *gender theory*. Le propre de ce discours (qui, à l'instar du marxisme-léninisme il y a quarante ans, se présente comme «scientifique») est moins la distinction entre «sexé» et «genre» – qui relève du bon sens – que la séparation établie entre l'un et l'autre, pour affirmer que le genre serait entièrement culturel, totalement construit. Les plus radicaux (ou radicales) vont jusqu'à affirmer que le sexe lui-même est un produit de la culture. Selon Judith Butler, «la catégorie même de sexe disparaîtrait, voire s'évanouirait, si l'hégémonie hétérosexuelle était perturbée et renversée». Une corrélation est établie entre la considération du sexe et

¹¹ Maïmonide, un des maîtres du judaïsme, était à la fois médecin, philosophe et théologien dans l'Andalousie du XIII^e siècle. Sa prière se trouve dans de multiples éditions et sur Internet.

L'affirmation d'une différence entre homosexualité et hétérosexualité (deux termes récents dont la fausse symétrie est elle-même le produit de tout un travail idéologique). Mais la lecture de cette corrélation a lieu dans le sens inverse de celui commencerait par une attention au donné corporel: c'est l'*hétérosexisme*, autrement dit l'injonction du corps social qui déterminerait l'importance accordée à la différence sexuelle. La distinction entre deux orientations (homo ou hétéro) est mise sur le même plan que la différence entre deux identités (homme ou femme). Plus même, la première passe même avant la deuxième, c'est elle qui est censée commander: c'est parce que l'on accorde de l'importance à la première que l'on considère la seconde comme importante. Dans cette perspective, le désir et la culture sont seuls déterminants et le corps n'est considéré que comme un matériau neutre, malléable aux désirs et à l'imaginaire de chacun. Selon Monique Wittig, une des pionnières de ce courant, «il faut détruire politiquement, philosophiquement et symboliquement les catégories d'homme et de femme». Dès lors nous voici devant un être indifférencié sexuellement, qui deviendrait homme ou femme par la culture et selon ses «choix». L'hermaphrodite ou le transsexuel deviennent des modèles. Le désir et le pouvoir social seraient les seuls référents. Que la différence sexuelle soit inscrite dans le corps dès la naissance; que l'individu, au cours de sa croissance, soit appelé à faire alliance avec son corps, en consentant aux significations qui sont potentiellement inscrites dans celui-ci; que le corps sexué soit véritablement un *donné* et pas seulement un matériau ou une contrainte: voilà ce qui est nié par cette théorie et semble dans certains milieux un discours d'un autre âge¹².

Un tel univers mental n'est pas sans conséquences sur la définition de la famille. Rappeler qu'un enfant est *né*, qu'il est né de l'union entre deux corps et donc entre deux sujets qui sont au moins ses géniteurs, affirmer que, lorsque cela est possible, la continuité entre la notion de «géniteur» et celle de «parent» est a priori un bienfait pour l'enfant – ce propos est de moins en moins bien reçu. La plupart des discours sou-

¹² Les références des citations de ce paragraphe sont données dans mon ouvrage *De chair et de parole*, Bayard, Paris 2007, pp. 138-146.

lignent au contraire la différence entre les géniteurs et les parents, insistant seulement sur le fait que les deux réalités peuvent ne pas coïncider – surtout à propos du père. Se diffuse alors une représentation éclatée de la famille, selon laquelle un enfant pourrait avoir trois pères ou trois mères... La dissociation devient la norme tous azimuts. Dissociation entre procréation et naissance, entre naissance et filiation, entre filiation et parenté. Le néologisme de «parentalité», neutre, fonctionnel et souvent fonctionnaliste, entérine ces dissociations. Ce qui fonde la parenté – pardon, la parentalité – est désormais le *projet parental*. Le respect même de l'embryon est subordonné à l'existence de ce dernier. Tout est dans l'intention, la volonté, la parole, le sacro-saint «projet» (notion elle-même bien floue). Considérer que le devenir corporel compte, qu'il soit source de valeur et de sens, cela est renvoyé aux ornières du «naturalisme».

Le déni de la nature se profile souvent derrière le déni du corps. Le discours dominant est, à cet égard, singulièrement ambivalent, voire contradictoire: d'un côté il dépend d'un fond de pensée matérialiste (ce qui est une forme de naturalisme); de l'autre il affirme la primauté du culturel et du volontaire. En réalité, derrière la nature, c'est la *naissance* qui est en jeu. Dans bien des débats, la question gênante est finalement: que faire de la naissance? La naissance est-elle un résidu encombrant ou une source de sens? A tout le moins elle est le point aveugle de l'existence et, selon l'heureuse formule de France Quéré, «personne jusqu'à ce jour n'a réussi à naître tout seul». Naître, c'est entrer dans un réseau de relations et de liens. Au minimum dans des liens de parenté et de filiation. Cela est encore plus vrai pour l'identité: que serait le *nom* sans la loi, les héritages, la mémoire, la tradition, les institutions? Un modèle de famille est nécessairement impliqué dans les représentations de la naissance et de la nomination.

On voit ici que les enjeux ne sont pas seulement individuels. Ils sont aussi relationnels, sociaux, sociétaux. Selon telle idée du corps et de son importance, c'est un modèle de famille et, finalement, de société qui est impliqué. Il est étonnant à cet égard que ceux qui fustigent à longueur de pages ou de colonnes l'individualisme libéral lui apportent une telle caution dès qu'il s'agit du rapport à l'institution, surtout familiale. Cela vaut aussi à propos du discours sur la sexualité. Les propos – et la philosophie du droit sous-jacente – ne se réfèrent qu'à l'individu, aux seuls

principes de *liberté* et d'*égalité*. Que le corps soit foncièrement relationnel, que les relations sexuelles soient appelées à entrer dans un contexte de relations, de liens, d'intimité, d'engagement et, osons le mot, dans un cadre institutionnel, tout cela est entièrement étranger à cette perspective. Pourtant, entre le corps personnel et le corps social, il y a corrélation et même interaction.

Une certaine forme de religiosité peut contribuer à ce déni du corps. Dans beaucoup d'esprits, l'aspiration religieuse est interprétée dans une perspective éthérente, immatérielle, désincarnée. Spontanément la vie spirituelle est comprise comme extérieure à la vie sensible, comme incorporelle, purement mentale. Un certain attrait pour la méditation transcendantale et pratiques dites «orientales» va dans ce sens. Le christianisme lui-même a souvent été compris dans cette optique, bien que le cœur de son annonce soit l'incarnation. Nietzsche a pu écrire qu'il était «le platonisme du pauvre». Même si l'Eglise, au fil des siècles, a lutté avec constance contre toutes sortes de gnoses, de manichéisme, de catharisme, de jansénisme et autres formes de pessimisme à l'égard de la matière, son message a souvent été reçu selon une grille de lecture dualiste. Même saint François d'Assise, cet ami des oiseaux et de la beauté du monde a pu déclarer, paraît-il: «de corps, voilà l'ennemil!» Il en est encore beaucoup qui retiennent de leur éducation chrétienne une crainte, voire une hostilité à l'égard des sens, du plaisir et a fortiori de l'érotisme. Je me demande parfois d'où viennent ces souvenirs, alors que pour ma part je n'ai jamais entendu pareils discours. Je me demande parfois si tel n'est pas le cas de la majorité, si ces clichés ne sont pas véhiculés par quelque inconscient collectif, relayé par le cinéma, les médias ou certains stéréotypes culturels, si donc leur prégnance n'a pas des racines psychosociales.

N'y a-t-il pas un ancrage psychologique dans ce clivage de la personnalité qui conduit à interpréter le «spirituel» en termes d'idéaux incorporels, à traduire la vie religieuse comme séparée de la vie concrète, réelle, limitée, terrestre? La coupure entre la terre et le ciel correspond à un schéma spontané. Le dualisme prend sa source dans la séparation du sujet d'avec lui-même, qui se traduit déjà dans la simple expression «je me». Il est contemporain de la naissance de la conscience, autrement dit de ce que Denis Vasse appelle la «division psychique». Il a pu historiquement s'associer à certaines formes de sacralisation à rebours de la chair,

où la fascination à l'égard de celle-ci se renversait en horreur. Revient sur le devant de la scène l'immémoriale opposition entre deux «sacrés»: le sacré religieux et le sacré sexuel.

«Je perçus vaguement que la chair n'était pas maudite mais que reposait sur elle une bénédiction redoutable»¹³.

Aujourd'hui, pour se démarquer de ce type de discours, certains clercs en rajoutent du côté de l'idéalisation, traitant de la vie sexuelle en termes hyperboliques, quasi mystiques, sacralisants. Le précepte biblique «et ils deviendront une seule chair» est pris au pied de la lettre, en dépit du caractère foncièrement énigmatique de l'expression et des limites réelles du devenir «une seule chair». En dépit aussi des limites de ce qui est vécu par les couples, par les corps, par les sujets concrets du désir. Une éthique équilibrée du plaisir reste encore à élaborer. Et le plaisir sexuel n'est pas seul en cause. Les repas, les bienfaits de la vie sensible, les petits moments de bonheur, la vie quotidienne, les cadeaux de la convivialité et de la rencontre sont toujours à intégrer dans une vision incarnée de la vie spirituelle.

Je me demande parfois si ne serait pas à verser au dossier du dualisme le silence très prudent des théologiens à propos de la notion de *création*. Dans combien de propos le terme de «création» n'est-il pas associé à celui de «créationnisme»! Dès lors, par hantise de paraître associés à ce courant fondamentaliste, les penseurs ou prédateurs chrétiens passent discrètement sur le mystère de Dieu créateur pour souligner que le propre de la théologie chrétienne est d'être avant tout une doctrine du salut. Notre Dieu est sauveur avant d'être créateur... Sans doute l'herméneutique du salut est-elle décisive, mais que serait le salut sans l'acte créateur? Cet acte n'est-il pas au cœur de ce que nous croyons et même expérimentons de Dieu? Mais qui ose penser Dieu comme créateur de la vie et du corps? Tout se passe comme si l'on craignait que Dieu se salisse les mains au contact de la matière...

C'est dans l'histoire de chacun, finalement, que le corps est parfois perdu... Qui peut prétendre que sa relation à son propre corps ne soit

¹³ J. Green, *Mille chemins ouverts, autobiographie* (1916-1919), Grasset, Paris 1964.

faite que d'harmonie, d'intégration, de concordance? Que de dénis, d'ambivalences, de peurs, d'inhibitions! Pourquoi sommes nous si souvent brouillés avec notre corps? Son animalité nous fait-elle peur? Nos fantasmes passent souvent avant l'écoute de ses messages... Dans sa manière de vivre le désir, les pulsions, la différence sexuelle, dans sa relation à la chair de l'autre, qui ne connaît des défaillances, des blessures, des excès, soit du côté de la maîtrise soit du côté de la démaîtrise? Une des formules-clés de Xavier Thévenot était: «Il n'y a pas de vie sexuelle parfaite». Une juste relation au plaisir, au bien être, à la santé est difficile à trouver. Les catégories de la culture ambiante, convergentes avec le narcissisme, finissent par influencer les comportements pour privilégier la performance, l'image, l'idéal et ainsi refuser les limites, les dépendances, les fragilités.

Le discours peut-il accompagner, voire encourager, la réconciliation de l'esprit et de la vie, du corps et de la parole, du verbe et de la chair, pour ce que Xavier Dijon dénomme la «réconciliation corporelle»? J'entrevois quatre voies pour cette réconciliation.

1. Quatre voies de réconciliation

1. *Redécouvrir la phénoménologie.* En un temps où le savoir objectif affirmait déjà sa prépondérance, est née une école de pensée qui se donnait pour but de «revenir aux choses elles-mêmes», en dépassant le double écueil de l'idéalisme et du naturalisme. Les choses elles-mêmes: les phénomènes tels qu'ils nous apparaissent. Le *phainomai*, l'éclat, la brillance, la manifestation, qui a lieu avant l'opposition entre subjectivité et objectivité, ne relevant ni de l'une ni de l'autre seulement.

En 1936, dans son dernier grand ouvrage, Husserl critique une culture dominée par des sciences elles-mêmes subordonnées au positivisme et à l'objectivisme. Une telle perspective conduit à une représentation du monde dépourvu de sens, pour un monde purement factuel et aveugle. Fasciné par ce savoir, l'homme «perd foi en lui-même». Le problème réside, selon le fondateur de la phénoménologie, dans la coupure entre subjectivité et objectivité, qui nous confronte à des abstractions: des «corps purs débarrassés de toute propriété spirituelle», c'est-à-dire

étrangers à la subjectivité. Le remède est alors de retrouver le *Lebenswelt*, le «monde de la vie», une vie qui est toujours indissociablement objective et relative, antérieure à la scission sujet-objet. Car «le monde n'est pas une hypothèse». Il est ce monde commun qui se donne avant nos buts théorétiques ou scientifiques. Le monde donné, déjà là, ce monde dans lequel nous habitons. Il ne s'agit pas de revenir à l'attitude naturelle qui précède l'*epoché* (le doute méthodique) mais de retrouver, par la pensée, c'est-à-dire en dégageant des liaisons nécessaires, notre «enracinement premier». Démarche paradoxale, certes, mais possible. Les magnifiques développements de la phénoménologie en témoignent.

Les disciples de Husserl ont affranchi sa pensée de ses sources cartésiennes (privilégiant le *cogito* et l'intentionnalité) pour l'orienter vers l'ouverture à l'Etre, à l'Autre ou à la Vie. Selon Michel Henry, «ce n'est pas la pensée qui nous donne accès à la vie, c'est la Vie qui nous donne accès à la pensée»¹⁴. L'auteur de *Incarnation* définit la chair comme le lieu de l'auto-révélation, auto-affection et auto-donation de la Vie en nous. La vie elle-même est le phénomène originaire, un flux qui précède tout phénomène et grâce auquel nous éprouvons la phénoménalité¹⁵. Emmanuel Levinas, quant à lui, a interprété la chair comme affection, passivité, vulnérabilité, c'est-à-dire exposition à l'autre¹⁶. Entre les deux auteurs, il n'y a pas à choisir: chacun d'entre eux met en lumière une vérité de la condition charnelle. L'auto-affection est indissociable d'une hétéro-affection. Pour Merleau-Ponty, «chair» est un autre nom du «corps propre», qui est une intériorité radicale, tout en appartenant au domaine de l'extériorité. Ce corps n'est pas situé devant les choses ni à côté d'elles; il est en leur fond. La chair dessine cet enracinement originaire. «Ma chair est un ici absolu»¹⁷.

Toutes ces analyses sont à prolonger, reprendre, appliquer aux domaines particuliers de l'existence. On retrouvera toujours une diffé-

¹⁴ M. Henry, *Incarnation*, Seuil, Paris 2000, p. 363.

¹⁵ «Le mode origininaire selon lequel se phénoménalise la phénoménalité» (*ibid.*, p. 242).

¹⁶ «Passivité extrême de l'incarnation – être exposé à la maladie, à la souffrance et à la mort, c'est être exposé à la compassion et au don qui coûte» (E. Levinas, *Autrement qu'être*, Nijhoff, La Haye 1974, p. 139).

¹⁷ Pour un bon résumé de cette pensée, voir R. Barrabas, *De la phénoménologie du corps à l'ontologie de la chair*, in J.-Ch. Goddard (dir.), *Le corps*, Vrin, Paris 1992, pp. 242-280.

rence, une dissymétrie radicale entre ce que la science peut objectiver, sur le mode de la chosification et l'expérience sensible immédiate traversée et supportée par un flux, un élan, un mouvement inobjectivables. Cette dissymétrie est-elle insurmontable? En un sens, oui: il y aura toujours une différence entre apprêhender une réalité – en l'occurrence le donné corporel – de l'intérieur et l'analyser de l'extérieur. A propos des actuelles découvertes des neurosciences me revient souvent cette remarque d'Erwin Strauss (un des grands noms de la phénoménologie):

«A ceux qui ont pu percevoir le cerveau d'un autre homme ou d'un animal, ce sont précisément les impressions, les sensations et les perceptions des autres qui leur sont restées, comme à nous tous, inaccessibles»¹⁸.

Cela légitime-t-il une nouvelle forme de dualisme– entre l'intérieur et l'extérieur, entre l'immanent et le transcendant? Cela est possible. Telle n'est pas, cependant, mon option.

Devant nous est toujours la tâche de reconnaître les *passages* entre ce que nous dit l'expérience subjective et ce que perçoit la science objective. Par exemple, les neurosciences ont beaucoup à nous apprendre sur la manière dont se constitue un état de conscience, une capacité mnésique, l'intrusion du cerveau «*reptilien*» ou du cerveau «*limbique*» dans les procédures plus élaborées. Mais il importe que le questionnement soit réciproque. Que le savoir scientifique n'envalisse pas tout le champ du discours, comme cela tend à être le cas actuellement. Ce savoir a trois caractéristiques (qui en indiquent aussi les limites): 1. Il est objectivant, transformant tout ce qu'il touche en ob-jet, ce qui signifie «posé en face», séparé, extérieur, comme peuvent l'être les choses. 2. Il vise le général, ne retenant des phénomènes que les lois communes, les principes régulateurs qui demeurent identiques quels que soient le lieu et le moment. 3. Il est quantitatif: même s'il est à la recherche du qualitatif, il s'exprime à travers des modèles mathématiques où le nombre est le roi. Il fait sienne la formule de Galilée selon laquelle «la nature est écrite en langage mathématique». On parvient alors à des chiffres

¹⁸ E. Strauss, *L'observateur oublié*, in J.-P. Charcosset (dir.), *Présent à Henri Maldiney*, L'âge d'homme, Lausanne 1973, p. 240.

extraordinaires¹⁹ et le profane se demandera si le vertige suscité par ces chiffres n'est pas l'indice que l'intellect veut se soumettre la vie, le flux dont il était question plus haut, à des outils d'apprehension qui lui sont d'origine étrangère.

En revanche, pour qui s'interroge sur le sens, pour qui saisit les phénomènes dans leur globalité et les interprète à partir de l'expérience concrète que nous faisons de la vie – par exemple à partir du sourire d'un nouveau-né – le vivant apparaît d'emblée sur un autre registre, irréductible à tout mécanisme; la vie et l'esprit ne paraissent plus étrangers l'un à l'autre. La vie du vivant est interprétée à partir de celle de l'esprit – et pas seulement à partir de son infrastructure matérielle. Un bon exemple en est donné par Hans Jonas dans une conférence intitulée *Esprit et liberté*. Dès les mitochondries, cet auteur ose interpréter le vivant comme un commencement de ce qui est appelé à devenir une liberté. Avec la vie commence l'intérieurité: il n'y a pas de vie sans distinction entre «intérieur» et «extérieur». Dès lors, cette intérieurité est à penser sans la réduire à l'exteriorité. Jonas discerne alors un «horizon interne de transcendance» à l'œuvre dans tout vivant. Dès le métabolisme, il discerne une indépendance précaire de la vie par rapport à la matière qui la constitue: la vie n'est pas seulement la somme de ses éléments, elle est un processus, une identité «arrachée de haute lutte pour obtenir un sursis dont le terme est néanmoins déterminé». Cet horizon interne de transcendance continue à travers l'ordre ascendant des facultés et des fonctions organiques: mouvement et désir, sentir et perception, imagination, art et concept.

La manière dont je perçois une fleur, un paysage ou l'horizon est révélatrice à la fois du corps, du monde et de ma subjectivité. La manière dont je vis mon corps est significative et source de sens. Je ne désire pas de la même manière à partir d'un corps masculin ou d'un corps féminin. Le plaisir, la jouissance, la souffrance, l'engendrement, la gestation ne reçoivent pas leur sens seulement de la culture et de la volonté. Leur sens est aussi donné, reçu, assumé à partir de cette passivité première

¹⁹ Par exemple: chaque cellule comporte un patrimoine génétique de 20.000 gènes comportant chacun 150.000 caractères. Le nombre de synapses dans le cerveau est de 10 puissance 15...

qu'est l'existence corporelle. Cela est vrai a fortiori de la naissance. Or nous sommes tous nés, n'en déplaise à nos humanistes radicaux...

Dans tout phénomène humain en tant que tel se tisse un entrelacs subtil de *nature*, de *culture* et de *liberté*. Toute analyse qui oublie un des trois pôles de ce trépied fondamental est amputée. Une saine phénoménologie nous reconduit toujours à l'unité de ces trois sources. Tout est nature, tout est culture, tout est liberté dans la manière humaine de voir, de marcher, de jouir, de manger. «Voir comme voit un homme et être libre sont identiques» a pu écrire Merleau-Ponty. Mais que serait une liberté sans désir, un désir sans corps, un corps sans vie, une vie sans naissance?

Avant la séparation du sujet et de l'objet, antérieure à leur division est le mouvement de la vie, la présence au monde, qui est corporelle. C'est pourquoi une phénoménologie du repas, de la respiration, de la danse, du chant, du désir, de l'érotisme, de l'habitation, de la création artistique, de la marche, du paysage, du sport, de la naissance, de l'enfance, des liens familiaux, de la santé et de la maladie est et sera le meilleur contre-poids à la suprématie actuelle du discours objectif et objectivant²⁰.

2. *La parole poétique*. Proche de la phénoménologie, moins conceptuelle, s'offre la poésie. La parole poétique est sans doute le meilleur contrepoint à la suprématie du savoir objectif. Certains scientifiques, conscients des limites de leur approche, recourent parfois aux poètes pour dire ce qui échappe à leur discipline. Ainsi, je connais un biologiste qui aime à citer ces vers de Paul Celan:

Parle

Mais ne sépare pas le Non du Oui
 Donne à ta parole aussi le sens
 Donne-lui l'ombre

²⁰ De telles études existent. Elles sont à connaître et à prolonger. Citons encore: Henri Maldiney, Ludvig Binswanger, Gustav Siewert, Henri Van Lier, Erwin Stauss, Jean-Luc Marion, Jean-Louis Chrétien, Jean-Claude Sagne, Jean-Marie Delassus, Jean-Louis Chrétien, Denis Vasse, Fabrice Hadjaj, Paul Jonkheere... Je me permets aussi de renvoyer à deux de mes ouvrages: *Le corps de chair* (Cerf, Paris 1992) et *Le corps de l'esprit* (*ibid*, 1999).

Donne lui assez d'ombre,
Donne-lui autant,
Qu'autour de toi tu sais partagée entre
Minuit et Midi et Minuit

Regarde tout autour:
Vois, comme cela devient vivant –
Il parle Vrai, celui qui dit l'Ombre²¹.

La parole poétique se situe aux frontières – du visible et de l'invisible, du connu et de l'inconnu, de la réalité et de la fiction, de l'objectif et du subjectif. Dans la poésie, les mots ne sont pas seulement des moyens; ils sont encore tout ruisselants des sonorités et des images qui leur ont donné naissance. Ce que formule un poète (un grand poète) n'est ni purement objectif ni purement subjectif. Entre lui et le monde, entre son monde et le nôtre, il retient les traits communs, ce qui fait sens, c'est-à-dire l'agora de la rencontre:

«De la lumière dans les yeux, c'est cela l'amour»²².

Les mots ont une chair. Aussi les poètes savent-ils bien nous parler du corps. Avec eux l'on comprend que le sens et le sensible ont partie liée. Dans «sensible», il y a déjà «sens». Un regard, un pas, un geste: celui de cueillir un fruit, d'ouvrir une fenêtre, d'allumer une lampe sont à la fois simples et universels, limités et porteurs d'un monde:

Respirer, invisible poème
Pur échange perpétuel de l'être qui est mien
Contre l'espace du monde
Dans lequel rythmiquement j'adviens
Vague unique dont je suis la mer successive²³.

²¹ P. Celan, *Parle aussi toi* (1955), cité in J.-Cl. Ameisen, *Dans la lumière et les ombres*, Fayard, Paris 2008.

²² E. Jabès, *Le livre des questions I*, Gallimard, Paris 1963, p. 146.

²³ R.M. Rilke, *Sonnets à Orphée* (1922), in *Oeuvres complètes, Poésie*, Seuil, Paris 1972, p. 394.

Les poètes nous sauveront des savants et de leurs statistiques. Ils ignorent le quantitatif. Ils rendent attentifs à l'unicité de chaque instant, chaque être, chaque acte:

«Le poète, conservateur des infinis visages du vivant»²⁴.

Je ne connais pas, en poésie, de parole qui soit aussi abstraite, aussi théorétique, aussi coupée du réel que la *gender theory*. Ce sont des hommes ou des femmes incarnés qui parlent. La masculinité ou la féminité, reçues du corps, y prennent sens dans et par les mots, en résonance avec les éléments du monde:

«Etrange l'homme, sans rivage, près de la femme riveraine. [...] Et qu'est-ce que ce corps lui-même, qu'image et forme de navire? nacelle et nave, et nef votive, jusqu'en son ouverture médiane; instruit en forme de carelle, et sur ses courbes façonné, ployant le double arceau d'ivoire au vœu des courbes de la mer... [...] Vaisseau, mon beau vaisseau, qui cède sur ses couples et porte la charge d'une nuit d'homme, tu m'es vaisseau qui porte roses. Tu romps sur l'eau, chaîne d'offrandes. Et nous voici contre la mort, sur les chemins d'acanthes noires de la mer écarlate...»²⁵.

Peut-être les poètes sont-ils les prophètes de notre temps. Face aux élucubrations du transhumanisme, imbu d'un savoir partiel et parcelaire, ils nous rappellent que la vie la plus humble est digne d'attention. Le progrès technique ne les fascine pas. Sa puissance leur paraît bien abstraite.

«A en croire le sous-sol de l'herbe où chantait un couple de grillons cette nuit, la vie prénatale devait être très douce»²⁶.

D'autres formes d'art ou d'expression artistique seraient à évoquer ici. La danse, le chant, la musique, la peinture, le cinéma – celles du moins où la sensibilité est première et qui ne sont pas dominées par

²⁴ R. Char, *Feuilles d'Hypnos*, 1944, fr. 83.

²⁵ S.-J. Perse, *Amers*, 1957, ix, 2, 112.

²⁶ R. Char, *Feuilles d'Hypnos*, fr. 73.

l'idée, le «concept», l'intellect. Celles qui vivent de l'interaction féconde du sensible et de l'intelligible.

3. *La Bonne nouvelle chrétienne.* Contrairement à une idée reçue, la foi chrétienne offre la chance d'une réconciliation radicale avec le corps. Le principe de cette réconciliation ne tient pas seulement à l'«Incarnation», thème un peu trop vite convoqué parfois et qui, d'une certaine manière est en lui-même ambigu. Le terme même d'in-carnation pourrait donner à penser la descente dans un corps, selon un schème mythologique. Les racines de l'annonce sont à la fois plus simples et plus anthropologiques: dans la conception même de la personne qui sous-tend l'Ecriture et les récits bibliques. Selon un exégète anglais, «l'idée hébraïque de la personnalité est celle d'un corps animé, et non celle d'une âme incarnée»²⁷. Un corps animé par une *nefesh* (terme signifiant aussi bien «âme» que «souffle»), elle-même animée par *nishmat haïm*, l'haleine de vie provenant d'un Souffle que nous traduisons par «Esprit».

«Il insuffla dans ses narines une haleine de vie et l'humain devint une âme vivante» (*Gen 2,7*).

Corps, âme, esprit: cette anthropologie ternaire est en même temps foncièrement unitaire: une âme sans corps serait impensable, un corps sans âme ne serait plus une «chair» (*basar*) mais un cadavre (*gupah*). A partir de ces intuitions mères, la Bible est habitée par une attention vigilante à l'action de Dieu dans les corps.

C'est toi qui m'as formé les reins,
tissé au ventre de ma mère (*Ps 139*).

J'ai reçu aide, ma chair a refleuri (*Ps 28*).

O Dieu, crée pour moi un cœur pur,
restaure en ma poitrine un esprit ferme (*Ps 51*).

Ce que nous appelons le «Nouveau Testament» ne fait que confirmer cette présence-action. Jésus guérit des malades, en appliquant par

²⁷ J.A.T. Robinson, cité in X. Lacroix, *Le corps de chair*, cit., p. 216.

cit., exemple de la salive sur les paupières d'un aveugle (*Jean 9,1*). Il multiplie le pain, le vin, les poissons (*Mt 14,17*). Dans son ultime don, il ne nous livre pas seulement ses pensées et ses sentiments, mais *on corps et son sang*, qu'il nous donne même à *manger* – ce dont on devrait toujours s'étonner. Quant à Paul, il pourra écrire: «*Votre corps est le temple de l'Esprit-Saint*», dans le prolongement de l'anthropologie biblique entrevue plus haut (*1Co 6,19*).

La Bonne nouvelle chrétienne, confirmée à travers l'histoire, est que les réalités les plus humbles, les plus concrètes, les plus sensibles peuvent être habitées non seulement par la vie spirituelle, mais par la présence divine: les repas, le travail manuel, les gestes de tendresse, le soin aux malades. «*Trouver Dieu en toutes choses*»: la maxime ignacienne est un programme réaliste de vie quotidienne. Réciproquement, dans la vie spirituelle, les sens sont impliqués. La méthode d'oraison précisément ignacienne consiste à appliquer les cinq sens (oui, les *cinq sens*) à la scène méditée: cela vaut mieux que d'aller directement à l'idée²⁸.

Rien n'est plus contraire à la sève chrétienne que le mépris du corps et des réalités relatives au corps. Au cœur du christianisme se trouve cette «*mystérieuse inscription de l'éternel dans le temporel*» dont a parlé Péguy.

Il est parfois reproché aux chrétiens – catholiques en particulier – d'être «naturalistes» ou de sacriliser la vie lorsqu'ils affirment que la conception et la naissance ne sont pas des événements anodins, lorsqu'ils indiquent que le rapprochement sexuel implique le plus intime des personnes, lorsqu'ils affirment la dignité de ce qu'un document romain dénomme le «*corps embryonnaire*».

Mais ils ne «*sacrifient*» pas la vie d'une manière archaïque ou primaire (une idolâtrie qui prendrait le relatif pour l'absolu) lorsqu'ils affirment que «*la vie humaine est sacrée*». En réalité, c'est l'humanité de cette vie – non dissociables – qui est sacrée, c'est-à-dire indisponible. Un tel respect ne s'oppose nullement à la reconnaissance de la primauté de l'esprit. Le chrétien n'oppose pas la nature et l'esprit, comme le font tant de pensées modernes. Ce qui le travaille, ce qu'il chercher à mieux

²⁸ Ignace de Loyola, *Exercices*, par. 121-125.

deviner, sans jamais l'atteindre, est la source commune entre l'esprit et la vie, la mystérieuse Origine dont proviennent *l'un et l'autre*.

C'est bien le paradoxe: nous ne confondons pas l'acte du Créateur avec les processus biochimiques qui sont au commencement de la vie, mais nous pensons que cette action passe *aussi* par l'humble vie charnelle, naturelle, native. Entre l'Origine et le commencement, nous affirmons à la fois une distinction et une relation.

Il est vrai que la dynamique spirituelle appelle à un dépassement du sensible. Si l'obéissance aux appels de la plus haute Vie correspondait avec les instincts animaux, cela se saurait! «Ce qui est né de la chair est chair; ce qui est né de l'Esprit est esprit» (*Jean 3,6*). Mais d'une part, l'injonction – chez Jean-de-la-Croix par exemple – est de ne pas s'installer, ne pas s'attacher, ne pas s'arrêter en route en confondant les intérêts sensibles et la quête de Dieu; d'autre part, ce dépassement-renoncement n'est pas une nostalgie mélancolique. En sa vérité il reconduit au sensible qu'il donne de recouvrer, de retrouver autrement et mieux. Dans *Crainte et tremblement*, Kierkegaard affirme que le plus admirable, dans l'histoire d'Abraham, n'a pas été d'accepter de sacrifier son fils mais, au contraire, d'avoir su le retrouver. Suit alors l'opposition entre le «chevalier de la résignation infinie» et le «chevalier de la foi». Dans un des textes les plus importants de mon itinéraire personnel, il le décrit ainsi:

«Il est tout entier à ce monde, comme aucun boutiquier ne saurait davantage. Rien à déceler de cette nature étrangère et superbe où l'on reconnaît le chevalier de l'infini. Il se réjouit de tout, s'intéresse à tout, et chaque fois qu'on le voit intervenir quelque part, il le fait avec une persévérance caractéristique de l'homme terrestre dont l'esprit s'attache à ces soins. Il est à ce qu'il fait. Il célèbre le dimanche. Il va à l'église. Nul regard céleste, nul signe incomparable ne le trahit; si on le connaissait, il serait impossible de le distinguer du reste de l'assemblée; car sa manière saine et puissante de chanter les psaumes prouve tout au plus qu'il a une bonne poitrine. [...] Pourtant il paie au prix le plus cher le temps favorable, chaque instant de sa vie; car il ne fait pas la moindre chose sinon en vertu de l'absurde. Cet homme a effectué et accompli à tout moment le mouvement de l'infini. Il connaît la félicité de l'infini; il a ressenti la douleur de la renonciation totale à ce qu'on a de plus cher au monde; néanmoins il goûte le fini avec la plénitude et de jouissance de celui qui n'a jamais rien connu de plus relevé. [...] Il fait constamment le mouvement de

l'infini, mais avec une telle précision et sûreté qu'il en obtient sans cesse le fini sans qu'on soupçonne autre chose. Retomber de telle manière qu'on semble à la même seconde debout et en marche, transformer en marche le saut dans la vie, voilà ce dont seul est capable le chevalier de la foi»²⁹.

Le chevalier de la foi est un danseur qui transforme en marche le saut dans la vie... Une telle réconciliation est magnifiquement exprimée par le film de Gabriel Axel *Le festin de Babette* qui raconte comment une communauté est sauvée de la discorde et de la mélancolie par la grâce d'un repas qui est lui-même un miracle, fruit de l'art d'une cuisinière hors pair et de l'acte de foi dans lequel elle engage tout ce qu'elle possède. Arrivés craintifs au repas, ils se réconcilient avec la vie et les uns avec les autres – sans quitter leur piété et ce qui les rassemble – en découvrant (aidés par la parole d'un invité) la saveur et la couleur du meilleur vin, les mets succulents et le dévouement parfait de Babette³⁰.

4. *L'appartenance à un plus grand corps.* Un trait commun entre la plupart des dérégulations du corps entrevues plus haut est leur point de vue individualiste. La conscience souveraine est celle de l'ego auto fondé. Le libre arbitre devient la seule référence d'une éthique commune qui se veut ou se croit progressiste alors qu'elle est libérale, voire ultralibérale ou libertaire. Le droit positif de la plupart des pays «avancés» aujourd'hui, privilégie l'individu, affirmant comme seuls principes la liberté et l'égalité. Il n'en va pas ainsi dans la vie réelle: nous vivons de relations, nous appartenons à une communauté, notre identité est structurée par une communauté, nos sommes *incorporés*. Les relations sexuelles elles-mêmes, lorsqu'elles sont considérées d'un point de vue seulement individuel, le sont d'une façon parcellaire. Dans toutes les cultures, la vie sexuelle s'inscrit dans des règles, des codes, des interdits, liés à un certain statut social. Du point de vue interpersonnel, elle est inséparable des liens dans lesquels elle s'inscrit, de l'intimité partagée, de l'altérité éprouvée.

²⁹ S. Kierkegaard, *Crainte et tremblement* (1843), Aubier, Paris 1963, pp. 54-58.

³⁰ Le film (1987) est tiré de la non moins magnifique nouvelle de Karen Blixen, *Le dîner de Babette*, 1958.

La naissance et la filiation appellent a fortiori un cadre social et communautaire. Naître, c'est naître de deux corps, préféablement de la rencontre entre deux personnes. Qui dit naissance dit donc structure familiale, cadre pour la croissance. Il ne saurait donc être question de considérer le «droit à la procréation» comme une prérogative seulement individuelle et d'en traiter seulement du point de vue de la non-discrimination entre les adultes. Des tiers sont impliqués, à savoir les enfants. Dès lors, la structure familiale dans laquelle ils entreront fait partie des *bien communs* qu'une société se doit de leur offrir.

La vie sociale n'est pas constituée seulement par une somme de droits individuels. Aux deux termes de «liberté» et «égalité» vient s'ajouter un troisième qui dit le lien – lien social et inter-individuel: fraternité, solidarité ou Bien commun. Chaque société, y compris la nôtre, a la sauvegarde de biens communs élémentaires cristallisés dans des structures familiales, communautaires, sociétales.

Est en jeu ici une philosophie du droit. La loi a-t-elle pour seule fonction de garantir des libertés individuelles – ou a-t-elle aussi pour fonction d'instituer, de définir par un cadre des «valeurs» communes, c'est-à-dire des principes, des normes, des biens humains fondamentaux? Le droit est aussi l'expression et le garant d'un patrimoine éthique commun.

Etre corps, c'est faire corps. Notre corps n'est pas seulement individuel. Il est lié, relié, solidaire. Donald Winnicott affirmait, paraît-il: «un bébé tout seul, ça n'existe pas». Et nous pouvons ajouter: un adulte non plus. Que serait la vie corporelle sans tous ceux qui produisent sa nourriture, qui assurent son chauffage, son énergie, son vêtement, son toit? La liste pourrait être longue... Se réconcilier avec son corps, c'est aussi se réconcilier avec les dépendances, avec le fait d'être dépendant, avec la vie sociale selon ses différentes facettes, y compris les plus humbles. C'est quitter la logique de la seule autonomie comprise comme indépendance ou affirmation de soi. L'appartenance est dépendance. Consentir à cela est un principe de réalisme, mais aussi de vie concrète. Or, cette dépendance est aussi convivialité, solidarité, communauté, communion. Qui dira ce que le corps et le cœur doivent aux *agapes*? Que serions nous sans les liens dont nous sommes tissés?

Il est différents degrés, différentes formes de cette appartenance: commune, communauté, Etat, Eglise... A chacune correspond une di-

mension de la personne. Elles ne peuvent coïncider (ce serait le totalitarisme). Mais elles se recoupent aussi, et c'est heureux, sur certains repères communs. Il serait regrettable que ces repères ne concernent que le travail ou la production. Ils peuvent et même ils doivent aussi concer-ner la vie dite «privée», qui n'est pas *privée* de tout étayage social, livrée à la seule anarchie des désirs. De fait, des normes communes existent actuellement. Une des mes thèses est qu'une certaine structure familiiale assure mieux que d'autres la cohérence de l'histoire personnelle, répond mieux que d'autres au souci d'unité de la personne. Osons le dire, *honorer le mariage c'est honorer le corps*. Le mariage est un acte de parole solennelle. On honore le corps en honorant la parole qui lie les corps.

Paradoxal est ce lien entre corps et institution. Comment se fait-il que reconnaître la place du corps passe par la reconnaissance de l'institution? Tout se passe comme si le corps avait besoin d'être institué. Il en a besoin en effet. Que serait la naissance sans nomination? Un être humain qui n'aurait pas de nom? Que serait l'alliance sans parole d'alliance? Et que serait la filiation sans une parole qui l'institue?

Le lien entre corps et parole est le souci de l'éthique que je qualifie-rai de «personnaliste». Car la personne est une. Ce qu'une telle éthique réprouve, c'est au fond la dissociation – et tout spécialement la dissociation entre parole et corps. Soit une parole sans corps – lorsque le droit est réduit au seul positivisme procédural, soit un corps sans parole – lorsqu'il est réduit à un ensemble de fonctions et de données biologiques en eux-mêmes anonymes. Ce qui nous guette aujourd'hui, c'est la conception d'une liberté coupée de sa naissance, issue d'un état de nature mythique, dans une société qui naîtrait par contrat. Or les deux lieux concrets de sa naissance sont le lien social et le corps:

«Tu crois que c'est l'oiseau qui est libre. Tu te trompes; c'est la fleur»³¹.

³¹ E. Jabès, *Le livre des questions I*, cit., p. 128.

Norberto Galli

*Educare alla gratitudine,
virtù morale collegata alla giustizia*

Il tema enunciato immette nell'ambito dell'educazione morale. Questa concerne in modo speciale i giovani, unifica e qualifica tutta la formazione della persona, assumendo «una posizione finalistica anziché genetica»¹. In particolare, l'assunto ci colloca all'interno della virtù della giustizia, per Aristotele «virtù perfetta al più alto grado», dal momento che chi la possiede «può servirsene anche verso un'altra persona e non soltanto verso se stesso»². Esistono diversi aspetti della giustizia, meno importanti della virtù totale a cui fanno riferimento, ma ad essa collegati e degni di essere perseguiti, anche se non raggiungono la perfezione della sua natura. Nel loro complesso, formano l'insieme di quegli abiti buoni che strutturano eticamente la persona così da sollecitarla ad agire rettamente nella libertà.

Più propriamente la presente riflessione verte sulla *gratitudine o riconoscenza*, intorno alla quale si sono soffermati maestri del pensiero antico come Aristotele e Seneca; autori del pensiero cristiano quali sant'Agostino e san Tommaso. Più vicino a noi, è stata oggetto di riflessione da parte di Cartesio e dei moralisti inglesi (F. Hutcheson, D. Hume, A. Smith); poi di A. Rosmini, J. Maritain, R.P. Sertillanges, infine per terminare con R. Guardini e J. Pieper. Un coro di lodi si è levato dagli autori

¹ G. Corallo, *Pedagogia. II. L'atto di educare*, Armando, Roma 2010, p. 247; Id., *I giovani e l'educazione morale*, in N. Galli (a cura di), *Esigenze educative dei giovani d'oggi*, Vita e Pensiero, Milano 1983, cfr. pp. 54-82.

² Aristotele, *Etica Nicomachea*, in Id., *Etiche*, Utet, Torino 1996, p. 310 (1129b30).

ricordati, ai quali altri si potrebbero aggiungere, per esaltare la virtù in causa e per combattere il vizio opposto l'ingratitudine. Al loro pensiero occorre attingere, come a uno scrigno prezioso, per motivare i giovani a essere grati verso quanti li soccorrono.

Negli anni '60 e '70, G. Corallo, J. Vieujean e M. Debesse insistettero sulla necessità di sensibilizzare la coscienza dei discenti ai valori etici. Il pedagogista parigino pose in risalto le incidenze su di essi delle trasformazioni sociali e culturali come l'estensione dell'urbanizzazione, l'iniziale disgregazione della famiglia, la rapidità dei cambiamenti in atto. Un contesto umano che si rinnova con ritmo incessante provoca disagi e conflitti, sentimenti d'insicurezza, di sofferenza interiore, d'ansietà, d'angoscia esistenziale, di passività fatalistica³.

R. Guardini ha osservato che ci sono tempi in cui le virtù condizionano la vita morale delle persone; ve ne sono altri in cui la determinano. Esse sono «come stelle che appaiono in certe epoche e dominano il firmamento dei valori per poi a poco a poco retrocedere e lasciare lo spazio ad altre». Mutano i tempi e cambiano le condotte, anche se poi le medesime virtù non cessano di esercitare una qualche risonanza sulla coscienza, pur non essendo più in grado di orientarla. Esse però possono riapparire per animare i comportamenti⁴. Per molti giovani e adulti, la gratitudine è al presente la grande sconosciuta, rimossa dai loro pensieri, scomparsa dal lessico quotidiano.

Da parte sua, J. Pieper lamenta la perdita nel linguaggio contemporaneo del concetto di *osservanza*, diventato estraneo nell'orizzonte delle nostre idee. Esso stava a indicare in precedenza il rispetto dovuto «nei riguardi di coloro che si distinguevano per un ufficio o una speciale dignità». Oggi, questa è spesso derisa, è lungi dalle nostre attenzioni, a riprova dell'abbandono di una concezione propria dell'Occidente, con la quale era stato individuato «un elemento essenziale per l'ordine dell'uomo e della comunità»⁵.

³ M. Debesse, *L'armature morale de la jeunesse*, in «Bulletin de Psychologie», 18 (1964), pp. 7-9; cfr. pp. 402-422.

⁴ R. Guardini, *Virtù. Temi e prospettive della vita morale*, Morcelliana, Brescia 2001, p. 157.

⁵ J. Pieper, *Sulla giustizia*, Morcelliana, Brescia 1975, p. 113.

Negli ultimi decenni, la società secolarizzata e globalizzata ha accentuato la disgregazione dei valori umani rendendo difficile e problematica l'adesione ad essi, aumentando le paure di cui parlava Debesse. I giovani vivono oggi in una società senza certezze, disorientati quanto al futuro, privi di significati e di speranza. Ciò si ripercuote in negativo sulla formazione dell'identità, sulla capacità di progettare l'avvenire e di assumere decisioni, necessarie per immettersi nello stato adulto. Ha pure ripercussioni sfavorevoli sulla loro concezione etico-religiosa, anche perché di fronte hanno genitori ed educatori insicuri e spesso senza meta, incapaci di essere guide efficaci e illuminate. Molti giovani vivono in uno stato di ansia endemica che li turba e impedisce loro di attendere alla piena attuazione di sé. Non meraviglia così più di tanto se molti di loro non avvertono più il dovere della riconoscenza, il cui obnubilamento è dovuto a varie cause, di cui ricordiamo le principali:

a) La crisi dell'autorità educativa, con la contestazione all'adulto degli anni '70, ha ingenerato un turbamento nelle relazioni educative, inducendo una trasformazione delle «asimmetrie relazionali»⁶. Genitori e altri educatori hanno spesso rinunciato al loro ruolo di guida e di illuminazione per attutire scontri ed eliminare divergenze; non hanno insegnato le norme per la condotta, convinti che lo sviluppo dei discenti debba seguire una sua autonoma crescita, senza l'interferenza di costrizioni esterne. La generazione adulta ha così trascurato i compiti che le sono propri, non offrendo indicazioni a cui attenersi, né motivi per cui ubbidire ad esse. Così, in mancanza d'interdetti e proibizioni, «senza che ce ne siamo resi veramente conto, la nostra società ha in qualche modo sostituito al principio di autorità un altro principio, fondato sul senso d'insicurezza riguardo al futuro»⁷. Quest'ultimo provoca disorientamento e inquietudine, contribuisce a rompere un ordine stabilito dalla tradizione e proprio dell'educazione, attenua o spegne ogni segno di riconoscenza.

⁶ L. Pati, *L'autorità educativa tra crisi e nuove domande*, in L. Pati - L. Prenna (a cura di), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche ed educative*, Guerini, Milano 2008, p. 23.

⁷ M. Benasayag - G. Schimt, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2008, p. 29.

b) L'accentuazione dell'autonomia personale è una conseguenza della crisi dell'autorità educativa. Essa esalta la libertà di là di ogni regola stabilita, la sua legge diventa lo spontaneismo e l'interesse immediato. Ciò reca con sé una disgregazione dell'axiologia consolidatasi nei secoli, tipica della civiltà dell'Occidente. Per Z. Bauman, la modernità liquida non privilegia comportamenti consoni con la coesione, l'aderenza a norme stabilite, la perseveranza nei propri ideali, preferisce invece «di fluttuare sull'onda di opportunità mutevoli e di breve durata»⁸. Ne soffre l'identità, diventando instabile e mutevole. Siffatta autonomia provoca condotte contraddittorie nei giovani, che privilegiano sì la famiglia, l'amicizia, l'amore, ma offrono di sé un'immagine aperta solo a se stessi e ai propri torniconti⁹. L'esaltazione egocentrica produce un'insofferenza per l'autorità e un rafforzamento del proprio io; impedisce sentimenti affettivi di riconoscenza verso altri, dai quali ci si rende indipendenti, pensando di non avere bisogno di loro.

c) Nel 1970 U. Bronfenbrenner aveva notato la tendenza a una socializzazione stratificata: adolescenti con adolescenti, giovani con giovani, adulti con adulti. Essa impediva la presenza di questi ultimi nella vita dei primi. Se si fosse rafforzata nel tempo, egli prevedeva una sorta di cesura tra la generazione in ascesa e quella dei padri, impedendo una circolarità d'insegnamenti e di valori, favorevole a chi si prepara ai compiti dello stato adulto. Negli ultimi tempi, la propensione a una socialità ristretta e simmetrica si è rafforzata, secondo gli studi dello IARD, prendendo forma prevalentemente nell'associazionismo, nelle diadi amicali e amorose, aventi una forte incidenza sulla formazione dell'identità. In essi, i giovani si sentono a loro agio, tanto che «il gruppo ha un così forte potere sul singolo da portare i suoi membri a negare anche l'evidenza pur di conformarsi ad esso»¹⁰. Una socialità di questo tipo tende a elidere l'esigenza della riconoscenza. Tra pari non ci sono debiti precisi, se non quelli di fedeltà agli impegni assunti, di coerenza con le promes-

⁸ Z. Bauman, *Intervista sull'identità*, Laterza, Roma-Bari 2003, p. 63.

⁹ C. Buzzi - A. Cavalli - A. De Lillo, *Giovani verso il Duemila. Quarto rapporto LARD sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna 1994, p. 352.

¹⁰ Idd., *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto LARD sulla condizione giovanile in Italia*, il Mulino, Bologna 2007, p. 355.

se fatte. La gratitudine infatti si stabilisce nell'asimmetria, nel contracambio di beni ricevuti, nel desiderio disinteressato di corrispondere a benefici elargiti.

Quanto indicato si comprende in riferimento ai mutamenti della società e dei costumi, accaduti negli ultimi cinquant'anni. Essi hanno contribuito a rendere incerti o desueti i limiti imposti dal passato: tutto è messo in discussione, o abolito per rendere il proprio io libero dai ceppi dell'educazione¹¹. Impiegando la dicotomia esteriore – interiore si può osservare quanto segue. La partecipazione alla vita sociale degli adolescenti e dei giovani accentua lacerazioni e situazioni conflittuali tra ciò che è stato prima desunto in famiglia e a scuola e le condotte dei coetanei in aperta violazione di esso. L'incoerenza di molti adulti tra quanto hanno insegnato e la loro vita dissonante li pone in forte disagio, inducendo ferite nei loro sentimenti morali. L'incapacità di giudicare singoli atti alla luce dei principi etici è spesso dovuta a giudizi discordi degli educatori e ai pesanti condizionamenti degli strumenti della comunicazione di massa. I giovani poi che vengono a contatto con teorie permissive e libertarie, per mancanza di aiuti specifici, non sono in grado di esprimere giudizi adeguati sui temi in discussione. Il contesto culturale incide sulla struttura morale in formazione, lasciando segni evidenti nella loro formazione.

1. Elogio della gratitudine

Nei secoli, a cominciare dal mondo classico, la gratitudine è stata onorata ed esaltata come atto proprio dell'uomo saggio e retto. Ad essa Seneca, rappresentante del neostoicismo, ha dedicato nelle *Lettere a Lucilio* e nell'opera intorno ai *Benefici* considerazioni originali, riprese in seguito da quanti hanno parlato della riconoscenza. Egli la colloca all'interno della sua concezione generale dell'uomo e della vita, in virtù della quale la natura ha posto in lui sentimenti di reciproco amore e

¹¹ M. Benasayag - G. Schimt, *L'epoca delle passioni tristi*, cit., cfr. pp. 91-99; Gruppo di coordinamento per la demografia - Società Italiana di Statistica, *Rapporto sulla popolazione. L'Italia all'inizio del XXI secolo*, il Mulino, Bologna 2007, p. 52.

fratellanza, ispirati a un chiaro afflato religioso. In ogni individuo c'è una disposizione alla bontà, per la quale è incline a considerare i beni ricevuti non solo, ma anche l'intenzione che li hanno prodotti.

Per Seneca, l'essere riconoscenti deriva dall'amore e dall'amicizia, è tipico dell'avveduto, perché in grado di valutare ogni suo atto. Egli raccomanda di «essere grati il più possibile», un bene che «in gran parte ridonda a proprio vantaggio»; per questo, va reputato «un'azione dolcissima e bellissima»¹². Ne consegue che occorre evitare l'ingratitudine, che porta a misconoscere o a negare i benefici ricevuti, a trascurare il dovere di ricambiarli, a stabilire un silenzio su ciò che è stato liberamente dato. L'ingrato non è però contento. «Chi poi – osserva Seneca – è più infelice di colui che si dimentica subito dei benefici e non riesce a liberarsi dal pensiero delle offese patite?»¹³. Prima sono stati chiesti, poi ottenuti pare che non interessino più o si dimenticano per avere ulteriori vantaggi.

San Tommaso ha esposto in forma sistematica la struttura dell'organismo virtuoso, secondo una concezione rigorosa sotto i profili unitario e organico. Alle virtù principali fanno capo altre virtù secondarie, specificazione delle prime e con esse intrecciate. La gratitudine è virtù potenziale della giustizia (già Cicerone l'aveva osservato); è quindi un abito che si regge su quel fondamento morale che inclina a dare agli altri ciò è loro dovuto. L'Aquinate ha dedicato ad essa ampio spazio, recependo indicazione da Aristotele, Seneca, sant'Agostino.

Perché si possa parlare di gratitudine occorrono, a suo dire, tre elementi: riconoscere ciò che si è ricevuto, ringraziare il benefattore per quanto ci ha ottenuto, ricambiare in concreto il bene elargito¹⁴. In una formula sintetica, così Aristotele ebbe a indicare il *proprium* della riconoscenza: «bisogna rendere servizio per servizio a colui che ci ha fatto un favore e che a nostra volta iniziamo a concedere il nostro favore»¹⁵. La gratitudine per san Tommaso è un sentimento del cuore, un debito morale, un impegno d'onore, da esteriorizzare con gioia verso chi ha con-

¹² Seneca, *Lettere a Lucilio*, Utet, Torino, 1969, p. 527.

¹³ *Ibi*, p. 528.

¹⁴ Tommaso d'Aquino, *S. th. II-II*, q. 107, a. 2.

¹⁵ Aristotele, *Etica Nicomachea*, cit., p. 321 (1133a5).

tribuito a risolvere difficoltà nostre di qualsiasi genere, da manifestare con linguaggio disinteressato e cortese. Essa implica il contraccambio, è considerata aspetto della benevolenza; esige rispetto per il benefattore: «La gratitudine in chi riceve – scrive – dice rapporto al dono gratuito. Ecco perché se il dono è più grande, si richiede in lui una gratitudine maggiore»¹⁶. In essa, distingue i sentimenti dalle prestazioni: i primi vanno manifestati subito, le seconde a tempo debito e in momenti propizi.

Dall'Aquinate sono individuati i soggetti a cui dobbiamo riconoscenza, perché in qualche modo ci hanno ottenuto benefici di varia natura. Sono: Dio, «causa prima e principale di ogni nostra obbligazione»; i genitori, che ci hanno donato a la vita e la formazione; i superiori che sovrintendono all'ordine pubblico e al bene comune; i benefattori da cui dipendono beni particolari avuti. San Tommaso indica le virtù specifiche, connesse con la giustizia, che ognuno dovrebbe coltivare per agire con rettitudine. La virtù della religione inclina a dare a Dio il culto dovuto; la virtù della pietà motiva a dare ai genitori l'onore che a loro spetta; la virtù dell'osservanza sollecita a dare alle autorità civili rispetto e sudditanza; la virtù della gratitudine induce a ricompensare chi ci ha favorito¹⁷. L'educazione in causa quando fosse accolta avrebbe una singolare risonanza sull'intera comunità e nelle relazioni interpersonali.

L'ingratitudine è il vizio opposto alla riconoscenza. Consiste nel non ricambiare il bene ricevuto, nel fingere di non averlo ricevuto, nel non riconoscere l'esistenza per varie ragioni di comodo «e poiché l'affermazione contraria implica la negazione rispettiva, al primo grado d'ingratitudine corrisponde rendere male per bene; al secondo disprezzare il beneficio; al terzo reputarlo un maleficio»¹⁸. Quest'ultimo è il più grave di tutti: contraddice l'intenzione di chi ha inteso soccorrerci e annulla ogni vantaggio a nostro favore.

Nell'età moderna, Cartesio tratta della gratitudine nel volume *Les passions de l'âme*, scritto come egli dice per la sua edificazione e pubblicato ad Amsterdam nel 1649. In esso, egli distingue la riconoscenza dalla

¹⁶ Tommaso d'Aquino, *S. th.* II-II, q. 106, a. 2.

¹⁷ *Ibi*, II-II, q. 106, a. 1; I-II, q. 60, a. 3.

¹⁸ *Ibi*, II-II, q. 107, a. 2; q. 101, a. 1; II-II, qq. 57-120; R.P. Sertillanges, *La philosophie morale de S. Thomas d'Aquin*, Aubier, Paris 1946, p. 212.

benevolenza. Questa sarebbe un affetto provato nei confronti di chi opera il bene verso altri; quella invece si ha quando è compiuto a nostro favore. Essa appartiene alla categoria dell'amore, che si accende verso chi è stato propizio nei nostri confronti o almeno ha avuto l'intenzione di esserlo. Si combina così con la benevolenza, «e in più è fondata su un'azione che ci riguarda e che abbiamo il desiderio di ricambiare». Anche Cartesio si oppone alla ingratitudine, perché opposta a quell'azione virtuosa, che è «uno dei principali legami della società umana». È propria di quanti pensano che a loro tutto spetti, rimangono insensibili a ciò che hanno ricevuto, ricambiano con l'inimicizia ciò che è stato donato¹⁹.

Sulla gratitudine si è soffermato in varie sue opere A. Rosmini. Egli fa tesoro di quanto appartiene alla tradizione filosofica e umanistica precedente, aggiungendo ad essa cenni di natura educativa e metodologica. Alla riconoscenza infatti vanno avviati i discenti «fin dalla prima giovinezza», perché imparino ad agire secondo una concezione di universalità e di giustizia. Essa è un'obbligazione dovuta per compensare il bene ricevuto e l'affezione benevola di chi ci ha soccorso. Coloro verso i quali dobbiamo essere grati sono quelli già indicati da san Tommaso, secondo una gerarchia di obblighi per la quale il maggiore include il minore.

Rosmini muove dall'idea che l'uomo è fatto per la virtù, c'è infatti in lui una forza che lo spinge ad agire in direzione del bene etico. Di fronte a benefici ricevuti, la ragione lo motiva a esprimere due affetti: il *primo* ha da «essere di stima e di amore verso la dignità morale del suo benefattore», da esternare nella gioia e nell'esultanza; il *secondo* consiste in una sorta di biasimo per una possibile mancanza, allorché si prende coscienza di «avere ricevuto anziché dato». La volontà è in grado di incrementare questi affetti «che nascono spontanei dalle idee di *beneficiatore*, e di *beneficato* [...] e in tal caso l'uomo esercita nella sua pienezza questa cara virtù della gratitudine»²⁰. Nella *Filosofia del diritto* sintetizza, al riguardo, il suo pensiero, osservando che essa è un impegno morale per tutti quanti hanno ricevuto beni e favori: è quindi «un dovere del cuore: consiste tutta nel voler bene a chi ci ha voluto bene, nel desiderar di giovare a chi

¹⁹ Cartesio, *Le passioni dell'anima*, Bompiani, Milano 2006, pp. 213-215 e 405-407.

²⁰ A. Rosmini, *Principi della scienza morale*, Città Nuova, Roma, 1990, pp. 151-152.

amiamo, perché ci ha amato e giovato». Ad essi corrispondono affetti, «proprietà esclusiva di chi li nutre nel segreto dell'anima»²¹.

Non è infrequente la tendenza a dimenticare, o in certi casi a negare, quanto si è ottenuto. Ciò rallenta o distrugge ogni comunicazione con chi prima ci è venuto incontro e ci ha soccorso. Nei *Principi della scienza morale*, Rosmini elenca i segni dell'ingratitudine: «1° la dimenticanza dei benefici; 2° il non rendere le dovute grazie ai benefattori; 3° il rispondere ai beni ricevuti in un mostruoso cambio di malis»²². L'accento posto sull'educazione (cfr. *Del principio supremo della metodica*, n. 244), rende la trattazione rosminiana sulla virtù della riconoscenza stimolante per quanti si dedicano all'elevazione morale e spirituale delle giovani generazioni e le conferisce una particolare efficacia per il nostro tempo.

Nell'era contemporanea, R. Guardini si è intrattenuto sulla gratitudine con l'intenzione di riportarla all'antico splendore e di sottrarla al suo «lento declino»²³. Egli indica tre condizioni perché ciò accada. In *primo* luogo, è possibile essere grati tra chi è in posizione di potere e chi si trova in situazione d'inferiorità: esige quindi un *io* e un *tu*, l'attitudine al ringraziamento e la diligenza a ricambiare quanto si è ricevuto. Avviene pertanto solo tra persone, nell'intreccio delle quali: «L'una prega e l'altra è pronta; l'una dona e l'altra ringrazia e le due sono congiunte dalla dimensione umana». In *secondo* luogo, occorre che avvenga nella libertà; dove c'è costrizione non si manifesta neppure. Se tutto funzionasse con ritmi precostituiti, che inducessero ad esprimersi solo in determinati modi, verrebbe meno la possibilità di dire grazie, perché cesserebbe l'autonomia del soggetto. In *terzo* luogo, bisogna che chi offre lo faccia con rispetto e partecipazione verso colui che riceve. Costui non deve sentirsi ferito dall'intervento a suo favore, né trovarsi nelle circostanze di diventare indifferente di fronte al dovere di compensare. Per Guardini, chi soccorre il prossimo deve guardarsi dalla tentazione di fare pesare il proprio potere o superiorità, d'impedire la prassi della virtù, che germina solo in una relazione d'amore, non di umiliazione²⁴. È neces-

²¹ Id., *Filosofia del diritto*, Cedam, Padova 1968, t. II, pp. 326-327.

²² Id., *Compendio di etica*, Città Nuova, Roma 1998, p. 150.

²³ R. Guardini, *Virtù. Temi e prospettive della vita morale*, cit. p. 159.

²⁴ Ibi, pp. 159-162.

sario promuovere una disposizione accogliente verso il prossimo, per facilitare in esso un animo grato per tutto ciò che ottiene.

2. Educare alla gratitudine

La conoscenza dell’organismo virtuoso e l’adesione interiore ad esso è opera dell’educazione morale, ossia di quell’attività che costruisce l’uomo e lo rende padrone di sé, libero di consentire al bene, non solo intellettualmente contemplato ma fatto proprio dagli interessi vitali della persona. L’insegnamento delle virtù esige l’istruzione morale come preambolo a una condotta ad esse conforme. Tale insegnamento è stato trascurato dalle istituzioni o impartito a volte in modo disorganico e contraddittorio, pur ricordando che il conoscere etico per l’esercizio delle virtù morali è necessario ma non sufficiente. Con tale istruzione si espongono contenuti e significati delle singole condotte virtuose, sicché chi ascolta possa disporsi ad aderire ad essi, colti come valori congruenti con l’educando, la cui coscienza «gli ingiunge di doversi sollevare al bene morale»²⁵.

Egli dopo aver recepito, e soprattutto ben inteso come dovrebbe contenersi verso sé e gli altri, si trova nelle condizioni di agire in coerenza con quanto conosce, guidato dalla rettitudine della volontà. «Il momento finale della *decisione buona* dipende *in se stessa* tutta dall’educando, come è ovvio, trattandosi di un atto di libertà»²⁶. Tutto ciò potrebbe anche non accadere, nonostante l’impegno dell’educatore, ma non per questo egli dovrebbe cessare di continuare a sperare nella sua azione e nel ravvedimento del discente.

L’educazione alla gratitudine riceve dagli autori prima citati un inquadramento teorico che induce quanti si occupano dei giovani a motivarli in tal senso. L’attenzione va rivolta all’adolescenza, un’età di rapidi mutamenti e di sviluppo del giudizio morale, condizionati a loro volta dalle trasformazioni cognitive nonché dal contesto socioculturale in cui gli adolescenti crescono. Gli anni quattordici-diciotto sono i più difficili ma

²⁵ A. Rosmini, *Principi della scienza morale*, cit., p. 151.

²⁶ G. Corallo, *I giovani e l’educazione morale*, cit., p. 82.

anche i più propizi per l'educazione; in essi i problemi morali si vedono in una prospettiva assai più ampia e complessa rispetto a prima; per questo hanno bisogno della presenza e della guida degli adulti, anzitutto dei genitori²⁷. U. Bronfenbrenner, con altri psicologi, vi ha insistito più volte. Era sua convinzione che la famiglia è distrutta dall'indifferenza della società per essa, dal momento che è «l'ultimo dei nostri pensieri».

È possibile cominciare a parlare della riconoscenza dalla preadolescenza in poi, allorché il soggetto gradatamente s'impadronisce del pensiero operatorio formale, con cui acquista la capacità ipotetica e logico-astratta. L'adolescente diventa in grado di cogliere i motivi per cui deve deferenza a quanti si occupano di lui; avverte il dovere di essere obbligato per la loro cura e protezione, comincia a manifestare il suo grazie per ciò che riceve. Perché questo accada, non va però lasciato solo, né deve cadere nelle maglie della sottocultura giovanile.

La riconoscenza va insegnata, indicando a chi dobbiamo essere grati, per quali motivi occorre sentirsi in situazione di debito, come esprimere affetto e stima, perché acquisire un atteggiamento deferente nei confronti di chi ci ha beneficiato. San Tommaso e, come ho ricordato, A. Rosmini in modi diversi hanno precisato questi doveri, accennando alle persone alle quali vanno rivolti i nostri sentimenti.

a) *La gratitudine verso Dio*. È un atto proprio dell'intelligenza riconoscerlo «il primo principio di tutti i nostri beni»²⁸, l'origine di ogni grazia, l'Essere supremo a cui si deve riconoscenza. Tutto è dono di Dio osserva R. Guardini: l'esistenza, ciò che siamo e facciamo è sempre «qualcosa degno di adorante meraviglia. Sapere ciò è una componente della coscienza fondamentale dell'uomo»²⁹. A tutto questo si giunge attraverso l'esercizio della virtù della religione, cominciato in famiglia sin dall'infanzia e proseguito nelle età successive, quindi approfondito nella altre istituzioni formative. Esso ha il compito di superare forme infantili per giungere a «una teoria dell'Essere in cui tutti i frammenti siano ordinati in modo significativo». L'adolescenza e la giovinezza, in possesso del

²⁷ N. Galli, *L'imprescindibile presenza*, in «Pedagogia e Vita», 58/6 (2000), pp. 160-162.

²⁸ Tommaso d'Aquino, *S. th. II-II*, q. 106, a. 1.

²⁹ R. Guardini, *Virtù. Temi e prospettive della vita morale*, cit., p. 104.

pensiero formale e postformale, sono le età in cui la concezione religiosa della vita diventa una realtà con la quale il soggetto si pone in una relazione personale di adorazione con il Totalmente Altro da sé. Il sentimento religioso muove e sviluppa, come ho prima ricordato, sul fondamento della giustizia, sicché l'educazione che lo promuove acquista una particolare solidità, sottraendolo all'egocentrismo e al formalismo.

Spetta ad essa mostrare il dovere della lode e della riconoscenza a Dio; al tempo stesso bandire l'ingratitudine che può insorgere per i doni ricevuti. Sant'Agostino, nella *Lettera 41*, scritta ad Alipio, ha osservato: «Che cosa di meglio potremmo recare nel cuore e pronunciare con la bocca e manifestare con la penna se non: "Sia ringraziato Dio"?». Non potrebbe dirsi nulla di più conciso, nulla udirsi di più lieto, nulla comprendersi di più significativo, nulla compiersi di più utile di questa esclamazione³⁰. Gli fa eco A. Rosmini che, nell'*Epistolario ascetico*, invita più volte a coltivare la gratitudine a Dio datore di ogni bene e a guardarsi dal diventare ingrati. Nella *Lettera 1219* ha scritto: «Oh! Sia grande, sia infinita la nostra gratitudine a benefizii così preziosi, e che noi non abbiamo meritato!»³¹. Si tratta di promuovere un impegno volto a corrispondere a quanto si è ricevuto con animo riconoscente.

b) *La gratitudine verso i genitori*. In forza della virtù della pietà, ad essi dobbiamo essere grati per due ragioni, essendo essi «principio prossimo della nostra generazione ed educazione»³². Ognuno sa che esistiamo per loro volontà. La vita è il bene principale, in forza della quale diventiamo capaci di agire nel mondo e di lasciare in esso un'orma originale di noi stessi, ma anche di esprimere grazie a coloro che ci hanno chiamati all'essere. Per A. Rosmini, «l'amore che ho verso me stesso, verso la mia esistenza, si spinge naturalmente verso la causa che mi ha prodotto, e la considero come buona a me, perché origine del mio bene, e quindi amo anche lei, perché ogni cosa che si stima buona si ama»³³.

³⁰ Agostino, *Le lettere*, NBA, Città Nuova, Roma 1969, t. I, p. 315; cfr. Id., *Discorsi*, NBA, Città Nuova, Roma 1979, t. I, pp. 752-753.

³¹ A. Rosmini, *Epistolario ascetico*, Tipografia del Senato, Roma 1912, t. III, p. 646; cfr. t. I, p. 244.

³² Tommaso d'Aquino, *S. th. II-II*, q. 106, a. 1.

³³ A. Rosmini, *Principi della scienza morale*, cit., p. 151.

Oltre alla vita, i genitori hanno cura dei figli e li educano, conferendo un significato umanizzante alle caratteristiche della loro struttura psico-fisica, tra le quali la capacità di agire abitualmente nella libertà, quindi in una prospettiva d'implicazione morale. L'educazione è dovere – diritto dei generanti. Essa – nota P. Braido – «crea la famiglia», «è madre della famiglia». Dove questa esiste c'è una naturale propensione alla protezione della prole e all'incremento del suo sviluppo, così da diventare modello per le altre istituzioni educative, allo spirito della quale devono ispirarsi. Tra esse e famiglia ha quindi da istituirsì un'interazione auspicabile nell'esercizio delle loro attività.

Dall'adolescenza in poi, i figli cominciano a prendere coscienza di ciò che il padre e la madre hanno donato loro e della riconoscenza dovuta. Nella vita adulta, prende forma un debito di lealtà, in forza del quale sono sollecitati a restituire, in parte, ciò che i genitori hanno dato loro, esprimendolo nella vicinanza e nell'assistenza. Per san Tommaso, nella gratitudine occorre porre l'accento sull'intenzione e sul beneficio. Se moviamo da quello che i figli hanno avuto, «vale a dire l'esistenza e la vita, un figlio non potrà mai compensarlo adeguatamente come nota il Filosofo». Viceversa, se consideriamo «la volontà di chi dà e di chi ricompensa, allora un figlio può anche ripagare i genitori con qualche cosa di più grande, come fa notare Seneca»³⁴.

c) *La gratitudine verso i superiori.* Ci riferiamo a quanti procurano i beni derivanti dall'ordine pubblico e dal buon governo dei cittadini. Sono coloro «che hanno un compito direttivo su di noi», a cui dobbiamo rispetto, in forza dell'osservanza. «Perciò, in chi è costituito in autorità si deve considerare innanzitutto l'eccellenza del suo stato, che implica un potere sui sudditi; in secondo luogo, il compito del governare»³⁵. Occorre che la generazione degli adulti manifesti riconoscenza a quanti attendono al bene di tutti ed esercitano con rettitudine la loro funzione a pro degli altri, esprima inoltre di avere un debito nei loro confronti. Per J. Pieper, «Invero, la vita privata del singolo si regge per il fatto che le funzioni della vita collettiva, quella del giudice come quella dell'inse-

³⁴ Tommaso d'Aquino, *S. th.* II-II, q. 106, a. 6.

³⁵ *Ibi*, II-II, q. 102, a. 1.

gnane e così via, vengono bene esercitate; solo in virtù di ciò, egli può vivere in una comunità ordinata»³⁶. La presenza di funzionari pubblici che non operano con dignità non onorano certo il loro ufficio, che per sua natura è orientato a favorire il benessere di tutti.

Quando i padri (genitori, docenti, educatori), aventi una medesima somiglianza di compiti, onorano i superiori, motivando le loro condotte ai giovani, costoro gradatamente intuiscono che l'ordine civile, di cui fruiscono, esige in chi governa servizio e abnegazione e in chi è governato sudditanza e collaborazione. Nasce così il senso di appartenenza civica al proprio paese, alla sua storia e cultura, agli ideali comuni da perseguire con la partecipazione di tutti. A. Bagnasco, in occasione del 150° anniversario dell'Unità d'Italia (17 marzo 2011) in Santa Maria degli Angeli in Roma, così si è espresso: «La Patria, nello stesso linguaggio comune, esprime una paternità, così come la Madrepatria manifesta una maternità: il popolo che nasce da ideali alti e comuni, che vive secondo valori nobili di giustizia e solidarietà, che sviluppa uno stile di relazioni virtuose, respira un'anima spirituale capace di onorare le menti e i cuori, è un popolo vivo, prende volto, assapora e si riconosce uno, diventa Nazione e Patria, offre sostanza allo Stato»³⁷. L'impegno in tale direzione è di tutti, nel rispetto delle diversità, nella volontà di raggiungere una più ampia coesione democratica.

d) *La gratitudine verso i benefattori.* Come ai genitori, ad essi si deve ossequio e riverenza; il rispetto che si ha per i primi va esteso anche a chi si è degnato di soccorrerci. L'adulto, nel cammino di sua vita, viene spesso a trovarsi in situazione di aiuto da parte di altri, per raggiungere traghetti a cui aspira, per uscire da situazioni dilemmatiche, per ottenere ciò che gli aggrada. S'incontra, quindi, senza averlo preventivato, con persone che s'inseriscono nella sua vita con l'intenzione di soccorrerlo, senza le quali non raggiungerebbe ciò che desidera: sono i nostri benefattori. Essi meritano riconoscenza per ciò che hanno fatto per noi, per le loro sollecitudini nei nostri confronti. Per Seneca, è proprio del saggio prendere in esame «tutti gli elementi di un'azione, confrontandoli

³⁶ J. Pieper, *Sulla giustizia*, cit., pp. 113-114.

³⁷ A. Bagnasco, in «Avvenire», 18 marzo 2011, p. 8.

tra loro: giacché un'azione, benché sia la stessa, risulta più o meno importante secondo il tempo, il luogo, la causa da cui proviene»³⁸.

Chi è beneficiato non sempre è in grado di percepire le conseguenze di ciò che ha ricevuto; potrà valutarle in seguito, purché ne conservi la memoria. Il medesimo bene è considerato diversamente da chi lo ottiene, in relazione alla formazione posseduta, allo sviluppo morale raggiunto, agli aspetti socioculturali che lo condizionano. L'adulto non può in ogni caso rimanere indifferente di fronte alla liberalità del benefattore. È auspicabile che disponga di un corrispettivo di beni in una misura analoga a quelli ricevuti: esso nasce dal cuore, dalla qualità spirituale della sua vita, dalla capacità di contraccambiare. Egli deve guardarsi dal non lasciarsi prendere dall'indifferenza, dalla dimenticanza, dall'avversione per quanto ha avuto: facili propensioni per chi non è allenato alla virtù della gratitudine.

I giovani d'oggi sono lo specchio degli adulti con i quali convivono. Se si vuole che i primi imparino a esprimere atteggiamenti di accoglienza e deferenza nei confronti di quanti si sono occupati di loro, è indispensabile che i secondi insegnino come contenersi verso coloro che li hanno soccorsi nei momenti difficili, ma soprattutto diventino modelli di vita, confermando ciò che dicono a parole. La riconoscenza nasce dall'interno dell'individuo, cresce come atto di amore in sintonia con l'insieme delle virtù principali. Essa quindi non va perseguita in modo indipendente, ma in stretta unione con esse, in particolare con la prudenza, nella quale trovano unificazione tutti gli altri abiti virtuosi. Il discente diventa così nel tempo capace di orientarsi non solo astrattamente al bene, bensì di porlo in atto nelle varie situazioni di vita attraverso il potenziamento di tutte le componenti della sua personalità. Per il credente, le virtù morali razionali vengono perfezionate in un ordine superiore a quello della natura, conferendo al soggetto la possibilità di attendere a nuovi traguardi. Tale elevazione non sminuisce il lavoro educativo compiuto con impegno e perseveranza, ma lo presuppone e lo avvalora.

³⁸ Seneca, *Lettere a Lucilio*, cit., p. 525.

SEGNALAZIONI

Grazia Loparco - Stanislaw Zimniak (a cura di), *Don Michele Rua primo successore di Don Bosco. Tratti di personalità, governo e opere (1888-1910)*. Atti del 5° Convegno Internazionale di Storia dell'Opera Salesiana, Torino, 28 ottobre - 1 novembre 2009, Las, Roma 2010, pp. 1105.

Francesco Motto (a cura di), *Don Michele Rua nella storia (1837-1910)*. Atti del Congresso Internazionale di Studi su don Rua (Roma, Salesianum, 29-31 ottobre 2010), Las, Roma 2011, pp. 861.

I Salesiani ci hanno abituato da tempo a ricerche storiche di grande rilievo su don Giovanni Bosco e sugli sviluppi della Congregazione. Nella scia dei contributi storiografici avviati fra anni '60 e '70 da don Pietro Stella e don Pietro Braido, si sono via via inseriti altri studiosi di valore, italiani e non, che con i loro lavori hanno consentito una conoscenza sempre più approfondita del fondatore e dell'Opera da lui avviata.

Il Congresso romano del gennaio 1989, a conclusione delle celebrazioni per il centenario della morte di don Bosco (cfr. gli atti a cura di M. Midali, *Don Bosco nella storia*, Las, Roma 1990), ha costituito un importante momento di verifica della ricerca in atto sul sacerdote piemontese e, nel medesimo tempo, ha posto le premesse per un incremento delle indagini circa il cammino della sua Congregazione. Lungo quest'ultima direzione si sono mossi i Convegni Internazionali di storia dell'Opera salesiana, promossi dagli anni Novanta per iniziativa dell'Istituto Storico Salesiano e dell'Associazione dei Cultori di Storia Salesiana. I ponderosi volumi che qui consideriamo, frutto di due distinti incontri di studio su don Michele Rua, primo successore di don Bosco, confermano la fecondità dell'impegno storiografico intrapreso.

Gli atti curati da G. Loparco e S. Zimniak si articolano in tre Sezioni: la prima, riguardante profili biografico-agiografici di don Rua; la secon-

da, relativa al governo e allo sviluppo della Congregazione negli anni del suo Rettorato (1888-1910); la terza, di approfondimento della presenza salesiana in Italia e nel resto del mondo durante il medesimo periodo. Quelli a cura di F. Motto sono invece strutturati in due parti: don Rua “uomo di governo”, l’una; “educatore e guida spirituale”, l’altra.

Pressoché tutte le relazioni raccolte nei volumi muovono da fonti e documenti archivistici di prima mano, che consentono, fra l’altro, di sottoporre a vaglio critico lo stereotipo, corrente in sede salesiana, di un don Rua «fedele ma forse un po’ pedissequo prosecutore di don Bosco» (Loparco-Zimniak, p. 1037). Dalle ricerche svolte emerge piuttosto che egli, per quanto intimamente “plasmato” dallo spirito del fondatore, non fu semplice “fotocopia” di lui. Certo, per sua reiterata ammissione, don Rua cercò sempre di conformarsi *in toto* al pensiero e all’eredità di don Bosco: un atteggiamento – ha fatto notare più d’un relatore – che lo ha indotto in qualche eccesso di rigidità conservativa. Dagli studi in esame emerge tuttavia che don Rua, pur tenendo sempre fisso lo sguardo sul fondatore, fu molto attento alle necessità educative derivanti dai cambiamenti socio-culturali in atto fra i due secoli e alle non semplici problematiche connesse allo sviluppo internazionale della famiglia salesiana. Nell’attività di governo, si mostrò sensibile tanto alla ricerca di un equilibrio nei rapporti fra il vertice della Congregazione e le sue articolazioni locali (Ispettorie) quanto a una temperata forma di collegialità, con i membri del Capitolo superiore, in ordine alle responsabilità gestionali.

Sotto il profilo spirituale, don Rua, sebbene scrupolosamente fedele al modello di religioso additato da don Bosco, manifestò, nondimeno, qualche tratto distintivo e differenziante rispetto a lui (per esempio, nell’interpretazione di virtù come la povertà, lo spirito di mortificazione, la prudenza). Uomo “spirituale”, interamente votato a Dio e al servizio ai fratelli tramite l’educazione, colpiva anche per la non comune tensione ascetica: qualità che, dentro e fuori della Congregazione, concorse a guadagnargli stima pressoché universale.

La permanente preoccupazione di don Rua di una fedeltà letterale agli indirizzi del fondatore non favorì cammini “più sciolti” all’intera famiglia salesiana sia sul piano culturale-teologico sia su quello educativo, dove tornavano insistenti i richiami del Rettor Maggiore a guardarsi dalla moderna pedagogia e a evitare imprudenti innovazioni, incomin-

ciando dagli ambienti oratoriani. Tutto questo finì con il fornire l'impressione di un certo "conservatorismo" della Congregazione, nel vivo di una stagione che vedeva prendere sempre più piede, fra le opere, la scuola-collegio, in qualche caso a scapito dello stesso oratorio festivo, vera e propria "pietra angolare" dell'intuizione di don Bosco.

Ad ogni modo, don Rua – e i due volumi ne danno ampia conferma –, pur fra inevitabili problemi e difficoltà, con la sua intelligenza e autorevolezza spirituale, riuscì ad assicurare senza particolari intoppi il delicato passaggio seguito alla scomparsa del carismatico fondatore. Sotto di lui, la Congregazione salesiana (alla quale – ricordiamo – sino al 1906 rimasero canonicamente aggregate le Figlie di Maria Ausiliatrice) conobbe un'invidiabile espansione numerica e una vasta diffusione nel mondo. Dopo don Bosco, don Rua resta figura di primo piano nella galleria dei religiosi dediti, fra Otto e Novecento, all'educazione della gioventù. È titolo di merito di chi ha svolto le ricerche raccolte nei volumi in esame averci offerto contributi per una più adeguata conoscenza della sua figura, che, a distanza di cento anni dalla scomparsa, ci appare rilevante non solo per la storia interna dei Salesiani e delle Figlie di Maria Ausiliatrice, ma anche per quella dell'educazione cattolica nella complessa fase a cavallo fra i secoli XIX e XX.

Luciano Caimi

Piero Viotto, *Il pensiero moderno secondo Jacques Maritain*, Città Nuova, Roma 2011, pp. 268.

Piero Viotto, *Il pensiero contemporaneo secondo Jacques Maritain*, Città Nuova, Roma 2012, pp. 336.

I titoli di questi due volumi non rendono conto del significato e del valore del lavoro di P. Viotto, perché non si tratta di due saggi sulla modernità e sul pensiero contemporaneo, ma di una vera e propria *Storia della filosofia* da Socrate a Sartre pazientemente ricostruita, capitolo per capitolo, partendo dai pensatori presocratici sui 17 volumi dell'*Opera omnia* del filosofo francese. Forse l'editore ha scelto questi titoli perché ha già in catalogo un volume sul pensiero medievale, opera Giulio D'Onofrio. Ma Viotto inizia il suo lavoro con l'analisi della genesi della rifles-

sione filosofica attraverso le indagini di Platone e Aristotele, e quindi di Agostino e Tommaso, dando uno sguardo anche al pensiero orientale, rilevando i conflitti e le correlazioni tra il sapere come scienza e il sapere come saggezza nella ricerca epistemologica.

L'opera abbonda di citazioni dai 65 volumi e dai numerosissimi articoli di Maritain, pubblicati tra il 1912 e il 1973, ora in francese in Europa, ora in inglese in America, che l'autore raccorda e connette in modo organico tra di loro e illustra con numerose tavole didattiche per meglio chiarire il percorso della storia della filosofia, che nel primo volume viene ricostruito intorno a Cartesio e nel secondo intorno a Kant: in lui confluiscono empirismo e razionalismo, da cui partono positivismo e idealismo, che sono la radice dell'età delle ideologie dalla cui crisi nasce il polverizzarsi delle correnti filosofiche contemporanee, che sono l'onda lunga del criticismo kantiano. Maritain rileva che Cartesio ha iniziato la distruzione dell'unità organica del sapere medievale, che raccordava le scienze della natura alla filosofia, e questa alla teologia, perché Cartesio ha negato la scientificità della teologia e dopo di lui Kant la scientificità della filosofia, per giungere con il pragmatismo, l'empiriocriticismo e con lo stesso marxismo a negare la scientificità della ricerca scientifica, i cui risultati sono sempre provvisori, utili per dominare il mondo, ma non veri in loro stessi. Parallelamente è avvenuta la distruzione dell'oggetto del sapere, prima con Berkeley, perché l'oggetto esisterebbe solo in quanto è percepito (*esse est percipi*) dopo con Hume, perché anche il soggetto esisterebbe solo in quanto percepisce (*esse est peripere*). In questo processo storico un posto di rilievo spetta a Galileo Galilei, che ha affiancato alla filosofia della natura una scienza fisico-matematica, e l'incomprensione di questa distinzione di campo ha portato alla sua condanna. L'autore fa riferimenti anche alla storia dell'arte e alla storia della letteratura. E a proposito della storia civile, con Maritain distingue un machiavellismo moderato che separa la politica dalla morale e un machiavellismo assoluto che, con Hegel e con Marx, giunge a identificare la politica con la morale.

Viotto pone attenzione alla filosofia cristiana che si è sviluppata nel Cinque-Seicento con la Seconda scolastica spagnola e italiana, di Giovanni di san Tommaso e del Gaetano, cui Maritain fa moltissimi riferimenti perché ha affrontato nella modernità i problemi teologici dei

rapporti tra ragione e fede, tra libertà e grazia, tra Stato e Chiesa. Dopo aver chiarito che non esiste una filosofia cristiana, ma un modo cristiano di fare filosofia, rileva la presenza di pensatori cristiani nelle diverse correnti filosofiche contemporanee da Max Scheler a Edith Stein, da Simone Weil a Gabriel Marcel, da Emmanuel Mounier a Paul Ricoeur, da Nikolaj Berdjaev a Étienne Gilson, per ricordarne alcuni.

I due Indici, quello dei nomi e quello degli argomenti, permettono al lettore di consultare l'opera con facilità, attraverso le diverse problematiche filosofiche, dalla metafisica alla politica, dall'epistemologia all'estetica, dalla morale alla filosofia del diritto, dall'economia alla mistica. Questa *Storia della filosofia secondo Maritain* è una novità nella storiografia filosofica italiana, perché si pone oltre lo storismo dei manuali, che si ispirano all'idealismo di Guido De Ruggero o al marxismo di Ludovico Geymonat, i quali elevano la storia a sistema filosofico, ma anche oltre il biografismo di quelli che derivano dall'esistenzialismo di Nicola Abbagnano, che risolvono la filosofia nel filosofare dei singoli pensatori. L'autore, seguendo il suo Maestro, anzi affiancandosi a lui, intende insegnare a filosofare, convinto che insegnare una sola filosofia sarebbe una sorta di educazione al fondamentalismo, come insegnare solo la storia della filosofia sarebbe un'educazione al relativismo. Maritain stesso aveva assunto questa impostazione quando, in America, insegnava Storia della filosofia morale alla *Princeton University*. In educazione non si può essere *neutri*: bisogna essere *neutrali* nei riguardi dei sistemi filosofici che si presentano, cercando la verità, ovunque essa si trovi.

Nella conclusione, Viotto fa un bilancio del pensiero contemporaneo, rilevandone gli aspetti negativi e gli aspetti positivi del pensiero debole. Si è passati dal realismo alla fenomenologia, dalla logica formale alla logica strumentale, ma è stato messo in crisi lo Stato assoluto promovendo lo Stato democratico; si è riscoperto il diritto naturale, sia pure solo come intersoggettività, e la centralità della persona umana, sia pure solo come valore morale. Con Maritain, auspica un ritorno alla metafisica e alla fondazione ontologica della persona umana, recuperando le naturali connessioni tra la scienza e la saggezza, tra la filosofia e la teologia, tra l'etica e la politica, perché bisogna recuperare l'oggettività del sapere nel rispetto della soggettività della coscienza.

Norberto Galli

Froma Walsh, *La resilienza familiare*, Raffaello Cortina, Milano 2011, pp. 475.

Il volume è la seconda edizione, ampiamente riveduta e aggiornata con i dati più recenti della ricerca clinica, pubblicato dall'autrice che insegnava alla *School of Social Service Administration* dell'Università di Chicago ed è direttrice della *Chicago Center for Family Health*.

La Walsh è nota per i suoi importanti lavori nel settore della terapia familiare. Il testo in causa è un fondamentale contributo alla resilienza, intesa come concetto di recupero delle proprie energie nei momenti difficili della vita domestica, oggi considerato essenziale nel campo della salute mentale, ma anche per tutti coloro che svolgono una attività di aiuto con le famiglie, sempre più bisognose di sostegno e di motivazioni per i suoi membri. Il modello di resilienza, a differenza di quello clinico, s'incentra sulle risorse e potenzialità insite nei membri del nucleo domestico, considerati come un tutto integrato.

Il testo si compone di dodici capitoli, suddivisi in quattro parti. Nella prima si espongono le premesse essenziali per chiarire ciò che oggi si intende per resilienza familiare, fondandosi sulle ricerche compiute, tenendo inoltre presenti la diversità e complessità dell'ambiente e le difficoltà che promuove nei genitori e nei figli. Nella seconda si cerca d'individuare i processi interattivi, che condizionano il buon funzionamento dei soggetti e la resilienza del sistema stesso. Tali processi sono suddivisi dalla Walsh in credenze, modelli organizzativi, processi fondamentali. Nella terza il modello di resilienza viene visto e studiato nelle pratiche cliniche, al fine di promuoverlo con coppie in crisi. Si indicano al riguardo programmi orientati a promuovere la necessaria resistenza alle difficoltà in campo, nei servizi territoriali, come ad esempio il *Chicago Center*

for Family Health. Nella quarta si precisano le applicazione della resilienza familiare a diverse situazioni di perdita, di malattia, di stress multipli, con riferimento in quest'ultimo caso ad adolescenti e a famiglie vulnerabili.

In sostanza, la resilienza familiare qui presentata si fonda su una molteplicità di connessioni, su un complesso di relazioni importanti per affrontare le avversità della vita; di vincoli domestici, comunitari e sociali: «L'impegno e l'amore che attraversano i legami umani rappresentano "le ancore di salvezza" in termini di resilienza» (p. xv). Il lavoro della Walsh è di una straordinaria ricchezza. Esso è in grado di offrire riflessioni, dati, aiuti non solo ai clinici e agli esperti di psicoterapia familiare, ma anche a tante altre persone che, sotto diversi profili, si occupano dei coniugi e dei figli: penso in particolare ai pedagogisti della famiglia e agli educatori in comunione con essi.

La resilienza dipende da molti fattori. Se non sono forse da escludere elementi temperamentalni e di carattere, vanno riconosciuti importanti quelli educativi e gli influssi del contesto socioculturale. L'autrice ha il merito di avere insistito più volte sui valori della "trascendenza e spiritualità", sul senso dell'esistenza, sulla fede religiosa. Essi sono significativi per facilitare nelle persone e nei gruppi le energie necessarie per superare o alleviare un trauma, ma anche a scopo d'interventi precoci o preventivi.

Norberto Galli

Paolo Gambini, *Adolescenti e famiglia affettiva. Percorsi di emancipazione*, FrancoAngeli, Milano, 2011, pp. 347.

È un nuovo testo dell'adolescenza che, oltre a fruire dei dati delle ricerche dell'autore, tiene presente quelli della letteratura internazionale con i quali si confronta, instaurando un dialogo di confronto e d'innovazione. Il volume si compone di una Introduzione: «La famiglia con i figli adolescenti: verso la differenziazione tra coesione e autonomia» (pp. 19-45), in cui si parla della identità nell'adolescenza, della sua emancipazione emotiva dai genitori, della sua trasformazione nell'ambito delle relazioni domestiche. Dagli anni '60 in poi, la conflittualità tra figli e genitori è andata via via attenuandosi, sino a giungere a una

collaborazione tra gli uni e gli altri. Ma anche i genitori hanno assunto nuovi atteggiamenti nei confronti della prole, di ascolto e di dialogo. Si parla infatti del passaggio dalla famiglia «etica», della disciplina e delle regole, a una famiglia «affettiva», del negoziato e dell'intesa. Per questo gli adolescenti, negli ultimi anni, si sentono soddisfatti e ben integrati in casa, con rapporti soddisfacenti con la madre e con il padre.

Seguono nove capitoli (pp. 47-277), la parte centrale del lavoro, elaborata sulla scorta dei dati raccolti lungo diversi anni dall'autore. Essa riguarda, in estrema sintesi, i tratti specifici della famiglia affettiva; studia il processo di emancipazione in situazioni particolari di crisi; considera le relazioni dell'adolescente con i membri della famiglia allargata; valuta le variazioni emancipative dei soggetti in rapporto all'educazione impartita dai genitori e agli stili da essi adottati; individua le caratteristiche della famiglia di oggi, in relazione alle convinzioni di efficacia dei figli e dei genitori. I vari capitoli costituiscono una lettura di ampio respiro psicologico, il cui valore non può sfuggire a quanti oggi si occupano della famiglia.

Il capitolo conclusivo: «La faticosa emancipazione degli adolescenti dalla famiglia affettiva» (pp. 278-328), traccia il percorso dei figli verso lo stato adulto, oggi assai più oneroso di prima, a causa di una doppia transizione: dall'adolescenza a quella del giovane adulto. In tale cammino, i genitori si mostrano protettivi, rassicuranti e comprensivi. Tale relazione di vicinanza e di reciproca benevolenza procura ai membri della famiglia benessere e serenità, ma al tempo stesso indebolisce la capacità generativa. D'altro canto, un amore parentale così inteso può essere dispensato solo a pochi figli: spesso a uno solo. Gambini non manca di notare, assieme ad altri autori, i rischi della famiglia affettiva. Oggi non sono pochi i genitori che cedono ad atteggiamenti simmetrici, istituiscono con gli adolescenti relazioni amichevoli, distruggendo l'esemplarità come mezzo educativo. Altre volte, accentuano l'importanza dei rapporti domestici tanto da indebolire quelli con i coetanei, rendendo difficile il loro inserimento sociale. La famiglia per i figli di oggi è diventata una realtà tanto importante da trasformarsi persino in un limite per il loro sviluppo.

Il testo che presentiamo è un pregevole lavoro, che si raccomanda a coloro che, a diverso titolo, si occupano degli adolescenti e della fa-

miglia, sia per il costante riferimento ai dati della ricerca, sia per lo stile comprensibile di lettura con cui è redatto.

Norberto Galli

Vincenzo Salerno, *Identità, azione, racconto. Il dramma della vita buona in Paul Ricœur*, Vita e Pensiero, Milano 2011, pp. 262.

La figura di Paul Ricœur suscita l'interesse degli studiosi di pedagogia, oltre che costituire una delle più significative voci della filosofia novecentesca. L'accostamento adottato in questo volume, è originale perché, più che trattare il pensiero dello studioso francese *sub specie educationis*, prende le mosse da esso – come specchio di una sensibilità diffusa – per procedere ad una disamina pedagogica che si confronta anche criticamente con il pensiero ricœuriano.

Lo studioso – direttore del Corso di laurea in Scienze dell'educazione dello IUSVE, sede aggregata dell'Università Pontificia Salesiana di Roma – sin dalle battute iniziali si misura con alcuni concetti chiave della pratica educativa, come quello di autorità. Raccoglie, in particolare, la sfida di motivare gli educatori a non desistere e – in questa prospettiva – sottolinea che la condizione umana reca una manifesta fragilità da cui viene costantemente insidiata ed esposta al rischio di una pratica sbagliata della libertà. Salerno esplora la “fallibilità” umana avvalorando l'ermeneutica ricœuriana, ma rileva anche come lo studioso francese colleghi la “legge” a una “triste necessità” (p. 211). Rispetto a questa concezione, il volume mira a mostrare che la fallibilità umana è connotata anche dalla possibilità di esprimere, in positivo, la capacità di andare oltre il male. Non si tratta solo di contenere – nel senso di limitare oppure combattere – ciò che è nocivo, ma di agire affinché possa essere (paradossalmente) l'occasione per cercare il bene. L'educazione così acquista il profilo di una sfida continua che non può venire mai meno, nemmeno quando ci si trova di fronte alle situazioni più gravi e apparentemente irrecuperabili.

In chiave propositiva, avvalorando il contributo di Ricœur, Salerno richiama soprattutto la dimensione narrativa. Il racconto anzitutto costituisce la modalità attraverso cui il soggetto, coniugando permanenza

e variazione dell'identità, risponde alla fondamentale domanda concernente chi lui sia. Inoltre, all'interno di questa trama, prende forma il riconoscimento del bene che accompagna l'esistenza anche quando questa fa i conti con i propri limiti. Infatti, «narrare la propria identità come una storia significa riconoscere ciò che in essa si dà solo attraverso l'atto della libertà» (p. 237). Questa può comportare anche il dramma della scelta sbagliata, ma implica sempre la possibilità del riscatto. È questo il messaggio forte, sul terreno educativo e pedagogico, che possiamo trovare nelle pagine di Salerno la cui analisi – come Giuseppe Vico scrive nella Prefazione – «è attenta, quasi controcorrente, per respingere a ragion veduta tutto ciò che ha poco a che vedere con le emergenze e le cadute educative e per ridare fiato e consistenza alla teoria e alla teoresi pedagogica». Raccogliendo la sfida non solo dell'«emergenza educativa», ma anche dello scoraggiamento che insidia gli educatori, questo volume fa cogliere che il profilo narrativo della persona reca sempre delle opportunità, anche quando queste sono schermate da condotte negative, nocive per se stessi e per gli altri. La “vita buona”, infatti, non è qualcosa che si aggiunge dall'esterno all'esistenza, ma prende forma nella “narrazione” quotidiana: è dall'interno della persona, come soggetto concretamente vivente, che il richiamo del bene agisce in modo incancellabile. L'educatore è chiamato a scorgere ciò che l'educando – per la sua immaturità, per le storture conseguenti al suo comportamento oppure per le scorie che la vita ha scaricato su di lui – non riesce a riconoscere da sé, e a intervenire per incoraggiare e guidare al riscatto.

Giuseppe Mari

Michel Soëtard, *Rousseau et l'idée d'éducation*, Honoré Champion, Paris 2012, pp. 261.

L'anniversario della pubblicazione dell'*Emilio* russoviano stimola a tornare su un'opera e su un autore che hanno lasciato il segno nella teoria e nella pratica dell'educazione. L'interesse è reso più acuto dalla constatazione che, nonostante i pessimi risultati di Rousseau come educatore e la totale impraticabilità dell'educazione come viene descritta nella sua opera maggiore, il dibattito sull'uno e sull'altra non si è mai

estinto. Che cosa ha colto Rousseau che ne ha consacrato la memoria nonostante il passare del tempo? Ai contributi che cercano di dare una risposta a questo quesito ora si aggiunge anche quest'opera, pubblicata da Michel Soëtard, professore emerito dell'Università de l'Ouest, che accosta il tema nella più ampia considerazione del pensiero russoviano, non trascurando altri importanti contributi, oltre l'*Emilio*, come il *Contratto sociale*.

Il volume, che spazia all'interno di un ampio orizzonte culturale, avvalorando anche la lettura pestalozziana dell'opera di Rousseau («Pestalozzi juge de Jean-Jacques», pp. 173-258), individua con chiarezza il nucleo della novità russoviana nell'aver riconosciuto che l'educazione, essenzialmente, ha a che fare con la libertà.

Questo spiega anche l'interesse sociale di Rousseau che ha una chiara radice morale incentrata sull'«unità della persona», la quale rimanda alla sua coerenza tra quello che «è» e quello che «fa» (pp. 86-89). In Rousseau il richiamo morale s'intreccia con quello religioso, di una religiosità deistica, ma non per questo disincarnata. Ancora una volta, l'aspirazione è rendere il soggetto agente unitario e coerente con il contesto cosmico nel quale si muove. Si capisce, allora, la distanza che separa Rousseau dal pragmatismo, nonostante sia lui sia Dewey avvalorino l'agire umano: mentre per i pragmatisti l'azione dell'uomo ne esaurisce l'identità, per Rousseau questa si cala sempre all'interno di un più ampio orizzonte etico (cfr. p. 163).

Pestalozzi ha colto bene lo spessore della prospettiva russoviana, individuando anche la sfida di passare dal piano dell'utopia a quello della realizzabilità. Come ha perseguito questo scopo? Unendo ciò che Rousseau aveva non solo separato, ma contrapposto. Anche Pestalozzi coglie la centralità della libertà, ma la declina insieme all'autorità, in quanto la concepisce come finalizzata alla piena manifestazione dell'educando (cfr. pp. 185-188). È una lezione oggi molto attuale perché il continuo richiamo della libertà spesso si risolve nella pura e semplice licenza. Al contrario, una libertà che significhi “governo di sé” (com'è nella concezione russoviana e nella ripresa pestalozziana) permette di guidare la persona alla piena maturità.

Giuseppe Mari

Andreas Gruschka, *Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik. Eine Grundlegung* [Ricerca pedagogica come esplorazione della pedagogia. Una fondazione], Budrich, Opladen - Farmington Hills (Mich.) 2011, pp. 370.

Il prof. Andreas Gruschka, che nella sua pluridecennale attività nelle Università di Münster e poi di Francoforte ha studiato metodi di ricerca pedagogica che fossero appropriati al loro oggetto, si confronta in questo libro con le esperienze più recenti della ricerca in campo scolastico.

L'autore non condivide approcci tecnologici e quantitativi rigidi allo studio dell'opera educativa e sostiene che la ricerca empirica educativa, come gli studi OCSE PISA, hanno portato a una crisi della pedagogia, perché manca in essi la comprensione del fulcro e dell'essenza pedagogica. Egli richiama la complessità dell'azione educativa e confuta concezioni restrittive dell'opera di formazione, mentre considera possibile capire che cos'è la pedagogia solo basandosi su un concetto di educazione, che faccia riferimento a tutta la persona. Come esponente di un'ermeneutica pedagogica obiettiva che si pone in contrasto con una prassi che si limita alle competenze e alla corrispondente ricerca empirica in educazione, una posizione che egli accusa di riduzionismo, elabora difficoltà e contraddizioni della ricerca educativa e delinea la sua concezione di ricerca pedagogica legata a impostazioni attente allo sviluppo della persona.

Si tratta di un contributo prezioso per il pluralismo nel dibattito pedagogico contemporaneo, una buona premessa per ridurre il rischio di appiattimento su posizioni unidirezionali.

Olga Bombardelli

Giovanni Battista Montini (Paolo VI), *La Pedagogia della coscienza cristiana*, a cura di Angelo Maffei, Istituto Paolo VI, Brescia 2009, pp. 221.

Il testo, il cui titolo è ripreso da un discorso del Pontefice pronunciato il 3 maggio 1976, si compone di due parti. La prima riporta discorsi e scritti di G.B. Montini da Arcivescovo di Milano (pp. 3-121), ripresi dall'edizione critica del 1997; la seconda comprende discorsi e scritti

sull'educazione, tolti da *Insegnamenti di Paolo VI* (tt. I-XVI, Città del Vaticano 1964-1979). L'una e l'altra silloge si incontrano sui problemi educativi umani, spirituali e religiosi dei giovani, affrontati con rara sensibilità e profondità, attinte dalla famiglia, dal contesto socioculturale di Brescia, dal contatto quotidiano con i problemi formativi.

Tra le due parti si nota una sostanziale unità di intenti e di prospettive. Montini da Pontefice riprende e approfondisce temi enunciati da Arcivescovo, ma nella nuova veste di pastore universale della Chiesa. Ricorrono aspetti a lui cari come, ad esempio, l'idea che la cultura rappresenti il campo in cui i cristiani devono manifestare il loro impegno così da permeare di sé, le varie attività del pensiero, dell'educazione, dell'arte; l'importanza fondamentale della formazione religiosa della persona, così da integrare gli aspetti intellettuali e professionali dei giovani intenti agli studi universitari; la necessità di seguire i giovani, per aiutarli a passare da una fase incerta a un'altra di progettazione, implicante decisioni e scelte, apertura al futuro e alla speranza. L'importante è che essi non cadano vittime del pessimismo morale e sociale, della sfiducia e dell'indifferenza, per potere agire in direzione di un'educazione della coscienza implicante i valori tipicamente umani e cristiani.

I discorsi e gli scritti di Montini sono preceduti da una chiara e opportuna introduzione di Angelo Maffei (pp. VII-XXXVI). Essa è di aiuto al lettore per individuare i nodi tematici essenziali e i contenuti della riflessione montiniana sull'educazione. Essi sono così indicati: 1. «Scuola statale e scuola cattolica». Giunto a Milano, Montini ha dovuto misurarsi con i problemi della scuola cattolica, una prerogativa della Chiesa da sempre esercitata. Come aveva fatto da giovane, insiste sulla libertà d'insegnamento e sul diritto dei genitori a scegliere l'orientamento da conferire alla formazione dei figli, soffermandosi più volte sul carattere specifico e originale della scuola cattolica, che va posta dallo Stato nelle condizioni di esercitare il suo carisma. 2. «Oratori e azione cattolica di fronte alle sfide dell'educazione». A Milano, si è incontrato con il patrimonio delle istituzioni e attività educative della Chiesa ambrosiana; da esso ha tratto spunto per insistere su una solida educazione alla fede e alle virtù umane. 3. «Psicologia giovanile e cultura moderna». Più volte, da Pontefice, Montini ha insistito sulla coscienza come luogo in cui germano le convinzioni profonde, che orientano scelte e azioni. Per

questo, l'adulto deve possedere sufficienti conoscenze dei dati antropologici e culturali. Il problema principale sono i giovani: lo ha ripetuto sia a Milano sia a Roma. Occorre allora conoscere la loro psicologia, così come quella ordinata all'azione, ricordando che la vera libertà a cui essi aspirano ha bisogno di norme, da far proprie mediante l'intelligenza e la volontà.

Il volume in questione suscita un'attenzione particolare in tempo di grande emergenza educativa (Benedetto XVI). Per questo, merita la più ampia conoscenza e la diffusione da parte di quanti si occupano dei giovani e del loro avvenire.

Norberto Galli

Giovanni Filoromo - Flavio Pajer, *Di che Dio sei? Tante religioni un solo mondo*, Sei, Torino 2011, pp. 170.

La domanda parrebbe irrispettosa e malevola qualora si dimenticasse che viviamo in una società sempre più plurale sotto il profilo religioso. Se si prende atto di ciò, il quesito diventa illuminante ai fini del dialogo tra le religioni, dell'integrazione, della pace nell'ecumene. Senza pace tra le religioni, non può esistere concordia tra le nazioni. Sul quesito iniziale si soffermano con dovizie di argomentazioni due specialisti dei problemi religiosi: G. Filoromo, professore di Storia del Cristianesimo all'Università di Torino, e F. Pajer, professore di Pedagogia e didattica delle religioni all'UPS di Roma. Essi svolgono un complesso e articolato discorso, suddiviso in otto capitoli: «Il mosaico delle religioni»; «Le ragioni della convivenza»; «Per una mappa globale delle religioni»; «Per una storia del pluralismo religioso»; «L'identità religiosa: dall'individuo alla comunità»; «Mai senza l'altro; dallo scontro all'incontro tra le religioni»; «A Cesare quel che è di Cesare: le leggi di Dio e le leggi degli uomini»; «Lo stato laico: parabola di una crisi». Chiude il lavoro un epilogo su religioni e cittadinanza.

Ho tratto la convinzione, dalla lettura del testo, che i principali fruttori di esso dovrebbero essere coloro che si occupano di educazione: genitori, insegnanti, formatori di comunità. Non è un caso che il libro sia un rimaneggiamento e perfezionamento di un precedente studio,

scritto per la scuola. Trovo per questo indispensabile muovere dall'ottavo capitolo sulla laicità, per istituire un nuovo modo d'interagire e di ragionare con il prossimo. Essa istituisce la capacità di apertura e di tolleranza, la quale implica il rifiuto di imporre le proprie convinzioni e l'esigenza di rispettare tutte le confessioni religiose, di fronte alle quali lo Stato si mantiene distante, ma al tempo stesso ne riconosce il valore per lo sviluppo della persona.

Tale neolaicità nulla ha da spartire con l'archeolaicità alla francese, ostile al fatto religioso. Altra idea cardine del volume consiste nel privilegiare non già l'unità bensì la molteplicità, o il diritto alla differenza e alla propria identità, in virtù dello spirito del Concilio Vaticano II. Caratteristico è ciò che è accaduto all'interno dell'ecumenismo, per cui la Chiesa Cattolica non mira tanto all'unificazione delle fedi cristiane con Roma, quanto piuttosto ad avvalorare la loro cultura, la loro storia. Tale nuova mentalità sollecita tutti a un'ordinata convivenza umana: i popoli sempre più indipendenti, ma bisognosi di interagire con gli altri, sono chiamati a prender coscienza della loro originalità e dei loro valori ma al tempo stesso, in forza della globalizzazione devono misurarsi con l'alterità, con religioni diverse dalla loro; il che esige un profondo ripensamento della propria credenza e una conoscenza di quella dei nuovi immigrati.

La grande prospettiva educativa del XXI secolo sollecita tutti, muovendo dalle nuove generazioni, a vivere in un contesto di pluralismo religioso, ossia in una società democratica in cui tutti i cittadini godono dei medesimi diritti e doveri civili e vanno rispettati per le loro scelte religiose, per i loro percorsi spirituali, per l'idea che essi hanno di Dio, per le vie percorse al fine di raggiungerlo. Tale pluralismo non è una minaccia né un ostacolo, ma un'occasione di arricchimento per la propria credenza. In tal modo, si può superare sia il multiculturalismo anglosassone sia l'assimilazionismo alla francese. Le idee del volume vanno riprese e fatte conoscere, nella speranza che motivino nuovi atteggiamenti religiosi e un avvenire di pace tra i popoli.

Norberto Galli

Marcel Jousse, *La sapienza analfabeta del bambino. Introduzione alla mimopedagogia*, a cura di Antonello Colimberti, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 2011, pp. 254.

Non molto conosciuto in Italia è Marcel Jousse (1886-1961), gesuita e antropologo francese. Dopo aver appreso il latino, il greco, l'ebraico e l'aramaico in giovanissima età, si dedica agli studi di matematica per diventare astronomo. Poi si intessa di scienze sociali, diventando allievo di Marcel Mauss, Georges Dumas, Jean-Pierre Rousselot. Fondatore dell'antropologia del gesto, conosce il successo con la pubblicazione della sua tesi di dottorato, *Le style oral rythmique et mnémotechnique chez les verbo-moteurs*. Dal 1931 al 1950 insegnava Linguistica alla Sorbona.

Ora A. Colimberti ha curato la pubblicazione, preceduta da un'interessante Introduzione ove spiega il ruolo innovativo degli studi educativi di Jousse, della trascrizione stenografica di 9 lezioni (dalla 10 alla 18) del corso *Le Mimisme et le Langage de l'Enfant*, tenuto nel 1936 da Jousse all'École d'Antropologie di Parigi. Si tratta di un *corpus* organico ove Jousse intende il mimismo umano come una tendenza innata e primordiale dell'uomo, volta a mimare le azioni di tutti i viventi che lo circondano. Il gesuita è fortemente critico della pedagogia del tempo. «I libri di pedagogia di cui disponiamo in questo momento sono vere e proprie beffe scientifiche. Tutti questi metodi di cui si servono le giardinieri di bambini che vengono chiamati: metodo Martenot, Metodo Artus, metodo Montessori, metodo Decroly, non sono altro che puro *empirismo*; non partono da nulla e non sfociano in nulla» (p. 165). Jousse, invece, reputa la mimopedagogia come necessaria contro una astratta “verbigenazione”. Essa riesce infatti a ricondurre, come dev'essere, attraverso il mimodramma, all'unità del reale, che invece la società degli adulti presenta come frammentato. Per tale aspetto, Jousse compie un'operazione educativamente molto più radicale di tanti educatori che avranno maggior successo accademico. «Il domani sarà fatto di ciò che lasceremo spontaneo in questi bambini. Ed è proprio a questo che non abbiamo pensato abbastanza. Siamo troppo convinti che il bambino debba assomigliarci. La nostra concezione del bambino beneducato è una pura mostruosità, egli ha un ruolo ben più ricco del nostro. Dovrà prendere ciò che gli abbiamo dato, sopesarlo, sperimentarlo e con-

traddirlo praticamente in blocco» (p. 254). In realtà, Jousse non è un contestatore *ante litteram*. Giudica profondamente sbagliato che gli adulti facciano coincidere il bambino *buono* con il bambino *immobile*. Egli ritiene una pedagogia che opera «sotto l'influsso della paura dell'azione e del movimento» (p. 217). Attraverso una pedagogia dell'azione, Jousse intende ricondurre il piccolo all'interno dell'unità del tutto, da cui, invece, si tende ad allontanarlo. «Andare al Reale con tutto l'essere... Ecco cos'è il bambino di fronte a se stesso» (p. 76).

Invero, come ricorda Colimberti, Jousse rifiuta come erronea ogni forma di concezione evoluzionista e intende recuperare la vera dimensione interiore del soggetto per il tramite di un sapere gestuale e corporeo, che è proprio dell'infanzia, ma che era presente anche negli antichi sapienti. Si tratta di un'argomentazione complessa, non riconducibile al più noto attivismo e che ebbe echi in Bergson e Blondel. Un discorso fuori della pedagogia ufficiale, tuttora vivo e stimolante proprio perché alternativo alle impostazioni di società che richiedono l'efficientismo funzionale al sistema. *La sapienza analfabeta del bambino* si legge come un viatico che libera dalle strettoie del tempo.

Hervé A. Cavallera

Franco Cambi, *Tre pedagogie di Rousseau. Per la riconquista dell'uomo-di-natura*, Il melangolo, Genova 2011, pp. 208.

Il volume raccoglie scritti editi e inediti di Cambi sul pensiero di Rousseau. Il pedagogista fiorentino rileva giustamente come Rousseau non sia affatto un caso chiuso per la disamina pedagogica e individua esserci nel Ginevrino almeno tre percorsi, all'apparenza differenti ma convergenti nell'obiettivo comune di fondo: la costruzione di una società migliore, più umana. «C'è il *Contratto* e il cittadino. C'è l'*Emilio* e l'uomo morale. C'è l'autobiografia, più Rousseau giudice, più *Le fantasticherie*, e l'individuo isolato» (p. 31). Il che fa emergere, sempre secondo Cambi, la natura problematica del pedagogico, il quale, in Rousseau si trova a combattere contro il de-naturamento, la crescita artificiale, l'alienazione insomma. In questo suo contrasto con l'acquisito sta la perenne attualità del Ginevrino. «Il punto del rimedio è oscillante, va dall'io-sensibilità

all'io-moralità, allo Stato alla comunicazione integrale e trasparenza dei cuori che essa realizza, va dalla politica alla pedagogia (e viceversa) [...], ma viene postulato con forza all'interno del *malheur* stesso, come il suo *altro volto*, la sua immanente possibilità» (pp. 143-144).

In realtà, le “divagazioni” di Cambi non sono altro che una lettura di Rousseau sia alla luce dello statuto stesso della pedagogia sia dei fiumi carsici che dal pensatore settecentesco giungono al presente, con l’individuazione di ciò che Rousseau solleva, di là da certa lettura ormai scontata. Ad esempio, l’individuazione, che per Cambi si può agevolmente ricavare, delle scienze dell’uomo. «Un solo aspetto viene enunciato con forza e con decisione: l’uso necessario di modelli teorici, per interpretare i fenomeni umani e comprenderli secondo un senso, un ordine, un fine, [...], il che viene a sottolineare lo *status* teorico-interpretativo di queste scienze, pur non opposto (bensì interattivo) rispetto al momento osservativo-empirico» (p. 139). Si ha così già una metacritica della scienza che apre alla modernizzazione.

Va detto, comunque, che la lettura di Cambi non è solo teoretica. Non manca infatti, nella ricostruzione della fortuna di Rousseau, un’attenta analisi delle ragioni del suo successo e del suo rigetto. Significative le pagine rivolte al suo confronto con l’illuminismo italiano e in particolare meridionale. «Il rifiuto di Rousseau sta in ragione diretta del suo radicalismo, della sua teoria inquietante e per alcuni aspetti anti e post-illuministica, e quindi tale rifiuto viene a riconfermare il carattere specifico dell’illuminismo italiano, riformista, moderato, tecnico e civile, opposto ad avventure teoriche di punta ed eterodosse» (p. 203).

In realtà, ciò che Cambi ci tiene a sottolineare è proprio l’intrinseca eterodossia di Rousseau, il suo essere difficilmente rinchiudibile nel suo stesso periodo storico, con intenti ed esiti pedagogici per nulla scontati e che appaiono tuttora vitali e non sempre pienamente compresi. Un pensatore dialettico, che prima di Nietzsche, vuole ripensare i fondamenti dell’Occidente, criticando la tradizione. Per queste ragioni, il volume di Franco Cambi è assai utile per una riconsiderazione del Ginevrino; il che poi è anche un modo di fare i conti con la pedagogia contemporanea.

Hervé A. Cavallera

Antonio Bellingreri, *La cura dell'anima*, Vita e Pensiero, Milano 2010,
pp. 402.

L'ampia introduzione su «Educare oggi nella società post-secolare» (pp. 21-48) costituisce l'apertura del testo che si articola in tre parti – dedicate, rispettivamente, a «Il bisogno di riconoscimento» (pp. 49-94), «L'avvenimento personale. Fenomenologia dell'esperienza educativa» (pp. 95-193) e «Il metodo empatico. Struttura e senso del dialogo esistenziale» (pp. 195-281) – che sono completate da un'Appendice e nove Annessi, oltre alla Conclusione. Già questo sguardo sintetico fa cogliere la complessità del volume nel quale si intrecciano riflessioni che fanno perno sull'empatia come categoria antropologica e pedagogica, particolarmente rilevante nel momento in cui la “città secolare” domanda il riconoscimento di un'etica “globale”. In effetti, l'empatia – in quanto disposizione radicale alla condivisione – permette di praticare un'esperienza di comunicazione che va di là dagli steccati ideologici configurandosi come una risorsa preziosa nella e per la società complessa. Il saggio svolge questo tema con ampiezza d'orizzonti e profondità di scavo, riuscendo a tenere sempre alto il livello dell'argomentazione, ma è contemporaneamente capace di illuminare la quotidianità della sfida educativa.

Richiamo solo alcuni riferimenti che trovo particolarmente fruibili, come quello della contestualità dell'azione educativa che però non rinuncia – in ragione della costitutiva umanità della disposizione empatica – a saper riconoscere un orizzonte ampio e condiviso. Trovo inoltre molto rilevante la riflessione relativa al corpo, coinvolto nella comunicazione empatica in quanto questa implica la dimensione sensoriale. Nella cultura odierna la sfida di reagire all'obiettivazione del corpo è strategica e testimoniata in tanti comportamenti problematici. Il richiamo all'empatia sollecita a una revisione che sappia riconoscere la corporeità in tutte le componenti che la connotano.

L'empatia è strategica anche per quanto concerne la ritessitura della trama comunitaria. Le “microcomunità empatiche” sono altrettanti nuclei attorno a cui si ricostituisce un tessuto umano fatto di attenzione e cura per la persona, rispetto a cui l'attuale crisi economica e sociale fa cogliere che non si tratta di qualcosa di astratto, ma della dinamica che più da vicino riguarda come effettivamente si costituiscono le circola-

zioni che permettono agli esseri umani di ricomprendersi nella forma del “Noi” e non solamente come “Io”.

Quelli che ho sinteticamente richiamato sono solo alcuni tra i molteplici spunti offerti dal volume la cui luicida argomentazione sa assumere anche lo stile della riflessione sapienziale. In questo senso richiama la pedagogia a dilatare il riferimento alla “scientificità”, integrando l’accostamento di tipo più descrittivo con una dimensione teoretica che, mentre intercetta le domande che prendono forma nella persona, ricorda che il fine del sapere è anzitutto l’essere umano.

Giuseppe Mari

Vito Fazio-Allmayer, *Epistolario. III. Lettere varie e carteggi*, Fondazione Nazionale «Vito Fazio-Allmayer», Palermo 2011, pp. 176.

È il XXII volume delle *Opere* del filosofo siciliano, curate da Fanny Giambalvo. Si divide in due parti. La prima comprende varie lettere di Fazio a Guido Calogero, Ernesto Codignola, Benedetto Croce, Giuseppe Lombardo-Radice, Giuseppe Prezzolini, Anna Rocchi. La seconda parte comprende dei carteggi con Giovanni Emanuele Barié, Arturo Massolo, Ugo Spirito. Si tratta di un testo importante per comprendere non solo tratti della personalità di Fazio-Allmayer e dei suoi interlocutori, ma anche alcune stagioni della vita universitaria italiana.

Lo storico dell’educazione, di là dalle serrate argomentazioni attualiste del giovane Fazio a Croce, non può che essere interessato dalle lettere a Lombardo-Radice, ove si manifesta l’attenzione della scuola gentiliana volta al rinnovamento della vita educativa nazionale. Scrive Fazio, nel novembre del 1912, che «i giovani sono stufi della pedanteria pedagogica ufficiale e attendono con animo aperto questa nuova pedagogia che è filosofia e dimostrazione del valore dello spirito» (p. 37). Così, sempre in una lettera a Lombardo del 1912, Fazio sostiene che la didattica attualisticamente coincide con la concezione delle scienze come concretezza dello spirito in tutti i suoi momenti. Inoltre, «questo occorre fermare per potere giustificare la posizione delle scienze particolari: che non sono negazione della filosofia, ma concretamento della filosofia» (p. 38). Si manifesta chiaramente l’empito di una generazione

di studiosi, che si riconosceva nel pensiero di Giovanni Gentile e che intendeva riformare il sistema educativo, conferendogli non solo un taglio speculativo, ma soprattutto la consapevolezza del suo compito di formazione della coscienza nazionale rinnovata.

Pertanto Fazio poteva nel 1913 precisare a Lombardo-Radice: «al solito io credo che l'ufficio della scuola [...] debba essere quello d'una critica di ciò che già esiste: l'esame di questi pregiudizi, lo sceverare ciò che c'è di buono da ciò che c'è di cattivo, una grande vera purificazione della vita che c'è già» (p. 41). Non si trattava, quindi, per gli attualisti, di costruire un'impossibile società ideale, ma del correggere, nel presente, *il troppo e il vano*, e di riprendere in tal modo la strada migliore tracciata a suo tempo dallo spirito risorgimentale all'interno della tradizione della filosofia italiana.

Certo, nelle lettere vi sono anche presenze di problemi contingenti così come sempre accade a chi voglia scorrere un epistolario. Ma talvolta sono fugaci e significative testimonianze su come è stato vissuto l'impegno politico. Nel 1957, Fazio-Allmayer, che sarebbe scomparso nel 1958, scrive a Massolo: «a un certo punto mi compromisi perché ritenevo che solo dal di dentro si potessero risolvere certi problemi: e però è dall'istituto di cultura fascista di Palermo che sono usciti gli spiriti più progressisti della città e mi ricordo che spesso mi guardavano con sospetto perché le discussioni ch'io impiantavo parevano troppo progressi[ste]... Ma son cose passate, ed oggi vivo dentro... una torre, non d'avorio (troppo lusso), ma di mattoni cotti» (p. 124).

Ora, a saper leggere con intelligenza, il lettore attento può trovare indizi preziosi per la ricostruzione di un periodo storico, di stati d'animo: pagine che possono costituire tasselli importanti per la storia del costume, per la storia *tout court* della cultura italiana.

Hervé A. Cavallera

Andrea Bozzolo - Roberto Carelli (a cura di), *Evangeliizzazione e educazione*, Las, Roma 2011, pp. 491.

La prima impressione che si ha di fronte a questo testo, dove sono raccolti i risultati di un percorso seminariale svolto dai docenti della

Sezione torinese della Facoltà di Teologia dell’Università Pontificia Salesiana, con la collaborazione di altri studiosi, è di trovarsi davanti a un’architettura complessa (19 contributi), ma organica e coerente. Infatti, il tema (strategico) del nesso esistente tra evangelizzazione ed educazione è svolto, movendo dall’inquadramento storico, attraverso la messa a fuoco della situazione corrente e il confronto con robusti vettori di ricerca che introducono nell’elaborazione teoretica e nella progettazione pastorale. Non si tratta, quindi, di un confronto estemporaneo oppure segmentato, ma di un’ampia istruttoria che mette capo a indirizzi chiari e progettuali per la pratica educativa.

La prima categoria messa a fuoco è quella di evangelizzazione, di cui si richiamano le stagioni più recenti facendo cogliere la molteplicità dei piani sui quali si è espressa. L’accostamento alla realtà attuale ne mostra la complessità, ma anche riconosce concrete istanze di futuro che possono essere raccolte dalle istituzioni educative (dall’oratorio alla scuola). Quelle ecclesiali, in particolare, vengono sollecitate a trarre spunto dalla rivisitazione di un patrimonio di idee e concreti orientamenti – anche pedagogici – che traggono la loro origine dall’inculturazione cristiana e dai suoi testimoni. Il punto critico, circa la sfida educativa in prospettiva ecclesiale, è ricondotto – in più punti – all’esigenza di coniugare fede e cultura, che fa i conti con un fenomeno di lungo corso che percorre l’intera modernità. Come viene detto chiaramente nella Presentazione (e ripreso anche nel cuore del volume), la Chiesa è stata sempre precisa nel respingere l’alternativa tra cristianesimo e “mondo”, ma è sempre stato difficile trovare la maniera di articolare i due riferimenti senza confonderli. Un’attenzione specifica viene portata alla dimensione antropologica della fede che può intercettare – questa idea è presente in molti passaggi del volume – la domanda educativa. Si tratta di un concreto orientamento – ben suffragato – a cui ne accosta un altro, pure esplicitamente evocato nel testo: il nesso tra fede e libertà, che riveste un ruolo decisivo nella prospettiva di un annuncio capace di intercettare le domande odierne. Sullo sfondo della disamina si staglia un problema emergente e ormai manifesto, quello della prevalenza di istanze di ordine funzionale che – molti contributi vi alludono – inquinano alla radice la relazione educativa.

Giuseppe Mari

Antonia Rubini, *Pedagogia e politica. Il contributo della comunicazione per un educare alla cittadinanza responsabile*, Guerini, Milano 2010, pp. 282.

Il testo affronta un problema di grande attualità, la crescente sfiducia dei cittadini nei confronti della politica, vista oggi per lo più nel nostro Paese come «affar di caste», lontana dai mondi della vita reale. L'autrice, ponendo al centro delle sue riflessioni il tema della cittadinanza attiva, mi pare colga l'essenziale: la crisi della politica e l'antipolitica montante sono insieme causa ed effetto di una perdita di senso dell'appartenenza alla «comunità politica». Un numero crescente di cittadini, allontanandosi dalla vita pubblica, si chiude nella sfera privata; e cerca altrove, nelle comunità etiche o in quelle culturali, l'unico criterio di senso dell'identità e dell'impegno sociale. La società politica è però d'altro genere e irriducibile a queste forme comunitarie: farla coincidere con quella etica è la premessa del fondamentalismo politico, mentre la sua riduzione a quella culturale porta a ciò che, con riferimento alla politica italiana contemporanea, possiamo definire leghismo.

Studiando tali questioni nella prospettiva pedagogica, A. Rubini cerca di definire struttura e senso di un'educazione alla «cittadinanza responsabile», evidenziando in particolare il ruolo positivo che possono svolgere le tecnologie e le tecniche della comunicazione. Mostra di condividere la convinzione deweyana di un'implicazione reciproca di educazione e democrazia; pur muovendosi in un orizzonte di pensiero in cui sono centrali le nozioni di persona e di «buona vita umana della moltitudine».

Mi pare che, nella sua costruzione, questo libro abbia un pregio, una qualità speciale: l'autrice conduce il suo discorso facendo costante riferimento a diverse scienze umane applicate allo studio dei fenomeni politici – e non si può pensare che si potesse svolgere diversamente; propone, in questa elaborazione, una concezione dialogale della pedagogia, vista e intesa come riflessione ulteriore o di seconda istanza, rispetto alle altre scienze che assumono con logiche specifiche il loro oggetto di studio.

Antonio Bellingreri

Claudia Spina, *La famiglia luogo di costruzione identitaria. Orientamenti pedagogici per educatori*, Anicia, Roma 2012, pp. 250.

È evento sintomatico della condizione postmoderna l'affermarsi, in particolare negli Stati Uniti, di gruppi e di movimenti che diffondono una visione anarcoide e radicaleggiante del matrimonio e della famiglia: presentate come scelte di vita e forme di relazioni che se sono andate bene in altre epoche della storia umana, non è detto che debbano sopravvivere per l'avvenire; potrebbero (dovrebbero, secondo questa opinione) essere sostituite da nuove scelte e nuove modalità relazionali.

Con argomentazioni pedagogiche svolte con rigore, C. Spina confuta questa posizione, mettendo in evidenza come innanzitutto nella famiglia, mondo originario e originale della nostra vita, il soggetto viva processi di costruzione identitaria determinanti per la formazione di una personalità minimamente sana ed equilibrata. Certamente le trasformazioni familiari, di vaste proporzioni negli ultimi decenni, hanno generato forme di disfunzionalità, hanno avuto e hanno gran parte in quello «spaesamento identitario» che affligge in particolare le generazioni più giovani. Un sostegno adeguato però portato alle famiglie, tanto riflessivo quanto pratico, può aiutare le situazioni di crisi, permettendo che esse trovino in se stesse le risorse per superarle positivamente.

È del massimo rilievo il fatto che, studiando questo tema specifico dell'*empowerment* familiare, l'autrice svolga anche, quasi parallelamente, un lavoro fondativo: cerca di ritrovare il senso di categorie che formano il vocabolario essenziale della *paideia* occidentale relativamente all'educazione familiare. Per tale motivo il testo dedica ampi paragrafi a reinterpretare, nella prospettiva di una pedagogia fondamentale di ispirazione personalista, concetti come riconoscimento di sé, cura dell'anima, riconoscimento reciproco. E se ne comprende la ragione: nei momenti storici di grandi cambiamenti, tendono ad assumere una certa dominanza i problemi di senso, rispetto a quelli di metodo – i problemi del perché, proprio nell'aspetto per cui sono irriducibili a quelli del come.

Antonio Bellingreri

Fausto Finazzi, *Educare all'Europa e alla cittadinanza. Problemi pedagogici e didattici. Note a margine dell'innovazione tecnologica della didattica*, Imprimatur, Padova 2010, pp. 276.

Educare all'Europa e alla cittadinanza non è un trattato organico e sistematico, ma una preziosa e sostanziosa raccolta di saggi pedagogici e metodologico – didattici intorno ad alcune realtà e prospettive dell'Europa contemporanea nell'ambito della formazione.

L'autore ci introduce alla lettura proponendo una prima parte in cui espone lo spazio formativo elaborato in Europa in cui si dà ampio rilievo alle normative di cittadinanza europea e ai concetti di Europa democratica. Movendo dall'intenzione di portare a conoscenza del lettore i fondamenti delle strategie dell'unità europea, il testo tocca di volta in volta aspetti cruciali dei sistemi di istruzione e formazione, dove si intrecciano percorsi locali e scolastici con i tracciati delle strategie dell'Unione europea. Si esprimono progettualità che intrecciano la realtà scolastica con le dimensioni di crescita metodologico-didattiche e formative dell'apprendimento continuo.

In tutto lo svolgersi della prima parte del testo, sono centrali le tematiche della cittadinanza europea, espressione di vantaggi e diritti aggiuntivi a quelli nazionali, i cui principi sono stati ripresi dalla *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea* e dalla *Convenzione europea dei diritti dell'uomo*: entrambe operano nella direzione di un percorso formativo dell'identità europea. Il richiamo al *mantenimento* di valori comuni e del rispetto della diversità delle culture e delle tradizioni dei popoli europei non dimentica il rispetto per l'ambiente.

In ambito europeo si sottolinea inoltre, da un lato, la partecipazione dei giovani quali attori di cittadinanza ad associazioni e organismi, espressione di democrazia come i parlamenti della gioventù, dall'altro viene proposta l'esigenza della *lifelong learning* al fine di sostenere i cambiamenti in una società in ampia evoluzione sia in campo economico che delle conoscenze. Mentre si auspica che maggiore attenzione venga rivolta alla formazione degli insegnanti negli ambiti connessi con l'*educazione civica* al fine di conferire un tratto più determinante a questo insegnamento.

A sostegno di una didattica che porti il cittadino verso una consapevole partecipazione alla cittadinanza europea, si ricorda l'importanza

della conoscenza delle normative europee, trattandosi della esplicita espressione che presiede gli ordinamenti e la libertà del singolo, “poiché la libertà non può esistere senza o al di fuori della legge” (anche nell’ottica dei movimenti migratori internazionali).

Eventi storici, economici, relativi alle politiche agricole, sono i temi preferenziali per introdurre un’educazione alla cittadinanza europea, mentre un maggior coinvolgimento personale al concetto di cittadinanza europea passa necessariamente attraverso una assunzione di significati e valori sull’unificazione stessa legati inevitabilmente alle dimensioni di libertà, uguaglianza, giustizia e dignità della persona.

Estremamente legata anche alle condizioni materiali in cui si gioca l’esistenza di ognuno e delle società, un progresso morale e intellettuale si avvale in modo imprescindibile di un substrato fisico favorevole a tali sviluppi. L’elaborazione stessa del senso della propria esistenza, di questa esistenza mondana, evoca una istruzione che non si esaurisce in una serie definita di programmi che vincolano la crescita umana alla struttura scolastica.

Ermenegildo Guidolin

Luis María Berthoud, *El liderazgo directivo ante la identificación institucional docente*, Davinci, Barcelona 2010, pp. 192.

Questo libro sulla *leadership* dei dirigenti scolastici di fronte alla mancanza di identificazione istituzionale del personale docente, solleva una questione attuale e urgente, che l’autore affronta circoscrivendola all’ambito della gestione privata e al livello “poli-modale” dei grandi centri urbani, anche se la sua portata riguarda tutto il sistema educativo.

La lettura fondamentale scelta da Berthoud come guida di riflessione – senza tuttavia omettere un’ulteriore abbondante bibliografia – attinge all’opera di una studiosa esperta del tema in questione: I. Cantón Mayo (Universidad de León). La specializzazione della figura scelta, così come la sua relazione esplicita con l’Argentina, Paese che serve al sostegno riflessivo del nostro autore, rendono propizio il legame, giacché consentono di analizzare in maniera complementare un problema che, in definitiva, si presenta come uno dei frutti indesiderati della global-

lizzazione, come sostiene, nel prologo, Ethel Junco de Calabrese (Universidad Católica de La Plata), con la priorità data al materiale sullo spirituale e all'attivismo sulla professionalità.

L'idea di origine proviene da un'analisi della realtà educativa argentina, da cui si evince che l'identificazione del personale docente risulta debilitata, tanto nella gestione statale quanto in quella privata, in quasi tutto il Paese. Qui il quadro legislativo prevede che gli insegnanti tengano molte ore di lezione in luoghi distinti (ciò è dovuto al carico di ore da assumere per la norma delle cattedre), mentre lo spazio limitato per le innovazioni o la creatività dei dirigenti scolastici e una modalità "verticale" di organizzazione nelle scuole che non favorisce il lavoro in *équipe* né l'assunzione di ruoli diversi, fanno sì che il lavoro dei docenti si limiti alla trasmissione dei saperi senza richiedere implicazioni che vadano oltre.

In questa prospettiva, incontriamo, nello scorrere dei capitoli, rigorosamente strutturati, un richiamo costante alle nozioni classiche di educazione, che promuovono il perfezionamento, il riconoscimento, la manifestazione della natura umana e il coronamento della stessa. Ciò che l'autore sottolinea, è che questo non è un atto solitario, ma comunitario, e la comunità scolastica ha nella sua gerarchia i mezzi per guidare e sostenere tale processo; cioè, l'ambito della gestione è il primo in cui si deve instaurare il processo educativo. Di qui l'affermazione fondamentale ed efficace del libro: la relazione dirigente-docente nel modello attuale di scuola deve essere associativa, solidale e, perché no?, caritatevole.

Per portare a compimento tale tesi, Berthoud struttura il lavoro in sei capitoli. Nel primo analizza la figura dell'educando nella scuola tradizionale in contrapposizione con l'educando nella scuola d'oggi, all'interno del paradigma delle «organizzazioni che apprendono». Nel secondo l'autore si addentra nell'analisi della gestione educativa e della cultura organizzativa, soffermandosi soprattutto sulla necessità di gestire «in e con progetti» la realtà scolastica attuale. Nel terzo, tramite gli scritti di Canton Mayo, Berthoud ci introduce nel trattamento del capitale umano come la fondamentale risorsa che le istituzioni educative devono considerare e di cui prendersi cura. Nel quarto è trattata la figura del dirigente come *leader* scolastico, che risulta uno dei principali protagonisti della conduzione docente verso la missione istituzionale e, in tale azione, promotore di identificazione per i docenti stessi. Nel quinto e

nel sesto capitolo, infine, l'autore si sofferma sull'importanza che hanno temi come la comunicazione e la valutazione nella gestione educativa.

Fabrizio Pizzi

Massimo Recalcati, *Ritratti del desiderio*, Raffaello Cortina, Milano 2012, pp. 192.

In una sua precedente ricerca, *L'uomo senza inconscio* (2010), M. Recalcati sosteneva la tesi che le società occidentali dell'età «ipermoderna» hanno generato un uomo «il cui desiderio rischia l'estinzione», condannato com'è a perseguire un godimento che è interamente definito da forme convulsive di consumo e che si rivela in ultima istanza nocivo. In questo nuovo testo, che approfondisce temi e problemi presentati in un'altra recente opera, *Che cosa resta del padre?* (2011), con costante riferimento puntuale alle opere di J. Lacan, l'autore cerca di giustificare, di rendere evidenti i sensi di questo termine tanto polisemico quanto fondamentale per intendere la vita stessa del soggetto.

Il volume acquista un rilievo di primo piano se letto nella prospettiva dell'educazione. In effetti, noi viviamo in un momento storico in cui, come sottolinea l'autore, il desiderio assume un primato rispetto alla sfera dei bisogni: le ultime generazioni non hanno fatto esperienza dell'esistenza come dura lotta per la sopravvivenza; pertanto, nell'epoca in cui la vita diventa più leggera (meno dura), il soggetto sembra liberarsi dall'impellenza dei bisogni ed è disposto a ricercare una pienezza di vita, a seguire «i desideri del suo cuore».

Appare pertanto compito culturale prioritario, comune forse alle scienze psicologiche e a quelle pedagogiche, pensare l'intenzionalità strutturale dell'umano desiderare: tensione inesauribile a colmare una mancanza percepita come intollerabile; aspirazione a una pienezza d'essere e di senso; e da ultimo, «desiderio d'essere desiderato» dall'altro col quale entriamo in rapporto. Ora però, perché ciò possa accadere, è necessario che quest'altro sia riconosciuto proprio come soggetto, centro di un mondo personale irriducibile, pertanto davvero sempre «altro». È la regola suprema perché i nostri rapporti siano comunicativi, ed è condizione di possibilità di una relazione educativa autentica.

Antonio Bellingreri

Giuseppe Petronelli, *L'etica di Giovanni Calò*, Manni, San Cesario di Lecce 2011, pp. 224.

Giovanni Calò (1882-1970), pur avendo ricoperto nella sua vita numerosissime e prestigiose cariche ed essendo stato uno studioso di vasti interessi, è tuttora un autore poco studiato, soprattutto nella sua produzione iniziale. Noto infatti come pedagogista, egli allievo a Firenze di Francesco De Sarlo, mostrò nei primi anni della sua attività scientifica una particolare attenzione all'etica, che intese sviluppare, distinguendosi sia dal positivismo declinante sia dal neoidealismo emergente, come una sorta di spiritualismo realistico, aperto al trascendente.

Il libro di G. Petronelli esamina questa fase del suo pensiero, individuando come il tema etico non fosse affatto distante da quello educativo. «E, in effetti, è stata questa la sua vera preoccupazione, questo l'impegno di tutta la sua vita: far sì che gli uomini, quanti più uomini possibile e per quanto più possibile in rapporto alle singole specifiche individualità, arrivassero a comprendere e apprezzare la dimensione spirituale del loro essere perseguiendo e concretamente attuando valori» (p. 9). Programma invero un po' largo, che non gli evitò le annotazioni critiche di Giovanni Gentile, ma che Petronelli ricostruisce con chiarezza, collegandolo al pensiero di De Sarlo, Lotze, Brentano e così via.

Lo studioso ribadisce che per Calò la coscienza era il cardine dell'esperienza morale, ponendo chiaramente il problema del valore, su cui il pedagogista di Francavilla Fontana insisté per tutta la sua vita, approdando a un umanismo cristiano non privo di aspetti eclettici, nella considerazione che la *persona* fosse la più alta espressione dell'essere dell'uomo: era infatti convinzione di Calò «che la natura dell'uomo sia intrinsecamente portata al "bene"» e ciò lo condusse «al cosiddetto *ottimismo critico*, a cui è legata d'altronde la sua convinzione di pedagogista nella indispensabilità dell'intervento educativo» (p. 191).

Di fatto, Petronelli fa intendere l'interesse pedagogico di Calò proprio alla luce dell'iniziale formulazione di un'etica spiritualistica capace di aprirsi all'atto di fede e di conseguenza ad abbracciare interamente, come Calò fece, la confessione cristiana e cattolica. Partito dalla convinzione che si potesse formulare una *scienza*, Calò non poté che ripensare tale impostazione in quanto la contemporanea apertura verso la metafi-

sica rendeva difficile che la sua etica potesse concludersi entro i confini di una *scienza* così come il positivismo l'aveva concepita. Di fatto, come lo stesso Petronelli puntualizza, la libertà morale per Calò presupponeva la libertà metafisica oltre che la libertà psicologica (p. 69). È proprio tale consapevolezza a far accentuare nel corso dei suoi studi delle istanze prettamente educative, arricchite da felici lavori storiografici, che per alcuni restano i suoi contributi più solidi.

Di là da tutto questo, il contributo di Petronelli, scritto con facilità di scrittura e attenzione alle fonti, si mostra un saggio molto utile e indispensabile per chi voglia ricostruire l'itinerario speculativo di Giovanni Calò.

Hervé A. Cavallera

Sommario

Abstracts

5

Sezione Monografica: Percorsi di vita buona

Norberto Galli <i>Oltre la rassegnazione e la rinuncia</i>	15
Norberto Galli - Luigi Pati <i>Il difficile compito di educare</i>	19
Virgilio Melchiorre <i>Per un'antropologia pedagogica</i>	51
Antonio Bellingreri <i>Il reciproco riconoscimento. Tracce di una fenomenologia dell'educazione</i>	63
Giuseppe Accone <i>Ambiti e luoghi dell'educativo</i>	84
Mauro Magatti - Chiara Giaccardi <i>La sfida educativa al tempo del capitalismo tecno-nichilista</i>	96
Giuseppe Savagnone <i>La dimensione educativa della comunità cristiana</i>	115
Giuseppe Alcamo <i>L'educazione secondo lo Spirito</i>	138

Sommario

Luigi Alici <i>In ascolto del maestro interiore</i>	156
Francesco Viola <i>Educare al bene comune</i>	181
Antonio Maria Sicari <i>Il valore esemplare della testimonianza nell'educazione cristiana</i>	204
Sezione Miscellanea	
Hervé A. Cavallera <i>La ricerca di senso e la cultura del presente. La linea d'ombra dell'educativo</i>	217
Guy Avanzini <i>L'éducation chrétienne, aujourd'hui, en France</i>	243
Cristina Coggi - Paola Ricchiardi <i>Gli adolescenti oggi in diversi contesti. Una sfida per incrementare la resilienza di ragazzi a rischio</i>	257
Giuseppina D'Addelfio <i>Il desiderio della vita buona in Aristotele e Tommaso d'Aquino</i>	287
Javier Lasplas <i>¿Podemos educar para la felicidad? Viejas respuestas para una perenne interrogante</i>	310
Giuseppe Mari <i>«Gesù Maestro». La pedagogia cristiana e la sfida educativa</i>	334
Luisa Santelli Beccegato <i>Dinamiche formative, vita democratica e processi multi e interculturali</i>	355

Sommario

Xavier Lacroix <i>Le corps retrouvé</i>	370
Norberto Galli <i>Educare alla gratitudine, virtù morale collegata alla giustizia</i>	393
Segnalazioni	409
Recensioni	415

Collana Pedagogia

1. Giuseppe Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*
2. Luigi Croce - Luigi Pati, *ICF a scuola*
3. Paola Dusi - Luigi Pati, *Corresponsabilità educativa*
4. Giulia Cavalli - Eleonora Di Terlizzi - Anna Valle, *I grandi nel mondo dei piccoli. La relazione tra educatori e genitori nei servizi per la prima infanzia*
5. Andrea Bobbio - Teresa Sergi Grange, *Nidi e scuole dell'infanzia. La continuità educativa*
6. Giuseppina D'Addelfio, *Filosofia per bambini ed educazione morale*
7. Monica Amadini, *Infanzia e famiglia. Significati e forme dell'educare*
8. Rosario Mazzeo, *Studiare missione impossibile? Dialoghi e lettere sull'imparare a scuola e in famiglia*
9. Claudio Girelli (ed.), *Promuovere l'inclusione scolastica. Il contributo dell'approccio pedagogico globale*
10. Andrea Potestio - Fabio Togni, *Bisogno di cura, desiderio di educazione*
11. Antonio Bellingreri, *Pedagogia dell'attenzione*
12. Sabine Kahn, *Pedagogia differenziata. Concetti e percorsi per la personalizzazione degli apprendimenti*, a cura di Giuliana Sandrone
13. Maria Vinciguerra, *Pedagogia e filosofia per bambini*
14. Amelia Broccoli, *La comunicazione persuasiva. Retorica, etica, educazione*
15. Giuliana Sandrone (ed.), *Pedagogia speciale e personalizzazione. Tre prospettive per un'educazione che "integra"*
16. Olga Bombardelli (ed.), *L'Europa e gli Europei a scuola*
17. Ivo Lizzola, *Incerti legami. Orizzonti di convivenza tra donne e uomini vulnerabili*
18. Giorgio Chiosso, *Novecento pedagogico. Con un'appendice sul dibattito educativo del secondo '900*
19. Monica Amadini, *Crescere nella città. Spazi, relazioni, processi partecipativi per educare l'infanzia*

20. Pier Cesare Rivoltella - Enrica Bricchetto - Fabio Fiore (eds.), *Media, storia e cittadinanza*
21. Luigi Pati (ed.), *Sofferenza e riprogettazione esistenziale. Il contributo dell'educazione*
22. Carlo Baroncelli (ed.), *Verso un'educazione planetaria. Per un futuro sostenibile*
23. Bruno Rossi, *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*
24. Damiano Previtali, *Come valutare i docenti?*

Collana Saggi

1. Emanuele Pagano, *L'Italia e i suoi Stati nell'età moderna. Profilo di storia (secoli XVI-XIX)*
2. Riccardo Maffei, *Introduzione al fascismo. Aspetti e momenti del totalitarismo italiano*
3. Giuseppe Gullino, *Storia della Repubblica Veneta*
4. Luigi Alici, *Filosofia morale*
5. Giovanni Manetti - Adriano Fabris, *Comunicazione*
6. Dario Antiseri, *Come si ragiona in filosofia. E perché e come insegnare storia della filosofia*
7. Angelo Nobile - Daniele Giancane - Carlo Marini, *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Storia e critica pedagogica*
8. Rosa Maria Parrinello, *Le grandi religioni. Credenze, riti, costumi*
9. Annamaria Fantauzzi, *Antropologia della donazione*
10. Mauro Bozzetti, *Pensare con stile. La narratività della filosofia*
11. Eugen Bleuler, *La psicanalisi di Freud*, a cura di Francesco e Guido Ghia
12. Roberto Gatti, *Filosofia politica. Gli autori, i concetti, i problemi*, nuova edizione
13. Otfried Höffe, *La democrazia ha un futuro?*, a cura di Giovanni Panno
14. Milena Santerini, *Educazione morale e neuroscienze. La coscienza dell'empatia*
15. Angelo Turchini, *Archivi della Chiesa e archivistica*
16. Caterina Cangià, *Lingue altre, 1. Conoscerle e coltivarle*
17. Caterina Cangià, *Lingue altre, 2. Insegnarle e impararle*
18. Guido Gili - Fausto Colombo, *Comunicazione, cultura, società. L'approccio sociologico alla relazione comunicativa*
19. Elena Marta (ed.), *Costruire cittadinanza. L'esperienza del servizio civile nazionale*
20. Giovanni Santambrogio, *Lezioni di giornalismo*

21. Giovanna Mascheroni (ed.), *I ragazzi e la rete. La ricerca EU Kids Online e il caso Italia*
22. Michele Colasanto - Laura Zanfrini (eds.), *Leggere la disoccupazione. Progettare le politiche*
23. Sergio Galvan, *Logica*
24. Stephen Gilligan, *Aintare se stessi. Il coraggio di amare*
25. Laura Cerasi, *Pedagogie e antipedagogie della nazione. Istituzioni e politiche culturali nel Novecento italiano*
26. Mariella Colin, *I bambini di Mussolini. Letteratura, libri, letture per l'infanzia sotto il fascismo*
27. Ricciarda Ricorda, *La letteratura di viaggio in Italia. Dal Settecento a oggi*
28. Saverio Bellomo, *Filologia e critica dantesca*, nuova edizione riveduta e ampliata
29. Maurizio della Casa, *Scritture intertestuali. Riscrivere, imitare, trasformare, interpretare, rispondere*
30. Adriano Fabris, *Etica delle nuove tecnologie*

Pubblicati nella serie precedente

- Raffaella Bertazzoli (a cura di), *Letteratura comparata*
- Marco Buzzoni, *Filosofia della scienza*
- Hervé A. Cavallera, *Storia della pedagogia*
- Mario Cimini, *Sociologia della letteratura*
- Alessandro Cinquegrani, *Letteratura e cinema*
- Francesco D'Agostino - Laura Palazzani, *Bioetica. Nozioni fondamentali*
- Claudio Doglio, *Introduzione alla Bibbia*
- Roberto Gatti, *Filosofia politica*
- Antonio Pieretti, *Filosofia teoretica*
- Luciano Vitacolonna, *Semiotica*

