

Anno XVIII
Numero 44
Nuova Serie
Dicembre 2014

IL NODO
PER UNA PEDAGOGIA DELLA PERSONA

IL NODO

PER UNA PEDAGOGIA DELLA PERSONA

ISSN 2280 - 4374

€ 20,00

Falco Editore

Il Nodo **Per una Pedagogia della persona**

Anno XVIII
Numero 44
Nuova Serie
Dicembre 2014

Rivista annuale

Fondatore: Mario Ferracuti
Direzione: Sandra Chistolini
Direttore Responsabile: Domenico Milito
Redattori: Angela Granata, Cinzia Referza, Andrea Rega

Comitato Scientifico:

Claudia Messina Albarenque (Universidad Autónoma de Madrid - Spagna), Antonio Bellingreri (Università di Palermo), Winfried Böhm (Professore Emerito Università di Würzburg - Germania), Francesco Bruno (Università della Calabria), Viviana Burza (Università della Calabria), Zoja Chehlova (University of Latvia - Lettonia), Luciano Corradini (Professore Emerito Università degli Studi Roma Tre), Claudio De Luca (Università degli Studi della Basilicata), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale - USA), Gul Muhammad Khan (University of Engineering & Technology - Educational Institution, Peshawar - Pakistan), Koichiro Maenosono (Professore Emerito University of Tokyo - Giappone), Juan Delval Merino (Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid - Spagna), Paolina Mulè (Università di Catania), Huimin Peng (North China University of Water Resources and Electric Power, Zhengzhou - P. R. China), Maria Helena Da Guerra Pratas (Istituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa - Portogallo), Alistair Ross (Professore Emerito London Metropolitan University), Naoko Saito (Kyoto University - Giappone), Giuseppe Spadafora (Università della Calabria), Xu Xipaozhou (Zhejiang University - P. R. Cina), Carla Xodo (Università di Padova).

Gli articoli pubblicati in questo periodico sono sottoposti preventivamente ad una doppia procedura di *peer review*.

© 2014 Falco Editore
Piazza Duomo, 19
87100 COSENZA
tel. 0984.23137
e-mail: info@falcoeditore.com
www.falcoeditore.com

ISSN 2280 - 4374

Tutti i diritti di traduzione, di riproduzione, di adattamento, totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotocolastiche) sono riservati. Ogni permesso deve essere dato per iscritto dall'Editore.

Falco Editore
Piazza Duomo, 19
87100 - COSENZA

E-mail: info@falcoeditore.com
www.falcoeditore.com
tel. 0984.23137

Stampa: Grafica Pollino Srl – Castrovillari (CS)

Condizioni di Abbonamento Annuale

Italia: euro 10,00 (i.i.)
Esteri: euro 36,00 (i.i.)

Il pagamento può essere effettuato tramite:

- Bonifico bancario intestato a Falco Editore
Iban: IT58V031391620000000001067
Banca Sviluppo, filiale di Cosenza
- Assegno non trasferibile intestato a Falco Editore

Le richieste di abbonamento, le segnalazioni di mutamenti di indirizzo e i reclami per mancato ricevimento della rivista vanno indirizzati presso la sede di Cosenza della Casa Editrice.

È vietata la riproduzione, anche parziale o ad uso interno o didattico, con qualsiasi mezzo effettuata, non autorizzata dall'Editore in ogni Paese

SOMMARIO

<i>Abstracts</i>	<i>pag. 5</i>
Ricordo di don Mario Ferracuti <i>Sandra Chistolini</i>	15
Un necessario ritorno alla pedagogia <i>Mario Ferracuti</i>	39
Cultura, pedagogia, educazione nel pensiero di Mauro Laeng. <i>Luciano Corradini</i>	45
La pedagogia della persona oltre il personalismo..... <i>Sandra Chistolini</i>	55
Una pedagogia dell'inclusione educativa del soggetto-persona per il XXI secolo <i>Giuseppe Spadafora</i>	71
Una pedagogia della vita emotiva <i>Antonio Bellingreri</i>	81
Una scuola per istruire e per educare..... <i>Emilio Lastrucci</i>	93
Per fare una persona ci vuole una persona: fenomenologia e cura di sé nella formazione degli educatori <i>Daniele Bruzzone</i>	101
Educazione e politica. Verso una pedagogia della sussidiarietà .. <i>Andrea Porcarelli</i>	115

Farsi ed essere persona meta imprescindibile della pedagogia del XXI secolo. Riflessioni e tracciati per una progettualità condivisa famiglie-scuola	133
<i>Olga Rossi Cassottana</i>	
Problems and Suggestions about Vocational Education in Ethnic Minority Areas of China	149
<i>Huimin Peng</i>	
The New Paradigm of Intercultural Citizenship: Some Pedagogical Reflections.	159
<i>Alessio Annino</i>	

Abstracts

Sandra Chistolini

Ricordo di don Mario Ferracuti

Remembering Father Mario Ferracuti

Mario Ferracuti

Un necessario ritorno alla pedagogia

La pedagogia, oggi, un po' come la filosofia da cui peraltro trae origine, sembra una scienza dispersa nel «gurgite vasto» di problemi nuovi e fluidi come onde burrascose in un mare in tempesta. Non per nulla stiamo vivendo la rivoluzione, ancorché silenziosa, più estesa e profonda di tutta la storia umana per la rimessa in discussione di comportamenti e principi che, storicamente, hanno fatto da ancoraggio al dispiegarsi lineare e omogeneo della civiltà. Riprendere la strada smarrita dell'umanesimo diventa la sola possibilità che abbiamo oggi per dare senso a quella persona nell'essere se stessa entra nel cammino partito da lontano e sempre aperto ai nuovi orizzonti nei quali la libertà è garanzia di dignità e pace.

Why We Need to Return to Pedagogy

Nowadays pedagogy (in a way like philosophy, from which it originates) seems a science lost in the gurgling, stormy sea of the new, fluid problems of today. It is indeed clear that we are living through the quietest yet widest and deepest revolution of human history in which the behaviors and principles that have always been the cornerstone of the linear, homogeneous development of civilization are being questioned. Returning on the lost path of humanism is as of today the only option for those who wish to give a sense to the person that, just by being his/herself now enters a long, ancient path that is nonetheless always open to new horizons where freedom is a guarantee of peace and dignity.

Luciano Corradini

Cultura, pedagogia, educazione nel pensiero di Mauro Laeng

L'espressione «pedagogia della persona», utilizzata per presentare un rilancio della rivista «Il Nodo. Scuole in rete», è intesa da taluni come luogo di saperi vaghi e scontati, da altri come ambito di riflessione elevata e profonda, ma comunque difficilmente utilizzabile nella vita quotidiana. C'è anche, fortunatamente, chi la intende come “nodo” culturale in cui s'incontrano i problemi, i dilemmi, le questioni e le idee più decisive per dare un senso, un orientamento e un metodo alla vita e all'educazione del nostro tempo. Una fonte preziosa per approfondire quest'ultimo significato dell'espressione è un grande amico e maestro di chi scrive e di chi dirige la Rivista. Per questo desidero richiamare il suo pensiero e il suo contributo, a dieci anni dalla sua scomparsa.

Culture, Pedagogy and Education According to Mauro Laeng

«Pedagogy of the Person» was used to introduce the rebirth of the magazine «Il Nodo. Scuole in rete». While some think this phrase represents a core of vague, unoriginal thoughts and concepts, others see it as a deep, complex idea which nonetheless is difficult to apply in daily life, and others see it as a cultural “hub” where important problems, dilemmas and issues meet with the aim of finding a direction and a method for present-day life and education. Those who wish to further research this view will find an unparalleled source of information in a person who is a mentor and close friend both of me and of the director of the aforementioned journal, a person whose thoughts and contribution I wish to remember, ten years after his death.

Sandra Chistolini

La pedagogia della persona oltre il personalismo

In questo saggio l'argomento principale riguarda la persistenza e la consistenza teorica del personalismo nella pedagogia contemporanea. La distinzione tra la prospettiva filosofica della pedagogia e lo studio della rilevanza della persona intesa come totalità e unità è una sfida al superamento della visione dell'uomo quale ideale astratto e anche un invito a riconsiderare la debolezza del dogmatismo dei valori. La relazione educativa è una caratteristica centrale nel processo umano di sviluppo. Per rinnovare il discorso pedagogico è necessario aprire le menti verso quella ricerca fondamentale nella quale la persona è l'alfa e l'omega della sua vita. La dimensione trascendentale dell'esistenza include la realizzazione dell'essere nella tensione a vivere i valori nella quotidianità dell'esistenza. Concludiamo con la pro-

posta di un manifesto della pedagogia della persona ispirata al pensiero di Flores d'Arcais e di Mauro Laeng, che sono stati tra i maggiori riconosciuti interpreti della autonomia della pedagogia fondata su propri principi. Mario Ferracuti ha magistralmente realizzato questo ideale con la fondazione del periodico scientifico «Il Nodo. Scuole in rete» e con la sua continuazione in «Il Nodo. Per una pedagogia della persona». Siamo lieti di far parte di questa grande comunità.

Pedagogy of the Person – a Step beyond Personalism

In this essay the main argument concerns the theoretical persistence and consistency of the personalism in the contemporary pedagogy. The distinction between the philosophical perspective of the pedagogy and the study of the relevance of the person considered as totality and unity is a challenge to overcome the vision of man as abstract ideal and also a suggestion to reconsider the weakness of dogmatism of values. The educative relation is the pivotal characteristic of the human process of development. To renew the pedagogical discourse it is necessary to open minds towards the fundamental research in which the person is alpha and omega of its life. The trascendental dimension of the existence includes the realization of the being in the tension to live the values in the daily life. We conclude with the proposal of a manifest of the pedagogy of person inspired by the thought of Giuseppe Flores d'Arcais and Mauro Laeng amongst the most recognized interpreters of the autonomy of the pedagogy based on its own principles. Mario Ferracuti has wisely realized this ideal with the founding of the scientific Journal «The Knot. Schools on the Net» and its continuation in «The Knot. For a pedagogy of person». We are glad to be part of that great community.

Giuseppe Spadafora

Una pedagogia dell'inclusione educativa del soggetto-persona per il XXI secolo

La struttura epistemologica controversa della pedagogia non ha permesso di sviluppare in profondità una delle sue finalità centrali: analizzare e orientare i processi formativi e favorire l'inclusione educativa e sociale delle persone per la democrazia. In questo saggio l'autore cerca di esplorare questo problema, ritenendolo fondamentale per definire alcune possibili tendenze della ricerca pedagogica dei prossimi anni.

Pedagogy of Inclusion of the Subject-Person in the 21st Century

The epistemological controversial structure of the pedagogy does not

have permitted to develop deeply its fundamental aim: to analyze and to orient the educational processes and to promote the social and educational inclusion of the individuals for democracy. In this essay the author tries to explore this issue, which is fundamental to define some possible trends of educational research in the next years.

Antonio Bellingreri

Una pedagogia della vita emotiva

Il contributo presenta le linee di una fenomenologia delle emozioni, il cui assunto principale è renderne evidente la portata referenziale. Vengono così giustificate come vie specifiche che consentono la comprensione degli aspetti singolari delle persone che hanno parte ai mondi della nostra vita. È una prospettiva critica rispetto alla cultura che sembra oggi prevalente e che vede invece nelle emozioni quasi esclusivamente il loro aspetto espressivo. Le emozioni come vie di conoscenza hanno poi una loro evoluzione caratteristica, crescendo in consapevolezza e acquistando la dimensione della durata. Viste nelle forme di reazione “favorevole” alla presenza dell’altro sono forme di amore e portano una conoscenza per dilezione del mondo interiore dell’altro. Una riflessione su di esse ne mette in luce l’essenzialità per l’educazione morale del “retto sentire”.

Pedagogy of Emotional Life

This essay describes a phenomenology of the emotions, whose main purpose is to highlight their referential scope. Emotions enable us to comprehend individual aspects of the persons participating in our lifeworlds. This perspective challenges today’s dominant culture, where emotions are understood as mere self-expressions. Emotions as ways of knowing grow in awareness and acquire duration when they are sublimated into affections and sentiments. Seen as favourable reactions to meeting the other, they appear to us as forms of love and produce knowledge by dilection for the other’s inner world. A reflection on the emotions (particularly empathy) highlights their importance for the moral education to a correct sensibility.

Emilio Lastrucci

Una scuola per istruire e per educare

Il contributo sviluppa, nei passaggi argomentativi essenziali, una riflessione attorno all’inveterata questione circa il ruolo educativo – e perciò non limitato all’alfabetizzare ed istruire – delle istituzioni scolastico-formative, alla luce della crescente centralità che l’educazione alla cittadinanza è ve-

nuta acquisendo attraverso innovazioni normative fondamentali come nella prassi didattico-educativa diffusa. L'approccio teoretico proposto si richiama sostanzialmente alla prospettiva personalista e muove altresì da alcune premesse fondamentali della visione esistenzialista.

School as the place of teaching of education

The article offers a reflection about the educational role of school institutions, according to the increasing development of citizenship education in National curricula and educational practices. The theoretical approach to this problem proposed by the author is mainly founded on the personalist view and some basic assumptions of existentialism.

Daniele Bruzzone

Per fare una persona ci vuole una persona: fenomenologia e cura di sé nella formazione degli educatori

Il lavoro educativo e di cura si basa su relazioni interpersonali ad alta densità emotiva ed esistenziale. Gli educatori, pertanto, accanto all'indispensabile bagaglio di saperi e competenze, devono poter maturare una conoscenza di sé e una maturità affettiva che consenta loro di diventare autentici fattori di promozione personale. L'approccio fenomenologico, nella formazione iniziale e continua dei professionisti, permette di valorizzare le dimensioni propriamente "umane" implicate nell'agire educativo e di coltivare quella cura di sé che è premessa indispensabile alla cura di altri.

It Takes a Person to Make a Person: Phenomenology and Self-Care in the Training of Teachers and Educators

Education and caring work are based on interpersonal relationships with high emotional involvement. Besides their scientific background of knowledge and competence, educators need to acquire self knowledge and affective maturity, which allow them to become true factors of personal growth. The phenomenological approach in professionals' education and training, permit to increase the "human" dimensions of education and to realize the care for oneself as a necessary condition of the care for others.

Andrea Porcarelli

Educazione e politica. Verso una pedagogia della sussidiarietà

Oggi viviamo una drammatica crisi della politica, che si collega ad una vera e propria emergenza educativa. Il rapporto tra educazione e politica ha

una storia ormai lunga, a partire dai miti di fondazione delle città antiche, per arrivare fino ai giorni nostri. Platone e Aristotele offrono dei veri e propri percorsi formativi per quanti saranno chiamati a governare la polis, pur nella consapevolezza che si tratta di una missione difficile e che sarà raro trovare persone oneste a cui affidare le sorti della comunità. Dewey delinea i contorni di un *uomo democratico* che dovrà essere educato con metodologie attive, proprio per favorire la sua cittadinanza attiva. La crisi politica del tempo presente si caratterizza per un crescente individualismo a cui fanno riscontro nuove forme di populismo. In tutto questo viene messa in crisi la dimensione etica del bene comune e ci si accontenta di gestire, non sempre con grande successo, gli aspetti materiali della vita sociale. Una chiave di lettura di alcuni aspetti della crisi viene dalla logica della sussidiarietà. Se è vero che ogni forma di totalitarismo accentratore genera individualismo, possiamo chiederci se – reciprocamente – una cultura individualista generi la tendenza a credere al populismo. Sul versante opposto si colloca una cultura della sussidiarietà, che incoraggia la partecipazione attiva alla gestione del bene comune, anche attraverso l'opera di corpi intermedi. Per questo si può iniziare a riflettere su una pedagogia della sussidiarietà, che mira a promuovere cittadinanza attiva e, partendo dall'esperienza dell'impegno personale, a costruire la capacità di pensare il bene comune e costruire reti con tutti coloro che condividono i propri progetti. Il cuore di tale pedagogia è il paradigma del dono, che va oltre la pura logica dello scambio.

Education and Politics - Why We Need a Pedagogy of Subsidiarity

Today we are experiencing a dramatic crisis of politics, which connects to a true educational emergency. The relationship between education and politics has a long history, starting from the myths of foundation of ancient cities to the present day. Plato and Aristotle offer real training for those who will be called upon to rule the polis, while recognizing that it is a difficult mission and it will be rare to find honest people to entrust the fate of the community. Dewey outlines the contours of a *democratic man* who must be educated with active methodologies in order to favour its active citizenship. The political crisis of the present time is characterized by a growing individualism in which new forms of populism emerge. In addition, there is also the ethical dimension of the common good and the aim to manage, although not always with a great success, the material aspects of social life. The interpretation of the aspects of the crisis comes from the logic of subsidiarity. If it is true that every form of totalitarianism produces individualism, we can ask whether - mutually - a culture of individualism creates the tendency to believe in the populism. On the positive side there is a culture of subsidiarity which encourages the active participation in the management of the com-

mon good through the work of intermediate bodies. For this we can begin to reflect on pedagogy of subsidiarity, which aims to promote active citizenship and, starting from the experience of personal diligence, to build the capacity of thinking about the common good and building networks with the others who share their projects. The heart of this pedagogy is the paradigm of the giving that goes beyond the mere logic of the exchange.

Olga Rossi Cassottana

Farsi ed essere persona meta imprescindibile della pedagogia del XXI secolo. Riflessioni e tracciati per una progettualità condivisa famiglie-scuola

L'articolo investiga un tema centrale della pedagogia del XXI secolo. Il rapporto famiglie-scuola costituisce un tema centrale della pedagogia familiare e scolastica ed ha degli antecedenti di notevole spessore nell'attivismo pedagogico e nella stagione dei decreti delegati. Le finalità della corresponsabilità educativa famiglie-scuola dovrebbero tendere alla meta dell'autoprogettazione da parte dell'educando e oggi ad una visione della corresponsabilità educativa ad ampio spettro, allargata che tenda ad alimentare un'autentica coesione sociale, creando le condizioni perché il patto di corresponsabilità non debba essere sancito istituzionalmente.

Making Oneself a Person and Being a Person, the Ineluctable Aim of XXI Century Pedagogics. Reflections and Directions for Agreed Family-School Projects

The article investigates a theme which is core to twenty-first century pedagogics. The relationship between families and school stands as a pivotal theme in family and school education and boasts noteworthy precedents in pedagogical activism and the era of ruling by decree. The aims of shared family-school responsibility in education should lead to individual planning on the pupil's part and to a broad spectrum vision of shared responsibility in education, extended to nourishing authentic social cohesion whilst creating conditions so that the pact of shared responsibility is not to be institutionally ratified.

Huimin Peng

Problems and Suggestions About Vocational Education in Ethnic Minority Areas of China

The main problems of Vocational Education in Ethnic Minority Areas of China are: the problems of low Social Status and less attractiveness of Voca-

tional Education; the problems of policy-making which lacks sufficient research and study; the problems in execution of policies which lack adequate supervision; the problems of poor quality of Training and Management due to the shortage of qualified Teachers and out-of-date Curriculum and Training modes. In this regard, some suggestions with good examples of Guangxi Autonomous Region about the Zhuang Ethnic Population are given.

Problemi e proposte in tema di formazione professionale nei territori cinesi abitati da minoranze etniche

I principali problemi della formazione professionale in zone abitate da minoranze etniche della Cina sono: il basso strato sociale di appartenenza della popolazione e la scarsa attrazione per la formazione professionale; la mancanza di ricerche e di studi in relazione alle strategie di politica del lavoro; l'inadeguata supervisione delle disposizioni legislative in via di applicazione; le carenze nella qualità della formazione e la debole gestione dell'offerta educativa dovute alla mancanza di insegnanti qualificati, con assenza di curricula aggiornati e di moduli predisposti a scopo formativo. A questo proposito, vengono esposti alcuni suggerimenti e vengono descritte esperienze di buona pratica condotte nella Regione Autonoma di Guangxi con la popolazione Zhuang.

Alessio Annino

*The New Paradigm of Intercultural Citizenship:
Some Pedagogical Reflections*

The modern world compresses and at the same time encourages us to face challenges concerning civil education and civil rights from new points of view. It is continually offering us a changing landscape, which includes a number of continuous transformations in the fields of politics, economics, work and, perhaps even more in social and ethical issues, since personal relationships and value-systems are affected almost instantaneously by what is happening in today's world, so much so that both schools and universities are undergoing a rapid metamorphosis regarding programmes, training needs and teacher-student relationships.

Il nuovo paradigma della cittadinanza interculturale: alcune riflessioni pedagogiche

Il mondo moderno "comprime" le nuove sfide in materia di diritti civili e formazione della coscienza civica e allo stesso tempo ci incoraggia ad af-

frontare le stesse sfide da nuovi punti di vista. Ci troviamo di fronte ad un paesaggio in continuo cambiamento, con trasformazioni continue in politica, in economia, nel mondo del lavoro e, forse, in misura ancora maggiore nell'ambito delle questioni sociali ed etiche, dal momento che i rapporti personali e i sistemi di valori sono influenzati quasi istantaneamente da ciò che accade nel mondo di oggi, tanto che sia le scuole che le università stanno subendo una metamorfosi rapida nei programmi, nelle esigenze formative e nei rapporti tra insegnanti e studenti.

Ricordo di don Mario Ferracuti

di Sandra Chistolini

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale
Dipartimento di Scienze della formazione
Università degli Studi Roma Tre

1. Premessa

Presentiamo un breve ricordo di don Mario Ferracuti, scomparso durante la lavorazione della nuova edizione de «Il Nodo. Per una pedagogia della persona». Egli ha voluto con passione e convinzione che questa presenza pedagogica fosse mantenuta viva quale momento di confronto scientifico nazionale ed internazionale. Ha partecipato alla redazione del numero inaugurale e ha contribuito con generosa abnegazione alla realizzazione della rivista.

Includiamo i pensieri scritti da membri della sua famiglia, da amici e colleghi che lo hanno seguito in quel percorso di formazione nel quale egli ha saputo donare alla pedagogia un volto di umanità, di profonda dignità. Ha incoraggiato i deboli a non perdere la fiducia in se stessi ed ha sostenuto, con la carezza dello sguardo sapiente, coloro che avevano bisogno di sapere di essere importanti per qualcuno e di poter dedicare la vita ad un progetto unico del quale andare fieri.

La sua lettura della società, entrata in una crisi quasi irreversibile di valori, si è trovata spesso di fronte ad un bivio nel quale la scelta di accogliere il dono della fede ha costituito la via maestra della liberazione dell'uomo. La traccia più continua della missione rivolta agli altri la troviamo nella consulenza scientifica per il periodico «Il Nodo. Scuole in rete», pensato per contribuire alla formazione di una cultura pedagogica che fosse attenta a non dissipare lo spessore umanistico della presenza di ognuno nella comunità dell'oggi. Nel n. 33 del 2008, nell'articolo dal titolo *Una "scintilla divina" dentro la postmodernità*, il rapporto tra modernità e postmodernità da opposizione diviene sfida alla riconquista dello spessore di senso dell'umano che è in ognuno di noi. In particolare egli scrive:

Noi per economicità ed efficacia potremmo definire la modernità come “la capacità della mente umana, del suo pensiero forte, di conferire unità ai grandi processi dello spirito e, per riflesso, alle grandi formazioni geopoliti-

che". Infatti la modernità è il tempo delle grandi ideologie, filosofie, religioni fondate, come dice Lyotard, sulle grandi narrazioni e dei corrispettivi grandi imperi o stati nazionali. È il tempo del pensiero forte, dai grandi orizzonti di senso e vocazione. La postmodernità è esattamente l'opposto: il tempo del pensiero debole, di un pensiero dai piccoli e molteplici orizzonti, il tempo della destrutturazione e frantumazione dei grandi processi spirituali e geopolitici: dove sono più le grandi ideologie, le filosofie "universali, le granitiche religioni? Dove sono più gli Imperi immensi o le solide Nazioni? Come intuiva il "folle" vate Friedrich Hölderlin, con il postmoderno inizia il disfacimento teoretico ed empirico di una civiltà. In questa ambivalente epoca di transizione, infatti, tutto è ridotto a scale con rapporto alle specializzazioni senza più i grandi sfondi concettuali. È la scomparsa della "paideia" greca nella sua più alta accezione di cultura generale¹.

e più avanti, conclude la riflessione scrivendo

E allora come porsi, con animo nuovo e risolutivo, dinanzi alla postmodernità? Se è possibile utilizzare parole dai sapori antichi, direi che l'atteggiamento fondamentale dovrebbe essere ispirato all'umiltà e alla mitezza. Non è pensabile che l'uomo della postmodernità affronti lo scenario del XXI secolo, di cui abbiamo accennato, con l'orgoglio illuminista e l'hybris distruttivo del XX secolo. Abbiamo parlato di nudità di un uomo chiamato a ritessere la tela del proprio io, affermandone una identità rapportata sia allo "spirito nuovo del tempo" sia ai vincoli sociali da ridefinire e rassodare, ad ogni livello, quei vincoli che la postmodernità sembra sia riuscita a dissolvere. Un uomo che va ridefinito nella sua istanza antropologica e nel suo rapporto verso la nuova realtà dinamicamente articolata. Un uomo che sembra aver perso il sapore di sé e del suo futuro. Ma un uomo che rimane sempre l'immagine di qualcosa di grande e sempre in grado di riprendere quota alle altezze che gli sono proprie. Quale dunque il nuovo approccio con la realtà della postmodernità? Paradossalmente, come l'*Angelus Novus* di Benjamin che si volta indietro, l'uomo contemporaneo deve gettare lo sguardo sulla più significativa storia del passato, non per guardarne le macerie, ma per trarre ispirazione dai forti messaggi e dai grandi personaggi e, così, ri-orientare la sua vita, il mondo delle relazioni, l'occhio sul futuro, sorretto dalla nuova "filosofia" dell'umanesimo. Crediamo possibile una ecologia della mente, del cuore, della volontà per risalire, in alto, sulla scala dei valori dell'umanità. Noi siamo positivamente suggestionati dalla figura e dalla grandezza testimoniale di Erasmo da Rotterdam che, dalle altezze del suo tempo da lui pervaso con la fede rocciosa del credente che investe sull'uomo, può rappresentare una opportunità per questo nostro tempo robotizzato e nevrotizzato dal momento in cui è

1 M. Ferracuti, *Una "scintilla divina" dentro la postmodernità*, in «Il Nodo. Scuole in rete», n. 33, aprile 2008, pp. 5-6 (pp. 5-8).

stato deprivato della sua anima umanista. L'uomo della postmodernità, abbandonando gli opachi e orgogliosi sentieri della modernità, deve riaprire la sua avventura umana partendo dall'elemento ontologicamente costitutivo della sua personalità: la scintilla divina di cui parla Plotino. Noi crediamo che l'umanesimo rappresenti la prima religione dell'uomo e per l'uomo, nata da quel "Fiat" creativo che ha suscitato quella complicata quanto meravigliosa creatura chiamata a trascendere se stessa fino a raggiungere l'Infinito della sua umanità².

In questa sezione è inclusa una breve «Rassegna stampa» degli articoli che ricordano il filosofo, il professore, il sacerdote. Concludiamo con una «Bibliografia» sulla produzione scientifica relativa agli anni 1976-2014³.

2. Lettere della famiglia

2.1. La sorella Dorotea

Lettera a mio fratello Mario per il Sessantesimo anniversario di sacerdozio

Grottazzolina, 29 giugno 2014

Mario caro,

in occasione del Sessantesimo anniversario della tua Prima Messa, voglio esprimere i miei più sentiti rallegramenti per questo importante traguardo e dire anche il mio grande affetto per te.

Correva il 1954 ed io ero ancora bambina. Quel giorno mi trovavo tra una moltitudine di gente che faceva festa intorno a te. Grande era il mio orgoglio per quel fratello tanto importante che dava lustro alla nostra famiglia.

Ora nuovi componenti si sono aggiunti a quella famiglia che è diventata molto grande. Ma, dopo sessanta anni, rimani ancora tu il centro, il nucleo vitale di una cellula che irradia la sua energia, il suo calore, il senso di protezione di cui noi abbiamo bisogno. Dopo la scomparsa dei nostri genitori, sei tu che riesci ancora a radunarci tutti, in quella casa speciale dove riviviamo i dolci ricordi dell'infanzia.

Hai ancora l'entusiasmo di un giovane, la mente ricca di idee e nuovi progetti. Tra questi, ti prego, includi quello di badare di più alla tua salute, per-

2 *Ibid.*, pp. 7-8

3 La «Bibliografia» è in parte presente nel volume: S. Chistolini (a cura di), *Neoumanesimo e postmodernità. Saggi in onore di Mario Ferracuti*, Padova, Cleup, 2007.

ché non vorremmo e non potremmo permetterci di diventare “pecore senza pastore”.

Un abbraccio grande e tanti cari auguri per questo giorno e per tutti quelli che verranno.

Mario caro,

avremmo voluto averti ancora tra noi ma, evidentemente il disegno di Dio era diverso e noi non possiamo fare altro che inchinarci alla Sua volontà e ringraziarlo per il tempo in cui abbiamo potuto godere della tua presenza.

Ora ci resta il dolore per questa grave perdita, il rimpianto per quel tuo sorriso ora spento e per quel dialogo tra noi interrotto per sempre.

Mario caro, ora che sei nella Sua luce, fa' in modo che possiamo continuare serenamente il cammino della vita e illuminaci, perché, seguendo il tuo esempio, possiamo ricercare sempre e soltanto il vero Bene.

Grottazzolina, 28 ottobre 2014

2.2. La nipote Giulia

Caro zio Mario,

la tua assenza ci rende insicuri e fragili. Ti diciamo Grazie per l'eredità di insegnamenti. Il primo testimonia il tuo attivismo innato: per ogni progetto che termina, il successivo deve essere già pronto nel cassetto.

Oggi siamo riuniti attorno alla tua figura. Ecco dunque che affiorano ricordi di feste felici, in famiglia, con grandi incontri attorno al “focolare” di Grottazzolina. Era lì che si dividevano timori, ansie e sofferenze. Poi ricordo quei momenti dedicati a me, ad insegnarmi le tecniche di “potatura” degli scritti e non solo... Il più sereno dei periodi. Perché presto divenne difficile e pericolosa ogni forma di comunicazione. Allora i tuoi insegnamenti mi furono ancora più utili per “sopravvivere”...

Dirò che l'originalità del tuo pensiero dava il senso di leggerezza al discorso. Ed era interessante e piacevole ascoltare. Dicevi che il destino dell'uomo sta nel suo doppio ruolo di terapeuta e paziente. Così nasce quella vivace rete di relazioni necessarie perché il mondo continui a rigenerarsi. Ti saluto con la tristezza nel cuore per questioni che conosci, ancora non risolte. Il distacco dalla tua figura sembra surreale e mi dà una sensazione da naufrago nel mare agitato. Presto spero di ritrovare la Pace, quella promessa a ciascuno dal Dio della giustizia e del Bene. Allora la vita prevarrà sulla decadenza e sulla corruzione, realizzando la promessa all'origine del Tutto. So che questa penna non è fluida e felice come la tua, ma è ciò che ora ti posso dedicare. Perciò chiudo con l'augurio profetico di Isaia e sono qui a dirti ancora grazie.

Dice il Signore: ho visto le sue vie, ma voglio sanarlo, guidarlo, offrirgli consolazione. E ai suoi afflitti io pongo sulle labbra: "Pace, Pace ai lontani e ai vicini. E io li guarirò.

Isaia 57,18

28 ottobre 2014

2.3. Il fratello Tarcisio

Dedica speciale di Tarcisio al fratello Mario in occasione del Sessantesimo anniversario di sacerdozio, 29 giugno 2014

Mario all'età di circa otto anni, quando ancora non era Don Mario, tanto meno Professore Ordinario di Pedagogia, raggiungeva l'altezza di quattro o cinque metri mediante una scala per poter vedere meglio dall'alto le meraviglie del tramonto del sole. Così, già da piccolo, metteva in risalto la sua sensibilità differente.

Nella vita ha conquistato, legittimamente, una schiera interminabile di amici che io oggi enfaticamente ringrazio, perché il loro affetto si traduce nel vero "ossigeno" che lo fa vivere e lo fortifica, in modo che possa compiere ancora la sua ardua missione.

Lui ha sempre studiato per dare alla società, ogni giorno, qualcosa di nuovo, qualcosa di bello. Perché è vissuto e vive solo per darsi agli altri in modo incondizionato.

È per questo e per tanti altri motivi che sono orgoglioso di mio fratello. Lui, forse per la sua modestia, farà sparire questi miei elogi, ma non riuscirà a modificare per nulla al mondo questi miei sentimenti carichi di ammirazione e autentico amore fraterno, indissolubile ed eterno.

Mario caro,

oggi sono tornato dall'Argentina non per far festa, come in occasione del Sessantesimo anniversario della tua prima Messa, ma per piangere la tua scomparsa con i miei fratelli e con tutti quelli che ti hanno voluto bene. Ora vorrei dirti, dalla terra al cielo, con il linguaggio della fede, i miei sentimenti di gratitudine per te e quanto dolore ha portato la tua morte.

Aiutaci a trovare consolazione e forza per andare avanti nel difficile cammino della vita.

Grottazzolina, 28 ottobre 2014

3. Lettere e testimonianze di amici e colleghi

3.1. Sandra Chistolini

*Don Mario Ferracuti: testimone perseverante
di una pedagogia della persona*

Il 28 ottobre 2014 ad Ancona, ha avuto termine la missione umana e sacerdotale di don Mario Ferracuti, nato a Grottazzolina provincia di Fermo il 24 marzo 1930. Con grande serenità e profonda consapevolezza egli ha accolto l'atteso epilogo di una vita vissuta guardando a quel neumanesimo che supera le sfide della postmodernità, dando centralità e dignità ai processi educativi, nel segno della fedeltà alla parola, della fedeltà all'*humanitas*, della fedeltà alla persona-relazione, della fedeltà al soggetto-agente. Il 29 giugno 2014 aveva festeggiato i 60 anni dalla prima S. Messa e in quella occasione aveva narrato la scelta convinta di diventare sacerdote e donarsi agli altri. Entrato nel 1942 nel Seminario di Fermo, è poi nel 1951 che si reca da Padre Pio per verificare la sua vocazione, sospesa tra la professione del medico e la promessa ecclesiastica. Ha educato tanti giovani, è stato vicino alle famiglie, ha curato lo spirito e la *pietas* in chi sentiva di stare sull'orlo di un precipizio dal quale era difficile allontanarsi.

Ha accompagnato molti colleghi nel delicato compito accademico, incoraggiando con il sorriso e con quella sua naturale saggezza, ben maturata in anni di dedizione alla formazione della persona. Molti si sono riscoperti suoi discepoli nel riconoscimento del suo carisma di uomo semplice, capace di porre al primo posto dell'esistenza un forte senso di responsabilità. Nel 1957 don Mario è stato cappellano di nave per gli emigranti in Argentina.

Nel 1959 è stato Direttore del Centro Studi Sociali Diocesano con i Gesuiti di Roma e negli anni successivi si è impegnato come Assistente dell'Azione Cattolica diocesana e Assistente provinciale delle ACLI. Arriva come un dono all'Università de L'Aquila nel 1984 e dopo un decennio è professore ordinario di Pedagogia. Insegna presso l'Università di Macerata, l'Università della Basilicata e l'Università Cattolica di Milano Sede di Piacenza.

Nel 1997 fonda ed è consulente scientifico della rivista pedagogica «Il Nodo. Scuole in rete», ad ampia diffusione nazionale, centro propulsore di una concezione pedagogica che coinvolge nella avventura totale della vita e dell'«Oltre». Nel 2002 la Città di Fermo gli conferisce il Premio "Plauso" per la cultura e nello stesso anno egli promuove e diffonde la cultura pedagogica con il "Centro Erasmo da Rotterdam per le Marche e la Basilicata". Nel 2009 partecipa al dibattito nazionale sul rinnovamento della politica impegnata a restituire alla persona una valida gerarchia di valori. Nell'ultimo decennio

sono rimasti memorabili e degni di nota gli interventi nelle Università di Catania, Cosenza, Roma Tre, Roma La Sapienza, Padova, Milano, Piacenza.

Non ha mancato di unirsi al gruppo degli intellettuali di Scholé alzando una voce velata, ma decisa, per giustizia e verità, in difesa di chi era dimenticato e trascurato. Nelle diverse pubblicazioni traspare la volontà di fondare scientificamente il discorso e il farsi della pedagogia per educare, tra incontri e frammenti, progressivamente ricomposti in quadri interiormente significativi. Dove è stato chiamato ha sempre risposto con umiltà e riconoscenza, scienza e sapienza, nello spirito e nel corpo, contribuendo a dare alla pedagogia uno spessore universale nel quale epistemologia e axiologia hanno trovato una sintesi divenuta proposta educativa, perché la sua pedagogia della persona accoglie e conduce, senza fine, alla scoperta rivelatrice dell'umano, profondamente umano, che è in ognuno di noi e che egli ha conosciuto, percepito, sentito, compreso ed amato.

Il 29 giugno 2014 don Mario Ferracuti si congedava da chi gli era stato vicino con il ringraziamento «In te domine speravi non confundar in aeternum».

3.2. Angela Granata⁴

Caro Mario,

anzi Caro Prof. – come ero solita chiamarTi affettuosamente – quali parole trovare per la perdita di chi è stato “Faro” culturale ed affettivo.

Ci sono parole di circostanza che mi potrebbero aiutare ad “ingoiare” la Tua morte, ma, ricordando i Tuoi capelli bianchi come la neve della Basilicata, ricordando il Tuo sorriso luminoso e contagioso, ricordando il Tuo entusiasmo, quasi da fanciullo, ricordando la passione e l’amore che mettevi nelle “cose” della vita, ricordando le parole intelligenti e sagge con cui mi orientavi nel lavoro, ricordando tutto ciò, Ti dedico solo il mio dolore ed il mio silenzio interiore, rispettoso ed affettuoso, che vuole essere memoria della mente e del cuore per Te che sei stato, per tanti lunghi anni, il mio punto di riferimento e il mio appuntamento telefonico quotidiano.

Nel Tuo libro *Amarcord Pedagogico* hai scritto: «È arrivato il mio tempo e quando arriva “questo tempo” l’animo si riempie di nostalgia, essendo esso ripieno di passato e rivedi, quasi in un brano filmato, centinaia di volti, di figure con le quali, almeno per qualche momento, c’è stato un processo di

4 Angela Granata di Potenza, assistente del prof. Mario Ferracuti presso la Cattedra di Psicologia dell’Università della Basilicata; cofondatrice con il prof. Ferracuti della rivista «Il Nodo. Scuole in rete» e del Centro Studi Erasmo da Rotterdam Sezione Lucana.

identificazione, di ammirazione, di conforto o di scontro, comunque di forte densità umana».

Per me incontrarTi è stato un dono, una grazia. Hai celebrato il mio matrimonio e quello di mio nipote. Sei stato sempre presente nelle tappe importanti della mia vita professionale e personale, ed anche io, con la mia famiglia, non sono mai mancata ai Tuoi appuntamenti culturali. Abbiamo condiviso gioie e dolori, speranze e delusioni, progetti e impegni culturali dalla Scuola all'Università, dal "Nodo" all'Erasmus", ed infine, a casa, momenti di grande spensieratezza e serenità familiare intorno al camino ed a una tavola che Tu dicevi imbandita (è ovvio -Ti rispondevò- rispetto a quella del Seminario...!) e con il cagnolino fedele ai Tuoi piedi. Abbiamo festeggiato, per 14 anni, tutti gli ultimi giorni dell'anno, trascorrendoli in allegria con gli amici e salutando il nuovo anno con i "fuocherelli" pirotecnici che Ti facevano tornare bambino felice e innocente.

Il ricordo di Te sarà quello di:

- una Persona "unica e speciale" attenta alle Persone; attenta, in primis, alla Famiglia; non perdevi, infatti, occasione per riunire i Tuoi cari (Tarcisio, Silvano, Dario, Fulvia, Eufemia, Dorotea e nipoti), e non solo, nella Casa di Grotta che tanto hai amato e curato nei particolari;

- di un grande Pedagogista del nostro tempo, grande nella Sua umiltà e semplicità, che in tutti ha lasciato tracce di saggezza pedagogica, usando, sempre, parole chiare e significative, che andavano subito al cuore di chi ascoltava.

Tu mi hai detto, in occasione della morte di mia madre, «rassegnati e pensa che un altro angelo è volato in cielo», hai ripetuto questa frase per il Tuo adorato Roberto, ed ora, caro Mario, Tu, che Ti sei aggiunto alla schiera degli angeli ed hai rotto il guscio del mistero, aiutami a dare un senso giusto al mio cammino per le tortuose strade di questa terra difficile.

Grazie, ancora grazie di tutto. Avrei voluto che mi avessi accompagnato ancora per un tratto di vita.

Stai tranquillo, porterò avanti la Tua eredità spirituale.

Ti voglio bene e te ne vorrò per sempre, anche a nome della mia famiglia, degli amici dell'Erasmus e della gente di Basilicata che Ti ha conosciuto ed apprezzato.

Ore 11.00, Martedì 28 Ottobre 2014

"La Granata"

3.3. Sira Serenella Macchietti

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale
Università degli Studi di Siena

Il silenzio come pedagogia dell'interiorità

Questo breve contributo vuole testimoniare a don Mario la mia gratitudine per il dono della sua amicizia e in particolare per le riflessioni che ha suscitato in me il suo saggio su *Il silenzio come pedagogia dell'interiorità*.

In questo saggio don Mario ha ricordato che «nell'esperienza biblica il silenzio è imposto come esigenza pedagogica» capace di condurre «l'uomo alla ricerca di Dio e alla scoperta dell'Altro». Infatti «solo nella presenza totale a sé stessi si percepisce la presenza della Parola: Dio, l'Altro e l'oggetto della contemplazione».

La lettura di questo saggio mi ha consentito di comprendere (in profondità) il significato del suo impegno, della sua disponibilità etica ed intellettuale, la sua capacità di donare e di donarsi e quindi di costruire fecondi rapporti di amicizia. Grazie a questa disponibilità don Mario è stato capace di accogliere e di ascoltare, di consigliare e di testimoniare un'umiltà profonda.

A questa capacità si collega la sua pedagogia dell'accoglienza, del dono reciproco e di comunione totale che «trova la sua ispirazione nell'antica nostalgia della vita apostolica, la vita di Gesù con i discepoli e delle prime comunità cristiane».

La serenità che don Mario ha testimoniato, anche nei momenti più tristi della sua vita, la capacità di educare con l'ascolto e con il sorriso, proponendo messaggi di speranza, consentono di ricordarlo come un maestro e un amico che, con i suoi gesti oltre che con le sue parole, ha arricchito la cultura dell'educazione, ha sicuramente favorito la riflessione sul significato dell'educare ed ha implicitamente invitato a guardare in "Alto".

3.4. Luciano Masi

Psicologo e psicoterapeuta
Direttore dell'Istituto di Psicoterapia
Autogena e Logoterapia
a Roma e a Padova

Caro Mario,
sono certo che dalla misteriosa dimensione in cui ti trovi riuscirai a sentire la mia debole voce, il mio dolore, le mie emozioni più sottili e profonde.

Ho ancora dentro di me il suono della tua voce, quella dell'ultima telefonata; una voce affaticata ma, come al solito, vibrante e in sintonia con i più vasti orizzonti esistenziali. Continuando quella comunicazione interrotta, posso dirti che dentro di me, nella mia personalità profonda, la tua *presenza* non svanirà mai. Sembra, questa, una frase di circostanza, motivata dalla sofferenza di oggi, ma io so, da esperto conoscitore della psiche umana, che questa affermazione si basa sulle più genuine caratteristiche della sostanza psichica. Quand'è che un ricordo si trasforma in presenza stabile? Quando la persona che ci ha lasciato ha prodotto dentro di noi *modificazioni psichiche* permanenti. La domanda che mi sono posto, subito dopo l'annuncio del triste evento, è stata la seguente: Come sarebbe stata la mia vita se non avessi incontrato Mario? La mia mente, la mia sfera emozionale, i miei orizzonti esistenziali, sarebbero stati gli stessi? Oggi, vivendo il dolore della perdita, posso rispondere senza incertezze. No, la mia vita non sarebbe stata così ricca e piena di stimoli creativi se non avessi conosciuto Mario; la mia mente non sarebbe stata così aperta e i miei progetti esistenziali non avrebbero conosciuto il volo delle grandi altezze se lui non mi avesse guidato in quegli spazi siderali.

Per questo, caro Amico, ti confermo che la tua guida discreta e sicura, di alto spessore umano, non finirà mai, che la tua figura nobile e stimolante, mi farà compagnia in eterno.

Credo di interpretare, con queste mie parole, il pensiero intimo di tutti i presenti, di tutti coloro che ti hanno conosciuto e apprezzato.

Noi cristiani sappiamo bene che la morte non è un traguardo fatale, ultimativo, decisivo. Nel profondo dell'animo l'archetipo delle *resurrezione* è sempre presente e, con esso, il sentimento salvifico della *speranza*.

Un giorno ci ritroveremo in un mondo misterioso e proseguiremo insieme la nostra opera di ricerca di quell'*armonia universale* di cui parlava il grande Leibniz.

Ti do, pertanto, caro Amico, un *addio* e un *arrivederci*: addio, perché proprio in Dio tutte le cose, tutti gli Esseri, ritornano; arrivederci perché la dimensione della luce sarà, per tutti, la futura dimora.

3.5. *Maria Teresa Mircoli*

Ispettore tecnico emerito - MIUR
Docente di Pedagogia ISSR di Fermo

Don Mario Ferracuti, sacerdote, professore, esteta

Ringrazio Iddio di averlo conosciuto. Sono molto molto grata a don Mario

Ferracuti per gli insegnamenti ricevuti in oltre trentacinque anni di intensa collaborazione con lui, dalla Scuola di specializzazione di Montelparo alla organizzazione e partecipazione diretta a numerosi convegni, primo fra tutti, nel 1989, *Dalla maestra del villaggio al maestro europeo*, ed infine alla chiamata a sostituirlo, anche se indegnamente, nella cattedra di Pedagogia all'ISSR di Fermo. Sento ora, molto forte, il bisogno di riesprimergli, in sintesi, partecipandolo a quanti lo hanno avuto Maestro e gli hanno voluto bene od anche a quanti non hanno avuto la fortuna di incontrarlo, quanto già ho avuto modo di scrivergli, nella rivista «Il Nodo», in occasione della presentazione del libro *Neoumanesimo e post-modernità*, con il quale la Comunità pedagogica nazionale e internazionale aveva voluto rendergli omaggio.

Deve essere riconosciuto a Don Mario Ferracuti di aver testimoniato, con i suoi scritti e i suoi interventi pastorali, educativi e culturali, attenzione costante e concreta alla persona umana di cui non ha perduto mai di vista le istanze ontologiche e le istanze vive, rispetto ai bisogni spirituali e biopsicologico - esistenziali. Un'attenzione la sua tutta centrata sulle umanità alla ricerca dell'umanità e alla sua esaltazione, tutta proiettata ad esplorare in profondità e a capire la realtà di ogni creatura umana incontrata, che Egli ha saputo guidare ad elevarsi, in ogni circostanza, oltre le quotidianità, talvolta avviliti, indicando, con limpida determinazione e con la esemplarità della testimonianza, la necessità di profondi radicamenti valoriali.

Egli ha insegnato, con il suo impegno culturale e di vita, che bisogna reinventare ogni volta se stessi, le proprie aspirazioni, i propri sogni, le proprie avventure culturali e professionali, alimentando così di eterna giovinezza la persona umana.

Egli ha investito ed ha invitato ad investire sulle capacità intellettive, volitive, emotive, etiche esplorando sempre nuove piste per trovarvi tutt'intero il senso pieno della vita e così affrancarsi dal pericolo della rassegnazione o peggio che mai dal pericolo di approdi nichilistici.

Il Prof. Ferracuti ha impregnato la sua pedagogia del senso pieno di Dio e dell'uomo, convinto che ogni persona umana, per evitare il rischio di appararsi inquieta e disperata nell'aridità della solitudine, deve essere aiutata a cercare e a ritrovare se stessa e il rapporto con gli altri, consegnandosi tutta a Dio.

Egli vive la sua vita sacerdotale e pedagogico - culturale anche da grande esteta, quando invita, nell'abbandono totale a Dio, a vedere e a godere il Bello, in ogni dove, nelle persone e nella natura, cogliendone tutta la virulenza della Sua dolcezza, della Sua armonia, della Sua poesia, del Suo splendore.

Mario, arrivato a contemplare da vicino il Bene, il Bello, il Vero, non cessa di guardarci sorridente e di additarci, con perfetta benevolenza, il percorso che conduce ogni persona alla grande mèta.

3.6. Francesco Nacci

Dirigente Tecnico MIUR
Presidente Centro Studi Erasmo da Rotterdam
Sezione Lucana

Mario, così tutti ti chiamavamo, così continueremo a chiamarti. La notizia della tua dipartita, giunta inaspettatamente, ha toccato profondamente il cuore dei tuoi amici del Centro Erasmo della Basilicata da te fondato e tenacemente sostenuto.

Più volte mi sono posta la domanda circa la ragione che ti ha spinto a dare al centro il nome del principe degli umanisti. Te l'avrei potuto chiedere.

L'approfondimento dei nostri rapporti, la lettura dei tuoi scritti, per uno dei quali, *Amarcord Pedagogico*, ho ricevuto l'onore della presentazione, lo scambio di idee nel corso degli incontri in cui ci arricchivi della tua presenza, ti fornivano l'occasione di richiamare Erasmo. Tanto mi ha risparmiato la domanda e forse ne ho capito la ragione.

Ogni nostro incontro era preceduto da una tua comunicazione che avevamo modo di leggere sulla locandina che tracciava il programma della serata e, leggendola sotto forma di lettera, mi induceva a calarmi nel vasto epistolario, spesso da Te richiamato, che rappresentava la corrispondenza del monaco olandese con i dotti del suo tempo.

Conoscendoti, come in Erasmo, ho visto in Te il pensatore religioso influenzato dalla spiritualità della «devotio moderna», ho visto in Te il pedagogo e il sacerdote che ha letto il cristianesimo sottraendosi all'irrigidimento di un astratto formalismo devozionale fatto di messa in scena di riti, di cerimonie e di riduzione della religione ad intellettualismo sterile e a un tempo inutile. Ciò ti ha consentito di essere lontano dal ridurre la tua religiosità e la tua visione del mondo a un problema dottrinale evitando, così, il rischio di dimenticarti della sua vera essenza che, come insegna Papa Francesco, è «Imitatio Christi».

Quando richiamavi alla nostra attenzione *L'Elogio della follia*, in particolare la mia nelle conversazioni individuali e occasionalmente telefoniche, allorché mi sono rivolto a Te per un sopruso subito dall'arroganza di chi per un certo periodo ha governato la nostra scuola, tu sottolineavi la condanna della demenza del mondo, permeata di arroganza e di avidità. Indirettamente con Erasmo tessevi le lodi di quella follia, tale agli occhi del mondo, ma in realtà saggezza che fa del cristiano che vive nella dimensione dell'imitazione di Cristo a fare della fede esercizio di vita, perdonando i nemici e facendo dono dei propri beni. Non esitavi a richiamare spesso il *De servo arbitrio* di Lutero e con Erasmo sostenevi il *De libero arbitrio* come condizione irrinun-

ciabile del cristianesimo che non nega all'uomo la libertà di essere l'artefice della propria redenzione e della propria vita.

È così che il sacerdote e il pedagogista spesso si identificano. Il pedagogista che ha incarnato l'*Areté*, sostanza della funzione etico-politica della *paideia* greca, in *Amarcord Pedagogico*, ricordando Montaigne, scrive che «L'optimum per l'uomo saggio è viaggiare tra le genti, proprio per investigare sul bene e sul male [...] sul modo più congeniale e giusto di organizzare la propria esistenza»; è così che il pedagogista che ha vissuto il suo stato religioso come modo di vivere libero, agostinianamente si chiede: «L'educazione non è forse un itinerario di conoscenza che l'uomo fa dentro di sé e fuori di sé alla ricerca di una trama di relazioni ove coglie se stesso all'interno di un reticolo di rapporti con la natura e con gli altri?» È una domanda in cui è insita la risposta.

In uno degli ultimi convegni, organizzati a Grottazzolina, rivolgendomi a Te ho richiamato due versi dell'Ulisse dantesco. Ora più di prima sento che appartengono a una persona come Te che è morta dopo una vita piena di «virtute e conoscenza»; ora più di prima so che questa è la tua visione del mondo. Di un mondo che esiste e che spesso ti ha indotto a chiederti perché «il mondo esiste»: la risposta l'hai trovata lungo la linea greco - giudaico - cristiana. Molti, e tra questi io, siamo alla ricerca di una risposta.

3.7. Carla Xodo

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale
Dipartimento di Filosofia, sociologia, pedagogia
e psicologia applicata
Università degli Studi di Padova

A don Mario

Tanti anni fa, in una di quelle serate allietate dal fuoco del caminetto a casa mia (ma ci fu un continuo interscambio tra me e lui nel tempo), nella euforia della tavola ben imbandita, nelle animate conversazioni che accompagnavano il vino delle nostre terre che tanto amava, don Mario si raccomandò tra il serio ed il faceto, come lui solo sapeva fare, che il giorno del suo funerale avrei dovuto ricordarlo in chiesa. Era una raccomandazione che in seguito ho scoperto, era solito rivolgere anche ad altri amici, quasi un modo per ostracizzare l'evento cui nessuno sfugge e che anche lui temeva fortemente.

Ma negli ultimi tempi, quel fantasma ha cominciato a prendere una forma sempre più minacciosa, ed io, come capita per certi spiriti eletti, magari i

propri genitori, quando mi raccontava dei suoi guai, forse per il suo porgere sempre gioioso e moderatamente preoccupato, non ritenevo possibile che anche lui potesse giungere al capolinea della vita. Lui mi appariva immortale, anche in virtù di quella prestanza fisica che ha sempre fatto il paio con la sua straordinaria capacità di farsi amare. Non più tardi di sabato, 25 ottobre, la telefonata era dello stesso tenore. Mi disse letteralmente che si stava riprendendo.

Forse, per questo, il dolore della sua fine è stato atroce.

Pure il mio rapporto con lui, come per molti dei colleghi qui presenti, è relativamente recente, risale a poco prima degli anni Novanta. Fu un incontro casuale, al primo convegno nazionale della Siped, la società dei pedagogisti italiani. Di quegli incontri che capitano tutti i giorni e che non lasciano alcun segno.

Con lui, con don Mario, successe il contrario e, come capii in seguito, era un fatto del tutto naturale. Pochi, come nel suo caso, hanno ricevuto il dono di far germogliare relazioni nei luoghi più vari, ma poi anche di saperle coltivarle e farle durare nel tempo. Mi è difficile spiegare l'afflato comunicativo che ha saputo e sapeva sprigionare. In fondo, tra me e lui, c'era un salto generazionale, poi il suo ruolo che gli imponeva una certa riservatezza, anche la distanza geografica, io sono veneta: tutti fattori sfavorevoli alla creazione di quello che, invece, doveva divenire per me un sodalizio di grande umanità, di stimolo culturale, di leggerezza di vivere.

Per questo, da quel giorno alla Siped, tra me e lui si è stabilito un rapporto di impagabile bellezza che si crea solamente sulla base del disinteresse personale, di un' affinità che percepivo attraverso la condivisione delle grandi opzioni di vita. Butto là alla rinfusa quello che ritrovo nella memoria, oltre ai dati biografici che ha ricordato una sua allieva come la Prof.ssa Chistolini.

Per primo un volume, scritto a quattro mani, sull'Europa dalla nostra prospettiva, cioè l'educazione. Fu una sua intuizione lungimirante per quello che, comunque lo si giudichi, doveva divenire il tema per eccellenza di questo ventennio. Parafasando d'Azeglio, veniva individuato il problema dell'Europa: fatta l'Europa bisognava fare gli europei.

Fu anche grazie a questi atti modesti ma significativi, di pionierismo, che l'idea di Europa è diventata centrale nel dibattito pubblico e la realizzazione più importante che gode di ottima salute è il progetto di mobilità studentesca Erasmus che muove ogni anno migliaia di ragazzi a misurarsi con altre paesi europei. Il circolo Erasmo da Rotterdam, fondato a Grottazzolina, è figlio di quella visione strategica di don Mario. Lui è stato il fondatore, ma ha saputo dare ali e continuità nel tempo superando difficoltà di ogni genere, prima di tutto economiche ed organizzative.

Non so rendere conto di tutte le iniziative che egli ha realizzato in questi anni, perché ho potuto parteciparvi solo in parte. Ma mi piace ricordare la

serie dedicata alla discussione prima sui vizi capitali e poi sui dieci comandamenti. Forse questa iniziativa è stato lo sforzo più temerario e fecondo di attualizzare quegli insegnamenti che una cultura religiosa non sempre ha saputo valorizzare come meritavano.

Da questa indefessa attività, la figura di don Mario ha avuto grande risonanza nazionale, ma soprattutto ha finito per attirare sul borgo di Grottazzolina l'interesse del mondo accademico, ma anche del mondo economico che si alimenta anche grazie a contesti non solo operosi, ma culturalmente vivi e sensibili.

Da questo rapido *excursus*, si sarebbe tentati di circoscrivere la figura del Nostro entro lo spazio dell'operatore culturale. Non è così, quello che abbiamo brevemente tratteggiato è stato solo un aspetto della poliedrica personalità di don Mario. Il suo impegno nel sociale è stato parimenti notevole. Molti qui conoscono il suo attivismo nelle Acli, nel turismo giovanile, la sua esperienza in mare come cappellano di navi da passeggeri, soprattutto gli emigranti degli anni Sessanta.

Ma per me, quello che resterà di lui è stata la capacità di creare relazioni, di fare comunità. In un mondo diviso, arrabbiato, sconclusionato, la sorte a volte ci consegna figure che sanno ergere un diga alla deriva che tutto travolge. Su questo terreno arido, ha gettato il seme della speranza don Mario e ci si augura che il suo tentativo viva dopo di lui.

Ma ora «la storia – come diceva Fukuyama, autore da te spesso citato – è finita». Pure a me piace pensare che non sia così. L'autunno, questo in particolare, è triste, ma è anche il tempo dolce dei ricordi. Quello passato mi porta alla memoria la serata dell'anno scorso proprio qui a Porto San Giorgio per discettare con te, caro amico, ed un folto pubblico di tuoi fan sul vizio capitale della superbia. Quel progetto è stato il tuo canto del cigno, ma a me piace pensare che non finirà e ci sarà un seguito da realizzare. Sarebbe un segno che tu sei ancora con noi.

Ai grandi uomini si addice, ma non è sempre facile trovarla per personalità complesse e inquiete come fu il Nostro, la formula che nella sua brevità sappia racchiudere e consegnarci il senso di una esistenza. Mi può aiutare una scrittrice che entrava spesso nelle nostre lunghe conversazioni, Karen Blixen. C'è un passo, una preghiera, nel romanzo *La mia Africa*, che egli tanto amava e che fa parafrasandolo suona così così: «Grazie, Signore, di avercelo fatto conoscere, ora prendi con Te l'anima (di Mario Ferracuti, ndr) che Tu hai voluto dividere con noi, ci ha portato tanta gioia e noi l'abbiamo tanto amato. Non è mai stato nostro. È stato solo tuo».

Don Mario certo non immaginava, quando me lo chiedeva nel meriggio della sua vita, che avrei racchiuso il mio ricordo di lui *in mortem* con questa immagine, ma sono certa che gli sarebbe piaciuta perché in essa c'è la parabola di tutta la sua esistenza.

4. Rassegna stampa. Articoli di Paola Pieragostini apparsi su «Il Resto del Carlino», Cronaca di Fermo

4.1. 29.10.2014

È venuto a mancare nella tarda mattinata di ieri, ad 84 anni, don Mario Ferracuti, sacerdote della diocesi di Fermo e pedagogista di fama nazionale. Una carriera lunga e di grande successo, la sua, sia ecclesiastica che universitaria che ebbe inizio con un profondo dualismo interiore che approdò al sacerdozio, come lui stesso affermò attraverso una «vocazione liberamente scelta ma sofferta». Don Mario fu cappellano di nave per emigranti in Argentina, Direttore del centro studi diocesano con i Gesuiti a Roma, assistente diocesano dell’Azione Cattolica e provinciale delle Acli. La vocazione all’arte dell’educare, tenendo sempre presente la figura di sua madre a cui era legatissimo, lo aveva spinto a laurearsi in pedagogia. Da qui, si aprì la sua brillante carriera universitaria, dapprima con l’incarico di ricercatore all’università di L’Aquila, poi come docente associato di pedagogia all’università di Macerata per passare ordinario all’Università di Potenza e alla sede di Piacenza dell’Università Cattolica di Milano. Nel 2005 fu nominato presidente della commissione per il concorso a Preside dei professori delle Marche. Fondatore della rivista «Il Nodo» e del “Centro studi Erasmo da Rotterdam”, nel 2002 il Comune di Fermo lo insignì del “Premio Plauso” per la cultura. Nonostante il suo peregrinare in tutta Italia, dove veniva invitato a portare l’autorevole pensiero sulla pedagogia, non ha mai spezzato il legame con il suo paese natale: Grottazzolina. Qui nella piccola Chiesa di San Giovanni Battista, dove sua madre trascinava a messa i suoi otto figli per essere «inebriati d’incenso e di senso di Dio» – come lui stesso diceva – lo scorso 29 giugno, aveva festeggiato il 60esimo anno di sacerdozio circondato dall’affetto e dalla stima di tanti. Solo poco più di un mese fa, don Mario Ferracuti, insieme ad altri due sacerdoti della diocesi di Fermo, in onore del sessantesimo anno di sacerdozio, era stato ricevuto da Papa Francesco per l’udienza generale a Santa Marta e per la colazione a seguire. Di questo incontro, ciò che colpì don Mario, fu la manifesta semplicità di Papa Francesco.

«Identificata – ammise – negli scarponi neri e molto rudi ben visibili sotto l’abito talare e nel non risparmiare sorrisi e strette di mano». E forse proprio in quegli scarponi, don Mario aveva trovato la somiglianza alla dimensione della sua spiritualità quella che predicava sempre che fa capo ad un Dio «senza legacci – diceva – mai legato a formule ma corrispondente alla dimensione della libertà in spirito e in verità». Lo stessa scelta di non applicare formule, era il fondamento del suo insegnamento ai giovani, predisposto a stimolare l’autonomia della persona e la fortificazione della coscienza che

porta a scegliere la via dell'amore. La salma di don Mario Ferracuti, ha fatto rientro ieri pomeriggio al seminario, dove è stata allestita la camera ardente. La cerimonia funebre si celebrerà domani alle 10 nella Chiesa del Santissimo Sacramento a Grottazzolina.

4.2. 31.10.2014

La Chiesa del Santissimo Sacramento a Grottazzolina, ieri ha accolto la cerimonia funebre di don Mario Ferracuti. La stessa Chiesa stracolma di gente dove 60 anni fa celebrò la sua prima messa e ieri non è stata in grado di contenere le centinaia di persone che hanno dato l'estremo saluto al sacerdote, il pedagogista di fama nazionale, l'amico e prima di ogni cosa l'uomo. Ferracuti è venuto a mancare all'effetto di amici e parenti, martedì mattina, mentre era ricoverato all'ospedale Torrette di Ancona. Era nato il 24 marzo di 84 anni fa, originario di Grottazzolina, dove in molti hanno pianto la sua morte.

Tante le autorità presenti ieri alla cerimonia, unite agli accademici di più Università italiane e tantissima gente comune. Circa cinquanta sacerdoti e sette diaconi della diocesi di Fermo, hanno celebrato la messa presieduta dal vescovo Monsignor Luigi Conti, che nell'omelia di commiato a don Mario Ferracuti, ha fatto costante riferimento alle Parole dell'apostolo Paolo. «Un uomo colto – ha esordito il vescovo – un pedagogista di cui rimane la fede, quella che aveva ricevuto prima di tutto da sua madre, di cui parlava tanto. L'ultima volta che ci siamo incontrati – ha proseguito il vescovo – ci siamo scambiati le opinioni sul libro *Il guaritore ferito* e mi disse di sentirsi così, come un “guaritore ferito” che porta sulla carne il peso della guarigione della coscienza». «Don Mario Ferracuti – ha detto ancora monsignore – è stato il primo a percepire la crisi spirituale e antropologica dell'uomo prima ancora che fosse manifesta e tutte le iniziative culturali messe in atto in più parti d'Italia, dimostravano la sua grande capacità di aggregare e unire in un progetto utile ad orientarsi all'interno della grande crisi in cui oggi siamo immersi. La verità da lui predicata non è mai stata solo dottrina, ma incontro tra parola e amore, tra dialogo e accoglienza. Per questo – ha proseguito ancora – non dite di lui che fosse un idealista, ma un pedagogista di fede cristiana, basata sull'amore di Cristo per ogni uomo». «Che i ricordi degli amici e dei parenti legati a don Mario – ha aggiunto – diventino il memoriale che coincide con l'eucarestia, e che la sua fede serva la nostra fede. L'impegno da assumere in nome del suo ricordo, è quello di “impugnare la spada della Parola di Dio” e quindi pregare incessantemente per interagire con lui di fronte a Dio. Che Dio benedica – ha concluso – il ricordo di questo prete straordinario».

Testimonianze alla grande personalità di Ferracuti, sono state portate dalle docenti e amiche Angela Granata dell'Università di Potenza e Carla Xodo di Padova. Le note dell'Ave Maria di Schubert hanno accompagnato l'uscita del feretro dalla Chiesa. Da qui, la sepoltura al camposanto di Grottazzolina.

5. Cronologia biografica

1930. Il 24 marzo nasce a Grottazzolina da Leandro e Maria Monaldi, primo maschio dopo tre femmine, la famiglia si completa nel 1942 con l'ultima sorella.

1936-1941. Ha frequentato le scuole elementari e il primo anno di avviamento professionale a Grottazzolina.

1942. Entra nel Seminario di Fermo, dove comincia il corso regolare di scuola media con lo studio del latino.

1950. Consegue il diploma di maturità classica.

1951. Si reca da Padre Pio per verificare la sua vocazione e decidere se diventerà medico o sacerdote.

1951. Si iscrive alla Facoltà di teologia all'interno del Seminario di Fermo.

1954. Il 29 giugno 1954 celebra la prima S. Messa a Grottazzolina, è accompagnato dal padre e dal Senatore Vincenzo Monaldi.

1957. È Cappellano di mare per gli emigranti in Argentina, paese nel quale è emigrato il fratello Tarcisio.

1958-1963. Si occupa dello studio e dell'organizzazione di questioni sociali.

1958-1989. È Consulente regionale del Centro Turistico Giovanile.

1959. Assume l'incarico di Direttore del Centro Studi Sociali Diocesano con i Gesuiti di Roma.

1961-1983. Svolge la professione di insegnante di religione presso l'Istituto Tecnico Industriale Statale di Fermo.

1962-1969. Ricopre il ruolo di Assistente diocesano dell'Azione Cattolica giovanile.

1969-1996. È assistente provinciale delle ACLI e partecipa alla prima manifestazione a Corridonia.

1978-1988. È docente all'ISEF de L'Aquila.

1979. Alla presenza dei genitori Leandro e Maria celebra il 25° dalla prima S. Messa.

1979-1983. È condirettore della Rivista «I giorni scolastici», Roma, Luca-rini.

1984. È vincitore del posto di ricercatore all'Università degli Studi dell'Aquila, partecipa al primo Convegno di Pedagogia a Fermo con Luigi Volpicelli e Iclea Picco.

1989-1994. È professore associato di Didattica e Pedagogia all'Università degli Studi di Macerata.

1989-2008. È nominato docente all'Istituto Superiore di Scienze religiose e all'Istituto Teologico Marchigiano Sezione di Fermo.

1990-1998. È Direttore del corso di Scuola per il sostegno a Montelparo, Provincia di Fermo.

1994. Celebra il 40° dalla prima S. Messa.

1994-1997. È professore ordinario di Pedagogia presso l'Università degli Studi della Basilicata a Potenza.

1997-2002. È professore ordinario presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano sede di Piacenza, Vice preside nella medesima Università e Coordinatore del corso di Scienze della Formazione.

1997. Pronuncia il discorso di prolusione come professore ordinario di Pedagogia all'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano sede di Piacenza.

1997-2013. È cofondatore, con Gaetano Martucci e Angela Granata, nonché consulente scientifico della rivista pedagogica «Il Nodo. Scuole in rete» edita in Venosa di Basilicata.

1999-2001. È Docente alla Scuola regionale per operatori sociali al Santo Stefano di Porto Potenza Picena.

2002. Riceve il Premio “Plauso” per la cultura conferito dalla città di Fermo.

2002. Il 31 ottobre si congeda dall'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano sede di Piacenza per il pensionamento.

2002. Il 24 novembre fonda il Centro Studi “Erasmus da Rotterdam per le Marche e la Basilicata” ora presente in più regioni italiane.

2002-2014. È invitato a parlare in diversi corsi presso le Università italiane di Catania, della Calabria a Cosenza, Roma Tre, Roma La Sapienza, Padova, Università Cattolica ed in altre prestigiose sedi.

2005-2007. È Presidente della commissione per il Corso-Concorso a Dirigente Scolastico per la Regione Marche.

2009. Il 19 dicembre fonda insieme all'onorevole Francesco Zama e a Gustavo Selva il Movimento Cristiano Laico Liberale inteso come una modalità di intervento pedagogico sulla “politica” quale fatto culturale, partecipano le regioni Sicilia, Calabria, Lazio, Marche, Umbria.

2013. Esce il numero 43, ultimo del periodico «Il Nodo. Scuole in rete», anno XVII.

2014. Si adopera alla prosecuzione del periodico pedagogico conclusosi l'anno precedente e propone il titolo «Il Nodo. Per una pedagogia della persona».

2014. Il 29 giugno raccoglie intorno a sé parenti, amici, colleghi per il 60° dalla prima S. Messa.

2014. Il 28 ottobre termina la sua vita terrena ad Ancona.

6. Bibliografia

6.1. Volumi

Scuola, Società, Didattica. Istanze dai decreti delegati, Fermo, COM-Linea, 1976.

Partecipazione democratica. Organi collegiali. Normativa scolastica, Roma, Lucarini, 1977.

Apprendimento e valutazione, Roma, Lucarini, 1979.

Scuola e lavoro (a cura di), Fermo, COM-Linea, 1984.

Scuola dell'obbligo. Opinioni a confronto. Atti del Convegno italo-svizzero, Cingoli (MC) 7-10 ottobre 1982, (a cura di), Roma, Lucarini, 1984.

Dalla maestra del villaggio al maestro europeo. Atti del Convegno pedagogico, Grottazzolina 13/15 ottobre 1989 (a cura di), Teramo, EIT, 1990.

Per un'Europa dell'educazione, (a cura di), Padova, CLEUP, 1991.

Aggiornamento per una nuova Paideia, (a cura di), Venosa, Osanna, 1996.

Aggiornamento per una scuola di qualità, (a cura di), Venosa, Osanna, 1997.

Pedagogia per educare, Padova, CLEUP, 1998.

Amarcord pedagogico. Incontri e frammenti, Padova, CLEUP, 2002.

6.2. Articoli

L'educazione linguistica, in «Giorni scolastici. Rivista Trimestrale di Aggiornamento per Insegnanti», a. II, n. 2, gennaio 1980, pp. 7-16.

Lo Scoutismo: una pedagogia della "Esplorazione"; una metodologia della "Route", in «I problemi della pedagogia», a. XXXIII, n. 3, maggio-giugno 1988, pp. 231-239.

Scuola elementare: una riforma nella riforma, in «I problemi della pedagogia», a. XXXVII, n. 4-5, luglio-ottobre, 1991, pp. 447-484.

«Una gerarchia del perdono?», in *Interpretazione e Perdono*, a cura di G. Galli, Genova, Marietti, 1992

Oltre "Woods Hole", in «Pedagogia e Vita», n. 6, 1993.

Valutazione all'Università, in «Pedagogia e Vita», n. 5, 1994.

Post-modernità e pedagogia, in «Pedagogia e Vita», n. 6, 1995.

Valore dell'infanzia o infanzia come "valore"? in «Firmana. Quaderni di teologia e pastorale», n. 12-13, 1996.

Paideia e qualità della cultura nell'era del "cyberspazio", in «Pedagogia e Vita», n. 1, 1997.

Pedagogia come "cultura" del lavoro, in «Firmana. Quaderni di teologia e pastorale», n. 17, 1998.

Amos Comenius, in Atti del convegno internazionale di studi, Quodlibet, 1998.

6.3. Editoriali, articoli, consulenza scientifica in «Il Nodo. Scuole in rete»

1. *Le ragioni per una cultura pedagogica*, n. 1, marzo 1997, pp. 6-7; *Dalla "Tecnica", alla "Filosofia" e all'"ethos" della valutazione*, Supplemento al n. 1, maggio 1997, pp. 2-5.
2. Consulenza scientifica, *Speciale Esami di Maturità*, n. 2, giugno 1997.
3. Consulenza scientifica, *Speciale cartella aggiornamento*, n. 3, ottobre 1997.
4. Consulenza scientifica, *Pluritematico*, n. 4, dicembre 1997.
5. *Ha solo un anno...ma desidera diventare grande*, n. 5, marzo 1998, p. 3.
6. Consulenza scientifica, *Pluritematico*, n. 6, luglio 1998.
7. *Lettera aperta*, n. 7, luglio 1998, pp. 4-5.
8. *L'Adolescenza della scuola*, n. 8, dicembre 1998, p. 4.
9. *Pericoli e opportunità delle riforme*, n. 3, marzo 1999, pp. 4-5.
10. *Ri-pensare l'educazione*, n. 10, ottobre 1999, pp. 5-4.
11. *La valigia del millennio*, n. 11, dicembre 1999, pp. 5-7.
12. *Le due "enfasi": Storia del '900 e valutazione*, n. 12, aprile 2000, pp. 4-7.
13. *Una libertà chiamata "autonomia"*, n. 13, luglio 2000, pp. 5-8.
14. *La seconda rivoluzione copernicana: "strade e autostrade pedagogiche"*, n. 14, ottobre 2000, pp. 4-7.
15. *Interculturalità: la "difficile" profezia di I. Kant*, n. 16, gennaio 2001, pp. 5-8.
16. *Riforma scolastica: lo spirito che non c'è*, n. 16, aprile 2001, pp. 19-21.

17. *Razionalizzare le opportunità educative*, n. 17, ottobre 200, pp. 7-9.
18. *Orientamento alla Vita, alla Pace, alla Scuola*, n. 18, gennaio 2002, pp. 5-7.
19. *La "Città interiore" per una nuova cittadinanza*, n. 19, aprile 2002, pp. 5-7.
20. *Dalla psicologia filosofica alla psicologia scientifica*, n. 20, luglio 2002, pp. 58-59.
21. *Europa: le forme del gigante*, n. 21, dicembre 2002 pp. 6-8.
22. *Qualità della Scuola, qualità della vita: nicchie di resistenza*, n. 22, maggio 2003, pp. 6-8.
23. *La formazione: un saluto a Gentile, un augurio alla Moratti*, n. 23, ottobre 2003, pp. 4-6.
24. *Intervista a Giuseppe Bertagna. Piani di studio personalizzati*, n. 24, gennaio 2004, pp. 7-21.
25. *Intervista a Giuseppe Bertagna. Stato e convivenza civile*, n. 25, maggio 2004, pp. 16-31.
26. *Quando crede che...*, n. 26, dicembre 2004, pp. 5-6.
27. *Nuovo ethos della valutazione*, n. 27, maggio 2005, pp. 4-6.
28. *Sollevarlo il mondo con le ali dell'infanzia*, n. 28, dicembre 2005 pp. 4-6.
29. *Complessità, sfida di senso e di cultura. Intervista a Giuseppe Bertagna*, n. 29, maggio 2006, pp. 4-8.
30. *Una società della conoscenza? Presentazione*, con A. Granata, n. 30, dicembre 2006, p. 6.
31. *Pedagogia il futuro alle spalle?* con A. Granata, n. 31, maggio 2007, pp. 4-7.
32. *Pro Senectude*, n. 32, dicembre 2007, pp. 5-7.
33. *Una "scintilla divina" dentro la postmodernità*, n. 33, aprile 2008, pp. 5-8.
34. *Il Bullismo tra valori e regole. Presentazione*, con A. Granata, n. 34, dicembre 2008, p. 4.
35. *La persona nella Costituzione. Presentazione*, con A. Granata, n. 35, maggio 2009, pp. 4-5.
36. *Famiglia: la grande corteggiata e abbandonata*, n. 36, dicembre 2009, pp. 7-9.
37. *Dunque... una "Pedagogia di sostegno alla Politica?"*, n. 37, maggio 2010, pp. 5-7.
38. *Risorgimento oltre il Risorgimento*, n. 38, dicembre 2010, pp. 7-12.

39. *Non soffocare la “scintilla divina”*, n. 39, aprile 2011, pp. 5-8.
40. *Pedagogia: onde burrascose sulla grande Maestra*, n. 40, gennaio 2011, pp. 5-8.
41. *Le quattro armonie: per un’etica della responsabilità*, n. 41, maggio 2012, pp. 28-30.
42. *Apprendere ad essere persona*, con A. Granata , n. 42, dicembre 2012, p. 1.
43. *La valigia del millennio*, n. 43, maggio 2013, pp. 23-25.

Un necessario ritorno alla pedagogia

Mario Ferracuti

La cultura e filosofia¹ hanno sempre registrato uno sviluppo unitario e coerente intorno ai tre concetti di *sostanza*, *identità*, *non contraddizione* che postulano una esigenza di ordine oggettivo sia sul piano dello sviluppo generale della realtà che della formazione specifica dell'uomo: *l'ordine cosmico* per cui i greci lavoravano al passaggio dal *caos* al *cosmos* sia nella vita etico-politica con l'uomo *zōn politikòn* sia nella educazione concepita come «*kalokagathia*», in quanto il fine dell'educazione era perseguire la bellezza e la bontà dell'individuo. I cristiani, accettando l'ordine della creazione come momento divino, ritenevano che il fine del loro agire consistesse nella realizzazione etica dell'uomo. Gli umanisti invece pensavano che l'ordine oggettivo delle leggi naturali fosse il fondamento dello sviluppo dell'uomo e della realtà secondo una linea di crescita *iuxta propria principia*.

Garanzia al retto svolgersi di tutti i processi di evoluzione contro ogni relativismo è il concetto di verità fondato sulle solide basi dell'«*adaequatio rei et intellectus*», quasi una rivisitazione della *res cogitans* che cartesianamente risponde *alla res extensa*.

Questi principi oggettivi, che hanno accompagnato lo sviluppo della civiltà occidentale fin dalla filosofia greca, sono stati rimessi in discussione, agli inizi del '900, da quelli che Ricoeur chiama i tre maestri del sospetto: K. Marx con *l'inconscio collettivo delle alienazioni*, S. Freud con *l'inconscio personale dell'ES* e F. Nietzsche con *la morte di Dio*. Costoro rovesciando il tavolo delle certezze del tempo passato, ove tutta la realtà era inscritta dentro orizzonti di "salvezza" con processi di sviluppo coerenti e ordinati, pongono le premesse culturali della nuova stagione postmoderna dai caratteri quasi opposti alla modernità: una società complessa con uno sviluppo non più lineare ma molto articolato e, spesso, contraddittorio per la moltiplicazione dei punti di riferimento, dei nuovi alfabeti dal computer ad internet e oltre; per il quasi abbandono della classica «*paideia*» greca e un ripiegamento sulla cultura e sulla formazione specialistica; una società fluida percorsa dall'ansia soprat-

1 L'articolo è in parte ripreso dalla riflessione pubblicata in «Il Nodo. Scuole in rete», n. 40/2011. Alcuni giorni prima della sua scomparsa (28 ottobre 2014) Mario Ferracuti ha scelto ed autorizzato la collocazione nel nuovo periodico, definendo personalmente il titolo del saggio.

tutto nei giovani che non si sentono più garantiti né sul loro presente né sul futuro; una società di giovani con altissime percentuali di disoccupati anzi, dove, uno su quattro né vuole studiare né lavorare; una società di grande immigrazione tanto da dover ridisegnare continuamente mappe etniche, culturali e religiose; una società che, di conseguenza, si sta dividendo in due grandi nuove stratificazioni sociali: dei colletti bianchi, i figli laureati della borghesia italiana che non trovano occupazioni se non al 50% e le tute blu dei lavoratori manuali che occupano tutti gli spazi dei lavori che un tempo si chiamavano servili. Infine, ed è la questione che ci preme sottolineare, si sta sviluppando una società dell'istruzione a scapito della formazione dove la scuola è più preoccupata delle quantità nozionistiche da offrire che di una formazione culturale per lo sviluppo del «volume totale dell'uomo», come direbbe Mounier. Ora, parafrasando una citazione di Hannah Arendt che ricorda: «nei tempi difficili la ragione pone domande» per avere risposte coerenti, noi ci ritagliamo un problema, seppur molto articolato, che grava oggi sulla pedagogia per ricavarne risposte il più possibile significative e adeguate alle istanze del nostro tempo.

2. Ipertecnizzazione della didattica

Nella lettera scritta agli amici e colleghi del «Nodo» ho scritto: «Il pericolo della scuola è simile a quello della Chiesa dove un liturgismo eccessivo minaccia di oscurare e, spesso, occultare la fede. Il pericolo per la scuola è in uno sfrenato didatticismo sia mediatico che libresco che depriva la scuola dei valori e della ricchezza di cui la pedagogia è portatrice, a tutto svantaggio di una educazione critica e liberante».

Quando noi pensiamo al processo educativo lo vediamo articolato nei tre momenti fondamentali che partono a) dalla «riflessione pedagogica» ove vengono enucleate le *finalità educative*, b) la «riflessione metodologica» che permette di adattarle alla realtà educativa e, per ultimo, c) la «riflessione didattica» che è il momento della ricerca delle tecniche, degli strumenti, dei procedimenti per la realizzazione dei fini pedagogici. Sono questi i tre livelli interrelati e sistematicamente interconnessi nella produzione dell'atto pedagogico. O meglio: *erano*. Oggi l'ipertrofia tecnologica, soprattutto telematica, ha dissociato i tre livelli di educazione creando una didattica con funzione autonoma rispetto a una riflessione che riconduca alle finalità pedagogiche. Sembra che la postmodernità sia diventata una galassia a sé stante rispetto al tempo passato e sia riuscita a dissociare la didattica da elementi strutturali della pedagogia. All'origine della cultura non era così. Scrive Jager in *Paideia*: «l'educazione avviava l'uomo alla sua vera forma, all'*eidós*, alla vera umanità. È questa la vera *paideia* greca, quale un uomo politico ro-

mano la considerava per modello», una pedagogia dunque che rispondeva perfettamente ai fini della giusta formazione dell'uomo.

L'irruzione della iper-tecnologia ha modificato i procedimenti misconoscendo le finalità educative, tanto che lo stesso McLuhan, parlando di ambiti di formazione elettronica, avverte il pericolo educativo annidato nelle pieghe della tecnologia, per la sua capacità di dissociarsi dalle finalità pedagogiche. Pochi anni dopo Gadamer dirà che la TV «è una forma di paralisi dello spirito» e lo stesso Pasolini, che mal sopportava l'eccessivo sviluppo della tecnologia, mette in guardia i giovani avvertendo in loro il rischio di una forma di «mutazione antropologica», mentre Popper scriverà il famoso piccolo libro *TV cattiva Maestra*. Questi autori vedono nella tecnologia avanzata strumenti privi di finalità educative secondo la teorizzazione di J. J. Maritain che illustra nei «sette errori» de *L'Educazione al bivio* dove, tra l'altro, osserva quasi profeticamente «Se i mezzi sono voluti e studiati per amore della propria perfezione [...] ogni mezzo si sviluppa per se stesso e prende per se stesso un campo sempre più esteso [...] Questo primato sui mezzi [...] sembra sia il principale rimprovero che si possa rivolgere all'educazione contemporanea» perché «i mezzi sono così buoni da farci perdere di vista il fine».

Pensiero di Maritain in perfetta sintonia con quello della Arendt che parla del «mediocre pragmatismo secondo cui si può conoscere e capire soltanto ciò che si è fatto da sé» inculcando solo tecniche e non conoscenze. Oggi il metodo pedagogico di un tempo si è trasformato in metodologismo tecnocratico per la mitizzazione delle tecniche che nascondono e offuscano il vero volto della pedagogia.

3. La Pedagogia in due modelli storici

Oggi, una convincente risposta alla costellazione delle problematiche pedagogiche è imposta, anche, dal tempo eccezionale che viviamo. Come tutte le grandi epoche in trasformazione, questa addirittura a livello globale, sono ricche di opportunità ma anche di grandi pericoli e fibrillazioni “sismiche” che scuotono tutto l'assetto tradizionale dal politico, al sociale, al religioso, al culturale: tutto è rimesso in discussione senza progetti alternativi di garanzia né per la sicurezza del cittadino, né per la stessa società. Ciò vale, in modo fortemente decisivo, per la scuola che rappresenta la mente e il cuore di ogni società organizzata essendo il luogo privilegiato della cultura e della sua proiezione sul futuro dei giovani e della stessa Nazione. La scuola è la risorsa più straordinaria per una comunità nazionale. In virtù della sua laicità che la apre indistintamente, senza discriminazioni, ad ogni individuo, essa è come un nastro che trasporta verso la conoscenza, le competenze e la professionalità per lo sviluppo totale del Sé, ogni membro della comunità: tutti i bambini, tutti i giovani avranno la possibilità di inserirsi responsabilmente

nel tessuto della comunità educante diventando cittadini con la pienezza di una consapevole cittadinanza e, secondo Menandro: «con il bene più prezioso che sia dato agli uomini: la cultura».

Quando si parla di scuola si può fare riferimento all'ambiente che deve sostenerla nell'attuazione delle sue finalità. È questo il compito degli amministratori, politici e forze sociali che hanno responsabilità nei confronti degli studenti che debbono sentirsi facilitati nel loro compito.

Ma la scuola, essendo finalizzata alla formazione e alla istruzione, è nelle "mani" di tutti gli operatori scolastici che, direttamente e indirettamente, hanno responsabilità istruttive, formative, educative: la missione più alta che nobilita ogni nazione che sa volgere il suo sguardo verso un futuro di responsabilità. Comunque, utilizzando la forma retorica della sineddoche, quando parliamo di scuola ci riferiamo indifferentemente a *paideia*, a *educazione*, a *formazione*, a *pedagogia* ché, questa, rappresenta il motivo della nostra indagine che vogliamo portare a conclusione utilizzando due modelli di pedagogia che pur lontani nel tempo, essendo divisi da circa 2300 anni, convergono non solo per gli obiettivi ma anche per il contesto da cui partono e in cui si affermano.

1. Ci riferiamo al modello educativo ellenistico che si sviluppa in ambiente multietnico, cosmopolita e composito con una lingua, la *koinè*, che in qualche modo ricalca quella greca. È il periodo che segnerà la morte delle *pòleis* per sviluppare un forte individualismo e cosmopolitismo.

Non è molto simile, salvate proporzioni e modalità temporali, al contesto della nostra postmodernità che culla in sé molti dei valori e dei problemi propri della civiltà nascente? Per le note pedagogiche dell'ellenismo ci ispiriamo al testo di Henri-Irénée Marrou, *Storia dell'educazione nell'antichità*, il quale Marrou ci dice che «il saggio ellenistico si pensa e si proclama *cosmopolites*, cittadino del mondo [...] e la sua esistenza umana non ha altro senso che il raggiungimento della forma più ricca e più perfetta di personalità [...] e far crescere l'uomo pienamente uomo è l'opera di tutta la vita, l'unica opera a cui questa vita possa essere nobilmente consacrata [...] *paideia* quindi sta a significare: lo stato di uno spirito pienamente sviluppato, che abbia dischiuso tutte le sue virtualità, quello dell'uomo divenuto veramente uomo [...] Agli uomini di questa epoca la cultura personale, a loro procurata dall'educazione classica, appare come il bene più prezioso che sia dato agli uomini».

2. La Scuola Europea con il *Libro bianco* di J. Delors del XXI secolo. L'educazione viene considerata come espressione d'amore per le giovani generazioni e come un diritto che deve essere garantito nella famiglia, nella scuola e nella Nazione: «L'educazione è un'espressione d'amore per i bambini e i giovani che dobbiamo saper accogliere nella società offrendo loro, senza riserva, un posto nel sistema educativo, ma anche nella famiglia, nella comunità locale e nella nazione».

La Commissione Delors ha avuto il merito di aver affermato quali sono i fondamenti dell'educazione e di aver individuato il modello antropologico che deve orientare il processo dell'educazione e della istruzione. Parla di "quattro pilastri" dei quali daremo poco più dei soli titoli di per sé già molto indicativi: 1° pilastro, *imparare a essere* (è lo sviluppo del volume totale della persona che antepone l'essere all'apparire), 2° pilastro, *imparare a conoscere* (è il piacere di capire, conoscere e scoprire attraverso l'insegnamento e la pratica operativa), 3° *imparare a fare* (consiste nella acquisizione di competenze e abilità professionali), 4° *imparare a vivere insieme*, *imparare a vivere con gli altri* (è lo sviluppo della socialità e della solidarietà intergenerazionale, non tanto con le parole quanto con il *learning by doing*). Tutto qui.

Ma il tempo che viviamo è in forte fibrillazione dentro al mondo giovanile e quindi all'interno della scuola (ricordiamo le mobilitazioni studentesche a livello internazionale, la disoccupazione quasi al 30% e la demotivazione sia per la scuola che per il lavoro) e nel resto della società in crisi di fiducia per i mille motivi legati alla finanza, al lavoro ma, soprattutto, alla scarsa quota di speranza su un futuro senza orizzonti. Allora diciamo alla scuola che secondo noi è il vero *potere forte* come "banca" della speranza, della cultura, della progettazione: *hora est iam nos de somno surgere*. Fare bene Pedagogia significa plasmare l'individuo di una cultura in grado di radicare giuste misure di cittadinanza e identità nell'individuo e dare un volto umano e nobile alla Nazione.

Ma chi fa veramente la scuola e, quindi, la pedagogia? Un Maestro, con la M maiuscola, anni fa, mi diceva: ricordati sempre che la riuscita della Scuola riguardo agli esiti formativi dipende, per il 70% dai maestri, dalla loro "vocazione" alla professionalità e onestà intellettuale, essi possono diventare scultori o manipolatori di umanità: i primi sono i Maestri *sic et simpliciter* mentre i secondi sono i maestri per caso.

Chiudiamo allora queste note sulla pedagogia con la testimonianza di un militante della buona scuola con un brano alquanto inconsueto nelle tradizionali lezioni scolastiche.

«È dovere del dotto l'elevazione morale dell'uomo, ma nessuno è in grado di attuare ciò se egli stesso non è un uomo moralmente buono [...] egli è tenuto a dare il suo buon esempio [...] Io», continua Fichte, «sono un sacerdote della verità; sono votato al suo servizio; mi sono obbligato a tutto fare, tutto osare, tutto soffrire per essa».

Parole lontane, dalle alte e nobili risonanze, ma non vi sembrano ripiene di valori antichi di cui l'uomo ha estremo bisogno per dare al "dilagante" globalismo di oggi, come dice E. Morin, il volto di un nuovo umanesimo planetario? E non vi sembra che l'uomo odierno, smarrito per lo scacco di una scuola senza pedagogia e impoverita di valori umanizzanti, senta per quelle *risonanze* una grande nostalgia?

Cultura, pedagogia, educazione nel pensiero di Mauro Laeng

Luciano Corradini

Professore emerito di Pedagogia generale e sociale
Università degli Studi Roma Tre

Mauro Laeng è stato un pedagogista “enciclopedico” che ha onorato la filosofia e la psicologia, le lettere e le scienze, la storia e l’antropologia, la geografia e la religione, in ambito nazionale e internazionale, perché tutti questi linguaggi e altri ancora ha utilizzato per chiarire problemi e per cercare di risolverli, sovente mescolando sobrietà e garbo, rigore ed eloquenza, erudizione e ironia, chiarezza e profondità¹.

Se la pedagogia, alla quale sono arrivato soprattutto attraverso l’esperienza dell’insegnamento liceale e dell’associazionismo professionale, mi è apparsa un’impresa umana e culturale di primaria grandezza e rilevanza “pratica”, lo devo anche alla sua limpida testimonianza di pedagogista intelligente e attrezzato, serio e simpatico. Richiamo anzitutto alcuni dati relativi al suo profilo, per i lettori più giovani.

Morto a Roseto nel 2004, era nato a Roma nel 1926. Ricordava con orgoglio suo padre Walter (Gualtieri), scienziato naturalista delle Alpi, di origine svizzera. Laureatosi in filosofia a Milano, all’Università Cattolica, ha insegnato per 15 anni nelle scuole secondarie e per 35 anni pedagogia nell’Università di Roma, prima nella Facoltà di Magistero della Sapienza e poi nella Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università di Roma Tre, dove è stato anche direttore dell’Istituto di pedagogia, preside della facoltà di Magistero, direttore del *Museo storico della didattica*, ora dedicato al suo nome, medaglia d’oro dei benemeriti della scuola, della cultura e dell’arte, e infine professore emerito di pedagogia.

1 Su Laeng si vedano: S. Chistolini, *Mauro Laeng: vivere oltre l’esistenza*, in «Il Nodo - Scuole in rete», VII, n. 26, 2004, pp. 7-10; Ead., *Un pedagogista tra ragione e scienza: Mauro Laeng (1926-2004)*, in «Le Nuove Frontiere della Scuola», vol. VIII (22), 2010, pp. 126-131; L. Corradini (a cura di) *Pedagogia, ricerca e formazione. Saggi in onore di Mauro Laeng*, Roma, Seam, 2000; Id., *Profilo della vita e dell’opera di Mauro Laeng*, in «Pedagogia e Vita», nn. 3-4, 2006, pp.179-210 (con saggi di M. Pellerey e H. A. Cavallera).

Ha collaborato con molte istituzioni, con ruoli di prestigio, dando contributi originali: dal CEDE di Frascati, di cui è stato vicepresidente, con Aldo Visalberghi, all'OCSE, al Consiglio d'Europa, all'UNESCO, ad associazioni professionali italiane ed europee. Ha fondato nel 1965 e diretto fino alla fine il periodico «Didattica delle Scienze» e ha coordinato la Commissione ministeriale che ha elaborato i *Programmi della scuola elementare* del 1985. Il suo amore per la chiarezza concettuale e la sua passione didattica sono all'origine di una serie fortunata di volumi, in particolare del suo *Lessico Pedagogico*, ripubblicato più volte anche come *Nuovo Lessico Pedagogico* e tradotto in più lingue; e soprattutto della sua monumentale *Enciclopedia Pedagogica* (Brescia, La Scuola, 1990-93) in 6 volumi di grande formato, di oltre 6.000 pagine, dovute a 500 collaboratori di vari paesi, arricchita nel 2003 da un 7° volume (*Appendice A-Z*). Concepita e realizzata a cavallo degli ultimi due secoli, l'*Enciclopedia* è una pietra miliare per gli studi pedagogici.

2. L'*Enciclopedia Pedagogica*

Laeng ha lungamente coltivato l'ideale enciclopedico. Al termine della lunga e articolata introduzione al VII volume, confessa un suo sogno, che è quello d'aver «desiderato in segreto di far nascere nel campo dei nostri studi e delle scienze umane un'impresa analoga a quella che fu lanciata a Chicago nel 1938: più modestamente, si spera solo di aver gettato dei semi per un lavoro di lunga lena che potrà continuare su basi internazionali nei prossimi anni». A Chicago, nel 1938, era uscito il primo volume di una grande *International Encyclopedia of Unified Science*.

L'opera, concepita da Otto von Neurath, interrotta dalla guerra e poi ripresa su nuove basi come disegno epocale di vasto respiro, costituiva per Laeng un modello e uno sprone a lavorare per mettere ordine non solo nel mondo degli asseriti, delle conoscenze e delle teorie scientifiche, ma anche nel mondo dei pensieri soggettivi e dei processi mentali (quelli che K. R. Popper chiamava rispettivamente Mondo 3 e Mondo 2, essendo il Mondo 1 costituito dagli oggetti fisici).

Del resto la stessa etimologia suggerisce che l'*enciclopedia* ha a che fare con l'educazione «a tutto tondo», ossia con l'attenzione a fornire guide, piste di orientamento, informazioni e idee, per aiutare il lettore, titolare insostituibile del Mondo 2, a costruirsi una visione complessiva della «totalità ordinata» del Mondo 1 e del Mondo 3, ossia della realtà e della cultura. È sulla base della sua curiosità di scienziato, di filosofo e di psicologo, della sua professionalità di docente e della sua passione educativa che Laeng ha scritto, oltre a numerosi saggi di ricerca teoretica, storica ed empirica, anche esemplari manuali, lessici, antologie, come sussidi per l'insegnamento secondario e universitario e per la formazione permanente dei docenti. Si

tratta di opere più volte edite e rinnovate, pubblicate dall'editrice La Scuola e tradotte in varie lingue. Basti pensare alle *Questioni di pedagogia*, ai *Lineamenti di pedagogia*, al *Nuovo Lessico di pedagogia*, al manuale *Filosofia e pedagogia dalle origini a oggi*, scritto con Giovanni Reale e Dario Antiseri.

Il progetto dell'*Enciclopedia pedagogica* è maturato così al culmine di una vocazione scientifica e pedagogica, la cui ricchezza diventa sempre più preziosa e importante, quanto più complesso e frammentato e disorientante diviene il sapere contemporaneo.

Fin dall'introduzione al primo volume Laeng aveva notato lucidamente: «Il sapere, nel suo momento genetico e creativo non ha preoccupazioni enciclopediche: tende anzi inevitabilmente alla specializzazione, in quanto concentra l'attenzione su una direzione di ricerca. Ma il sapere ha anche un secondo momento, di sistemazione, in cui i vari contributi specializzati tendono a comporsi in un quadro di riferimento unitario quanto è possibile. Di qui, la ricerca balzerà verso nuove conquiste».

Più precisamente: «Il momento enciclopedico è una testimonianza in favore dell'unità della cultura, della necessità di comporre i diversi punti di vista, senza trascurarne alcuno: ma non deve cedere alla tentazione meramente erudita dell'aggregazione materiale di notizie, o alla tentazione opposta dell'assiomatizzazione formale di puri concetti».

L'opera enciclopedica, la sintesi concettuale, informativa e definitoria non è dunque per Laeng la pretesa di fermare il sapere in una "summa" che valga per sempre, ma, per usare una metafora alpinistica, è la risposta a un bisogno fondamentale dello spirito, formulato in questo modo: «ogni tanto sostare e tentare un bilancio consuntivo e preventivo del sapere».

Laeng ha documentato con scrupolo e con vasta erudizione gli illustri precedenti della tradizione degli autori di enciclopedie, sia quelle generali, sia quelle di ambito più circoscritto, come appunto è il caso della pedagogia. Ha per così dire guardato negli occhi «li maggior sui» e ha cercato di essere, sul piano critico, epistemologico, storico, comparativo, fedele al nostro tempo. È stato consapevole dei limiti del suo punto di vista personale e istituzionale: ma all'interno di questi limiti si è mosso con grande libertà e dignità, onorando l'Editrice che lo ha sostenuto, la pedagogia, la cultura, l'università e la scuola italiane ed europee.

Lavorando per un'Editrice cattolica, ha evitato ogni chiusura confessionnalistica ponendo «in prima linea, più che mai per quest'opera, un assoluto rispetto per la critica razionale e la metodologia scientifica»; ha inoltre «aperto la collaborazione ad autori protestanti, ebrei, islamici, buddisti e studiosi provenienti da formazione laica e marxista di paesi d'Europa, Asia, Africa, America».

3. I limiti e il valore del sapere pedagogico

La pedagogia, come sappiamo, non gode di altissima considerazione fra taluni colleghi di altre discipline, che per lo più ne vedono i limiti, ritenendosi esonerati dal documentarsi sui lavori dei pedagogisti. Per questo un uomo di cultura del suo calibro avrebbe potuto scegliere un altro titolo per quest'opera: sarebbe stato per esempio più alla moda parlare di scienze dell'educazione, tanto più che la sua *Enciclopedia* accoglie contributi di altre scienze, dalla psicologia alla sociologia, dall'antropologia alla biologia, dalla storia alla filosofia, dalla statistica al diritto, trattati con approfondimenti talora superiori a quelli che si trovano in opere dedicate a queste discipline. Eppure Laeng non ha avuto complessi d'inferiorità e risentimenti verso chicchessia, e ha scelto di onorare la sua disciplina, mostrandone la ricchezza e l'effettiva connessione con le piste di ricerca di tutte le discipline che concorrono a costruire il sapere contemporaneo.

La pedagogia, ha scritto, «è sempre in tensione fra teoria e pratica: ha una componente valoriale che attiene soprattutto al progettuale e a un "dover essere" ottativo, se non normativo (quando non utopistico o mitico addirittura), e una componente pratico-pragmatica, che attiene all'essere o al dato di natura.... La ricerca pedagogica non ha bisogno di chi abbassi la bandierina della partenza: è già partita e ha solo bisogno d'impegno, di confidenza e di coraggio». Lo ha scritto dopo aver commissionato, letto, in parte corretto e direttamente scritto, per l'*Enciclopedia Pedagogica*, migliaia di voci di tipo teoretico, storico, comparativo, sperimentale e delle discipline associate.

L'epistemologia pedagogica non è per lui un luogo rarefatto di discorsi asettici, fatti da chi elabora alti pensieri per non sentire l'odore dei problemi reali, ma è la sorgente razionale di un impegno culturale, che è anche militanza, sia sul piano educativo e didattico, sia su quello istituzionale.

Mettendo a frutto la sua conoscenza di molti campi della ricerca scientifica e delle culture religiose, etiche e politiche, da lui frequentate con senso acuto delle differenze, ma anche con insofferenza verso le esclusioni pregiudiziali, e con amore ecumenico per ciò che unisce (Cusano: «una veritas in varietate resplendet»), ha messo a punto anche per la pedagogia, luogo di incertezze e talora di sospetti fra diverse fedi e diverse scuole di pensiero, una teoria standard. Intende con questo nome indicare «quella teoria che, benché provvisoria, fra le molte è la più generalmente accettata e costituisce un quadro di riferimento per tutte le ipotesi, anche quelle che intendono discostarsene».

Laeng ritiene insomma che sia possibile «rintracciare uno schema sostanzialmente unitario, sia sul tema della educabilità umana, sia sulla necessità che essa tenga conto delle inclinazioni personali non meno che delle condizioni di contorno».

La ricerca delle invarianti fra diversi indirizzi di pensiero non significa per lui superficiale sincretismo, neutralismo o irenismo, ma ricerca di quel livello di coincidenza “forte”, che l’indagine storica, teoretica, comparativa consente di rintracciare, sia pure in un contesto di variazioni diacroniche e sincroniche di cui occorre tener conto.

Se questa è l’ariosa visione del suo Direttore, che ha scritto direttamente le voci fondamentali, l’opera, che è costituita da circa 7.000 pagine, che presentano 4.000 voci onomastiche e concettuali, 1.100 illustrazioni, 23.000 riferimenti bibliografici, indici tematici, tavole riassuntive e rimandi, è frutto, come s’è detto, dell’impegno corale di circa 500 specialisti, con i quali Laeng ha intrecciato rapporti di collaborazione e di stima nella sua lunga carriera di ricercatore e di docente in tante istituzioni e associazioni italiane ed europee, a partire dall’Università Cattolica e dall’editrice La Scuola.

4. Il saggio sull’educazione alla libertà

È stato lo stesso Mauro Laeng, a ritenere *Educazione alla libertà* come libro rappresentativo della sua personale riflessione pedagogica². Si tratta di un libro uscito nel 1980 con l’editore Lisciani e Giunti di Teramo, e che è stato riedito in forme rivedute e ampliate nel 1985 e nel 1992. Sono 310 pagine, con copiosissime note, in cui Laeng ha messo a frutto la sua vasta cultura. Il problema della libertà è per lui cruciale non solo per la convivenza sociale e per la storia, ma per la nostra stessa esistenza, di fronte alla possibilità dell’essere e del non essere. Questo il filo rosso che percorre le quattro parti in cui si articola il volume: la prima parla della libertà come *avventura* essenziale della vita, la seconda di educazione alla *libertà civile*, la terza di educazione alla *libertà morale*, la quarta di educazione alla *libertà religiosa*. Cominciamo dunque richiamando le essenziali note con cui Laeng definisce l’educazione.

5. L’educazione come fatto e come valore

È attraverso l’educazione che il piccolo d’uomo diventa animale razionale e sociale. Ogni individuo ha infatti in sé, nella propria costituzione biologica e nella propria personalità psicologica, tutte le premesse *necessarie*, che però non sono anche *sufficienti* per diventare uomo nella pienezza delle sue potenzialità. Soltanto grazie a un rapporto con gli altri, anzitutto con i genitori e i coetanei, poi con la società organizzata e le sue istituzioni, egli viene

2 M. Laeng, *Educazione alla libertà civile, morale, religiosa*, Teramo, Lisciani & Giunti, 1980; cfr. anche, per le considerazioni che seguono, Id., *Il mio itinerario alla pedagogia*, in «Pedagogia e Vita», vol. III, 2001, pp.48-56 e Id., *Sentieri della memoria: note retrospettive. Esperienze e riflessioni Aneddoti e curiosità*, Roseto, 2000, presso l’Autore.

in possesso degli strumenti della *cultura*, che sinteticamente si riconducono al *linguaggio* e al *lavoro*.

Queste due forze “umanizzanti”, che comprendono tutte le forme di espressione e di comunicazione (e quindi tutte le arti e tutte le scienze) e le tecnologie per il dominio e il controllo dell’ambiente, sono il prodotto di un intenso scambio sociale, che nel corso di molte centinaia di millenni ha costituito un ingente capitale collettivo, in continuo accrescimento e rinnovato. Laeng ricorda in proposito le quarantamila generazioni umane, succedute a quelle degli ominidi, e le ottanta generazioni dei duemila anni dell’era cristiana.

Tutto ciò significa che il piccolo dell’uomo, fin dalla più tenera età, è assoggettato a una pressione continua, mediante stimoli e rinforzi, affinché assimili gli *schemi* di condotta del gruppo cui appartiene e adotti i *modelli* che gli vengono proposti. Chi accetta è accettato, chi rifiuta è rifiutato. Questo primo aspetto dell’educazione, più o meno palese ma sempre presente, corrisponde abbastanza fedelmente alla prima etimologia della parola.

Educare viene dal latino *edere*, che vuol dire alimentare, far mangiare («Romulum educatum a lupa»): si collocano a questo livello le attività primitive dell’allevamento e dell’addestramento, ma anche attività più elaborate, che possono essere ricondotte ai concetti di «acculturazione» e di «socializzazione metodica». Ma l’educazione non si limita a questo aspetto, che fornisce al massimo preziosi «materiali da costruzione».

La costruzione vera è frutto della vita interiore della persona che si educa, con semplice aiuto esterno, come dimostra la seconda e più nota, ma meno sicura derivazione etimologica. Educare verrebbe da *e-ducere*, tirar fuori, secondo la metafora socratica della levatrice. Sotto questo profilo, l’educazione può essere complessivamente designata come un «processo di liberazione».

I due aspetti dell’educazione, quello della *socializzazione* e quello della *liberazione*, sono inseparabili, come inseparabili sono le dimensioni corporea e spirituale dell’uomo, che da un lato vive nel contingente *hic et nunc*, dall’altro si salda al passato da cui deriva e al futuro che prepara, e, pur nell’attimo che fugge, esprime dei significati e dei valori che hanno un rapporto diretto con l’eterno, che non «fu-è-sarà», ma «è» semplicemente.

6. Gli ambiti civile, morale, religioso

Qualora uno dei due aspetti venisse meno, l’educazione scomparirebbe. Per questo, il titolo completo del libro dovrebbe essere *Educazione alla libertà civile, morale, religiosa*. Laeng ha voluto paragonare questi ambiti di ricerca a tre cerchi concentrici, di universalità crescente, ognuno dei quali corrisponde a un livello della *legge* come espressione della razionalità. Sono anche tre momenti della socialità: quella per cui ciascuno è membro del gruppo e in

ultima istanza di uno *stato*; quella per cui ciascuno è uomo in ogni tempo e in ogni luogo come *soggetto razionale*; e quella per cui ciascuno si riconosce come *creatura*, di fronte al tutto e al principio.

Questi tre momenti costituiscono una triade dialettica, identificandosi nella legge vista come esteriore, quale *legalità del diritto*; nella legge vista come interiore, quale *intenzione e volontà*; e nella *legge vista come assoluta*, quale fondamento in ultima istanza della razionalità del tutto. Ogni sfera ha la sua autonomia, ma le prime due non sono esaustive e cercano il loro fondamento nella terza, anche se non sempre, in tal modo, l'autonomia riesce facilmente definibile. Laeng sostiene che ai tre livelli la legge è essenzialmente unica: è quella che gli antichi esprimevano come la *regola aurea*, che consiste nel considerare l'altro uomo come un altro se stesso.

Richiamandosi a Piaget, egli vede lo sviluppo personale esteso a tutta la vita, come passaggio dall'*egocentrismo* al *decentramento*, sia sul piano cognitivo, sia sul piano valutativo: ciò implica anche il superamento dell'*etnocentrismo* e dell'*antropocentrismo*. Questo ultimo passo richiede un trascendimento di cui non tutti sono capaci: civiltà intere ne sono state impotenti, sicché la stessa regola aurea prima menzionata si arresta per lo più ad una reciprocità interumana. Tuttavia, senza di esso non si ha sapienza compiuta.

La liberazione individuale procede con l'*incivilimento collettivo*. Quando l'uomo fa passi avanti nella conoscenza delle relazioni tra i vari aspetti del mondo oggettivo, progredisce nella *scienza*; ma quando stabilisce che le relazioni sono altresì orientate in ordine gerarchico, cioè sono diversamente preferibili a seconda del sistema di riferimento adottato, progredisce nella *sapienza*.

Scienza e sapienza sono due maniere di porsi davanti ai dati: la prima cerca dei *significati*, la seconda dei *valori*. In altre parole, la prima inquadra ogni nuova esperienza nella memoria di quella passata e la "interpreta" alla luce di essa; la seconda la inquadra nell'aspettazione del futuro, desiderato o temuto, e la "valuta" in vista di un progetto da realizzare. Chi supera punti di vista egoistici e conquista una visione universale, si convince che la necessità del tutto coincide con il *lógos*, e raggiunge anche l'indifferenza verso l'acquisto o la perdita dei beni finiti e passeggeri, e la perfetta *autarchía*, o pieno dominio di sé. Il richiamo è qui a Socrate, agli stoici e a Spinoza, per il quale il passaggio dalla *passio* alla *ratio* è tutt'uno con il progresso morale, tant'è vero che il suo itinerario metafisico alle fonti dell'essere prende il nome di *ethica*.

A questo alto livello di riflessione filosofica, cui sono giunte grandi menti in tutte le culture, corrispondono analoghe prospettive religiose, nel taoismo, nell'induismo, nel buddismo, come nelle religioni ebraica, cristiana, islamica, che riassumono tutta la legge nell'adesione totale e volontaria dell'uomo alla volontà di Dio. Questo vuol dire sostituire la misura *teocentrica* alla misura *antropocentrica* del vero e del falso, del bene e del male. L'uomo

resta tenacemente attaccato a se stesso, finché si accorge, a sue spese, che il “suo” significato e valore del mondo è disatteso e smentito, e che ogni significato e valore rinviano a qualche altro significato e valore che lo supera, e così senza fine. Anche l’itinerario terreno di Gesù Cristo si chiude con un rinvio, con la promessa dello Spirito e di un più grande avvento.

Il passaggio da un orizzonte più angusto e limitato ad un orizzonte più ampio non solo fonda in maniera più radicale e universale la *legge* e l’autorità che la esprime, ma corrisponde alla conquista di un più elevato grado di *libertà*. L’individuo che non conosce e non apprezza altri significati e valori al di fuori di quelli suggeriti dal suo interesse particolare può essere più o meno spontaneo, ma è ben poco libero; colui che riesce a organizzare l’esistenza nel suo ambiente, e a coordinarla in fattiva *cooperazione* con gli altri, evitando di scontrarsi con essi, è certamente più interdipendente ma nel tempo stesso attore e realizzatore della storia propria e altrui; infine colui che cerca di realizzare al meglio, in sé e negli altri, la legge universale è più libero di tutti. «Cercate il regno di Dio e la sua giustizia e il resto vi sarà dato in sovrappiù». La chiamata religiosa può essere anche tradotta razionalmente in una variante dell’imperativo categorico «Cercate il regno della ragion pura pratica, e la pace perpetua vi sarà data in soprappiù».

7. La libertà e i valori

Questa prospettiva sottolinea fortemente il concetto di libertà sotto l’aspetto *positivo* più che sotto quello *negativo*. È vero che la libertà è, anzitutto, potere di fare o non fare (*libertas exercitii*) e potere di fare questo o quest’altro (*libertas specificationis*); ma il momento negativo è essenziale per escludere la determinazione univoca e fatale, e nulla più; da solo non promuoverebbe alcunché; esso ha senso puramente come controfigura del momento positivo, che è quello che propriamente realizza e attua la libertà. Conviene dunque concepire la libertà come *potere di scelta razionale*. Questa definizione ha il vantaggio di includere la dialettica del no e del sì, senza unilaterali esagerazioni.

Un approfondimento di questa tematica porta Laeng a indagare come, nel farsi storico, i valori emergano nella lotta con i disvalori, inestricabilmente connessi fra loro e insieme incompatibili. Come la conquista della verità non è mai definitiva, ma si attua superando a poco a poco quelle verità parziali, che sono gli errori, così la conquista del bene si attua superando quei beni parziali, che sono i mali.

L’aspetto «difettivo» è una «mancanza d’essere», ossia di qualcosa, che ha, per altro verso, un residuo positivo. Gli errori e i mali vanno evitati appunto in quanto errori e mali, cioè per l’aspetto che riduce, limita, rallenta, arresta, disgrega: ma possono essere recuperati e «salvati» per quel nucleo che in essi v’è di realtà dotata di significato e di valore. I più grandi santi,

nelle loro biografie, si accusano sinceramente di essere grandi peccatori: e festa grande attende il figliuol prodigo della parabola evangelica.

Questa duplice considerazione, mentre da un lato addita la trascendenza come un compito di superamento continuo, dall'altro ne radica le condizioni nel concreto del vissuto e della storia. Senza l'attrazione verso il tutto e il suo principio, il particolare e il contingente si polverizzerebbero e cadrebbero nel nulla; ma senza l'incarnazione nell'esperienza, le più elevate aspirazioni svanirebbero nell'astrazione. Anche per questo, la liberazione che aspira ad attuarsi, non negando le leggi del reale ma appropriandosene e signoreggiandole, non si realizza che attraverso la socializzazione, e, più generalmente, mediante il rispetto della vita e la partecipazione solidale con tutte le sue forze.

8. Religiosità, religione, fede

È a questo punto che l'educazione alla libertà, dopo aver affrontato l'ambito del civile e del morale deve affrontare l'ambito del religioso.

A proposito della libertà religiosa, Laeng distingue fra il piani della *religiosità*, quello della *religione* e quello della *fede*. La religiosità, che è essenzialmente spirito di domanda infinita e aspirazione ad un significato totale, non è solo guscio vuoto: Laeng afferma, con una sorta di postulato, che richiama l'argomento ontologico, che il significato del tutto non può essere l'insignificanza. Domande come: perché l'essere e non piuttosto il nulla, hanno in se stesse la propria risposta. E la domanda sul senso di «questo mondo» col suo corredo di male, trova questa risposta: tutto sarà salvato, ma in una infinita *coincidentia oppositorum*. Insomma la risposta rinvia ad una positività totale, finale, trascendente, che non toglie il limite empirico e la possibilità del male fisico e del male morale. Il che apre le porte all'adorazione e alla mistica, che è silenzio e presenza del *tremendum ac numinosum*, piuttosto che argomento.

La *religione* è invece fatto storico, e ha funzione di mediazione sacrificale e sacerdotale nel dialogo fra Dio e l'uomo. Oltre la filosofia, tutte le scienze dell'uomo cercano di cogliere da diversi punti di vista la complessità del «fatto religioso». La riflessione pedagogica in particolare ne denuncia le degenerazioni del proselitismo e del fanatismo, e ne valorizza l'energia vitale, che opera in gran parte per la liberazione dell'uomo.

La *fede* è una risposta inviolabilmente personale a un appello che può essere avvertito o meno.

In chiave pedagogica, Laeng conclude che la religiosità è educabile, la religione insegnabile, la fede né educabile né insegnabile.

Vorremmo aggiungere che è testimoniabile, come del resto la chiarezza e la probità intellettuale, che rifulgono in opere a pieno titolo educative e pedagogiche come questa.

La pedagogia della persona oltre il personalismo

Sandra Chistolini

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale
Dipartimento di Scienze della formazione
Università degli Studi Roma Tre

1. Introduzione

In pedagogia l'argomento che non si è mai esaurito nel tempo è sicuramente quello che riguarda la formazione della persona umana. I sostenitori del personalismo hanno posto la conoscenza della persona e la comprensione dei valori che la distinguono nella sua più profonda umanità, come una premessa ineliminabile sulla quale fondare il pensiero e l'azione, ben riconoscendo che senza di essa né l'uno né l'altra possono trovare inizio, sviluppo e fine. La consapevolezza della centralità della persona umana, caratterizzante il discorso della pedagogia diventa particolarmente rilevante in momenti di crisi economica e di caduta del senso del rapporto educativo svuotato dei suoi contenuti valoriali particolari ed universali. Se la crisi economica orienta la mente a cercare la soluzione materiale dei problemi e sommerge i tentativi di elevare la coscienza alla ricerca del senso ultimo, il rapporto educativo basato sulla formazione della personalità equilibrata ed armonica, capace di guardare al di dentro e al di fuori della propria individualità, si perde nell'incalzare delle riforme di sistema che vestono con l'abito della festa una scuola ancora senza guardaroba.

In questo contributo esaminiamo da un lato la persistenza dell'importanza dello studio dei fondamenti del personalismo pedagogico e, per altro verso, entriamo in merito al valore di una ripresa dell'educazione alla formazione del rapporto educativo come corollario ineliminabile nella realizzazione di quel processo di umanizzazione nel quale tutti siamo impegnati.

Dalla persona partono le strade dell'accoglienza, dell'incontro, della solidarietà che sono le uniche percorribili per sanare le contraddizioni dalle quali possiamo liberarci non evitando di affrontarle, bensì ragionando sulle condizioni razionali del loro superamento. Possiamo e dobbiamo riappropriarci di quella ricerca interiore della nostra umanità che si libera nella vicenda terrena protesa alla trascendenza di cui è parte integrante e sostan-

ziale, ed in questo movimento la persona avvolge la comunità tutta, in uno slancio che non può che essere insieme cosmopolita ed interculturale.

La metodologia seguita in questa proposta di riflessione è di natura pedagogica ed usa la comparazione rapportata a tesi di riferimento che vengono assunte come motivi di discussione, non certo con l'idea di doverle necessariamente condividere, anche se, ponendole, affermiamo che gli argomenti in esse trattati hanno avuto ed hanno una consistenza valida, rispetto alla proposizione principale del nostro ragionamento che, nella persona, trova il suo fondamento, la sua antropologia e la sua tensione ulteriore.

La comparazione che ci guida è, per certi versi, vicina al metodo di Giambattista Vico. Vale a dire, la costruzione che Vico fa della storia, ordinando la materia che si conosce e con ciò rivelando il disegno della provvidenza, a partire dall'opera dell'uomo, apre il discorso pedagogico alla cultura e alla vita spirituale che caratterizzano ogni popolo e ogni Nazione, dando ragione di quel sapere e di quell'educazione che sono alla base di ogni rinnovamento civile e politico¹.

Con senso di continuità e con il riconoscimento della profondità delle riflessioni da cui possiamo trarre insegnamento, riprendiamo il discorso pedagogico per la persona, a dieci anni dalla scomparsa prima di Mauro Laeng (1926-2004) e poi, a distanza di pochi mesi, di Giuseppe Flores d'Arcais (1908-2004). I due pedagogisti hanno scritto e vissuto elaborando una concezione della persona la cui essenzialità era pensata nell'alveo dell'andare oltre, idealmente e concretamente, volgendosi verso quei valori che uniscono e differenziano l'uomo in ogni parte della terra, descrivendo una educazione pensata nei principi e comunicata nel dialogo. E con questo credo hanno conferito al loro lavoro accademico uno spessore di sapienza e scienza divenuto patrimonio culturale dell'umanità. Winfried Böhm², attento osservatore del personalismo in prospettiva internazionale, connota il contributo di Giuseppe Flores d'Arcais come personalismo pedagogico sviluppato propriamente dopo l'istanza generale del personalismo di E. Mounier³.

2. La pedagogia sintesi a priori dell'universale

Secondo Giuseppe Catalfamo il profilo teoretico della pedagogia è da cercare nel concetto di educazione che trova la mediazione della filosofia e si avvale delle scienze per stabilire quei collegamenti necessari che ci rendono

1 Cfr. S. Chistolini, B. Fuchs, *La pedagogia di Giambattista Vico tra tradizione e modernità*, Saarbrücken, Edizioni Accademiche Italiane, 2014.

2 W. Böhm, E. Schiefelbein, *Repensar la educación. Diez preguntas para mejorar la docencia*, Bogotá D.C., Pontificia Universidad Javeriana, 2004, p. 198.

3 Cfr. E. Mounier, *Che cos'è il personalismo?*, Torino, Einaudi, 1948.

visibile l'esperienza. Se la filosofia è il momento metafisico, le scienze sono strumenti per la pedagogia e quest'ultima se ne avvale per conoscere e poter disporre delle tecniche utili all'educazione, ma non sono l'educazione. L'educazione è allora «filosofia in atto», in quanto «realizza ciò che è contenuto della "filosoficità" teoricamente e praticamente»⁴.

In polemica con Gentile che rende ragione alla pedagogia solo in quanto derivazione della filosofia, Catalfamo struttura il discorso in modo da ristabilire la specificità della pedagogia, senza negarne la filosoficità ma affermandone insieme quella che egli chiama «l'autonomia della pedagogia come scienza filosofica»⁵. Se l'educazione è azione della persona e concerne i valori, l'educare riguarda l'agire della persona che tende ai valori e questo processo non può che essere la continua ricerca di sé con stadi permanenti di conquista di una integrità interiore che si manifesta nell'esteriorità. L'argomento teoretico della pedagogia è quindi di natura normativa, in quanto riguarda tanto la coscienza quanto la norma dell'azione, ben sapendo che stiamo parlando di un agire educativo. L'orientamento ai valori dell'educando è promozione della sua espansione come persona e formazione della sua personalità. Non parliamo di un agire in generale, ma di un agire che ha uno scopo preciso, educativo appunto. Il quadro pedagogico significativo non è quello della raccolta di dati empirici e di esperienze sommate le une alle altre, non è l'esperienza fine a se stessa, ma l'esperienza reale nella quale sono rinvenibili le regole pratiche che conducono all'arte dell'educare. Qui si fa strada quella dimensione etica dell'educare che pone la pedagogia in rapporto alla vita morale caratterizzata da sentimenti del dovere, della fedeltà e della disponibilità propri dell'essere della persona proiettata verso orizzonti universali di senso. Non è solo la prassi in sé a rendere l'agire un agire educativo, è invece la tensione poetica verso la conquista di valori ad aprire l'umano alla dimensione universale.

L'educazione è un fatto *intrinsecamente* umano e se condividiamo questo assunto fondamentale sentiamo l'esigenza di quella universalità che è peculiare alla ricerca umana. Secondo tale modo di intendere, la pedagogia è una sintesi a priori incarnata nel maestro attento alla natura empirica dell'educando e sollecito circa i mezzi e i materiali, di cui avvalersi nello svolgimento del suo compito quotidiano, pur tenendo sempre presente che natura empirica, mezzi e materiali sono vie per accendere a quella umanità interiore protesa ai valori universali. Quando il maestro si interessa solo degli aspetti empirici e funzionali legati alla crescita dello scolaro, assume la veste più dello psicologo che quella dell'educatore. L'educatore rapporta

4 G. Catalfamo, *I fondamenti del personalismo pedagogico*, Roma, Armando, 1966, p. 126.

5 *Ibid.*, p. 121.

le particolarità alla sintesi a priori di valori universali di cui egli è testimone maestro e l'atto di autentica educazione si afferma tanto nel fluire del particolare nell'universale quanto nell'illuminazione che l'universale infonde nel particolare. Scrive Catalfamo:

La pedagogia, in conclusione, è interna all'*organismo* di sapere espresso dalla filosofia. La sua praticità-poieticità la "specificità" *all'interno* della filosoficità, così come questa la "differenzia" dalle arti e dalle tecniche. Nella sua struttura teoretica ripete la *sincreticità* della persona: è sintesi in sede teoretica e in sede pratica, perché sintesi è l'essere personale come relazione del particolare e dell'universale, del temporale e dell'eterno. Il suo "fondamento" è la *persona*, perché dalla persona muove, alla persona tende, della invocazione personale si alimenta. Esige l'*autorealizzazione* della persona in direzione dei valori: l'attuazione della nostra *umanità*, che è la nostra *fedeltà* a noi stessi!⁶

Proprio sulla relazione di fedeltà all'uomo e a Dio, Ferracuti ha sostanziato il suo apporto pedagogico specifico, mostrando come ripartire dalla persona voglia dire stabilire una relazione di ascolto incondizionato dell'altro⁷.

3. L'attesa di valori connaturata alla condizione umana

Abbiamo ripreso alcuni dei concetti espressi da Catalfamo a proposito del personalismo pedagogico, notando come la chiarezza che era propria della pedagogia di circa mezzo secolo fa si basasse, tra l'altro, su quattro considerazioni rilevanti che, come tali, costituivano dei presupposti inamovibili nella formazione dell'educatore. Il primo presupposto era costituito dalla pedagogia che necessariamente non poteva allontanarsi dalla filosoficità delle sue argomentazioni per potersi fondare teoricamente. Il secondo presupposto era dato dal ricongiungimento con il momento pratico-poietico per caratterizzarsi come arte e come tecnica dell'educazione. Il terzo presupposto era individuato dal rapporto con le altre scienze, biologia, psicologia, sociologia, fisiologia, medicina che seppure ritenute ben presenti nell'atto di educare erano comunque considerate "subalterne", quindi non tali da costruire i fondamenti della pedagogia. Il quarto presupposto era la consapevolezza della non equivoca relazione tra maestro e scolaro, l'uno in grado di essere preparato a porsi con il suo significato universale di fronte alla natura empirica dell'alunno che nella sua particolarità veniva orientato all'ideale dei valori da incarnare e vivere, come atto di fedeltà alla realizzazione della persona umana.

⁶ *Ibid.*, pp. 127-128.

⁷ M. Ferracuti, *Amarcord pedagogico. Incontri e frammenti*, Padova, CLEUP, 2002, pp. 22-33.

Che cosa è cambiato oggi rispetto a questo quadro valoriale che assegnava alla pedagogia una posizione inequivocabile con un compito di sintesi a priori ampiamente condiviso? Si può dire che il cambiamento al quale assistiamo, e da alcuni pedagogisti perorato e voluto, interessi le quattro considerazioni evidenziate. Queste ultime, da presupposti originari che davano solidità alla pedagogia, sono divenute delle opzioni senza vincoli, delle possibilità alternative, ciascuna delle quali sembra non essere più così rilevante per caratterizzare la pedagogia.

Questo sentimento di essere di fronte ad opzioni, ad alternative, rispetto alle quali si può chiedere una scelta, potrebbe far pensare ad un primo aspetto critico della identità pedagogica. Se siamo nella regione della mercificazione dell'educazione, una proposta potrebbe valere l'altra e la scelta definitiva potrebbe essere quella al momento più conveniente, a seconda della situazione che si sta sperimentando nella realtà dei fatti. Siamo fuori da ogni logica di processo educativo, di tensione ideale e di raccordo tra una sintesi a priori ed una ricerca di interazione con la natura particolare del soggetto in educazione. Tale spessore non esiste nel mercato della vendita dell'educazione confezionata in pacchetti pronti per l'uso immediato. Manca completamente l'idea del risveglio di quella interiore umanità che rende l'essere umano persona di persone.

Il primo presupposto riferito alla trama della filosoficità della pedagogia si è trasformato in allontanamento della formazione dell'insegnante dalla riflessione sui massimi sistemi, sulle concezioni del mondo e della storia, sugli stessi valori connaturati alla condizione umana. Il mezzo si è trasformato in fine e lo strumento è diventato sostanza del discorso, senza farsi discorso in sé e per sé valido.

Il momento pratico-poietico, appartenente al secondo presupposto della tradizione pedagogica, ha scalzato completamente, o quasi, l'istanza teoretica, al punto che si raccoglie e si racconta senza avere un punto di partenza, la sintesi a priori sembra non esistere, ed il prodotto supera il suo artefice.

Dal punto di vista della gerarchia delle scienze umanistiche e scientifico-naturali, il terzo presupposto compreso nella tradizione pedagogica, assistiamo al capovolgimento della piramide. Le altre scienze, da subalterne, sono divenute centrali, con la collocazione della pedagogia non a fondamento della formazione, bensì ad appendice di una successione di discipline ritenute ben più consone ed importanti, rispetto a quella tensione ideale verso i valori che mancherebbe, secondo alcuni, di concretezza ed efficienza. E questo accadrebbe non tanto perché i valori non sarebbero misurabili, quanto piuttosto perché prevarrebbe l'idea-opinione che gli stessi, creando aspettative spesso disattese, rischierebbero di produrre disagio, perplessità, fallimento, e forse anche, pentimento. In una tale dinamica perversa, si annulla talvolta completamente il raggiungimento, sebbene imperfetto, del

dover essere che viene così estromesso dalle preoccupazioni dell'essere. La frattura, tra essere e dover essere, che la pedagogia si affannava a sanare, con una oculata educazione, riemerge con una forza persuasiva, a tutto vantaggio di un empirismo svuotato intellettualmente e deresponsabilizzato.

La relazione educativa, quarto presupposto della tradizione pedagogica, intesa come certezza del maestro ed educazione dello scolaro, sembra perdere rilievo e quasi scomparire, nonostante encomiabili esempi e citazioni di pedagogisti ed educatori⁸ e nonostante le ragionevoli declinazioni nel senso dell'empatia⁹ e della cura¹⁰ come accompagnamenti dell'altro contestualizzato. Al suo posto troviamo la constatazione che veicola la concezione dell'alunno che sa più dell'insegnante, soprattutto in abilità digitali, e può insegnare al docente come fare per raggiungere immediatamente la conoscenza condivisa¹¹. Se l'era del *tablet* ha rivoluzionato la comunicazione, ed ha immesso nella circolarità dell'informazione inevitabile, è pur vero che l'apprendimento con le nuove tecnologie costituisce una sfida maggiore all'accesso alla conoscenza e alla formazione ai valori. Nel Rapporto *The learning curve*¹² si legge come non si sia completamente certi circa il fatto che i traguardi intesi a misurare l'indice globale dell'istruzione, in relazione alla modernizzazione della scuola e dei sistemi educativi, permettano di riportare inconfutabilmente l'incremento delle tecnologie con lo sviluppo della persona umana.

4. Domanda ed offerta di educazione

Resta da vedere se la crisi dell'educazione contemporanea, come la identificava Livingstone nella caduta di umanesimo, sia da attribuire ad un porsi dell'educativo troppo debole, e quindi incapace di orientare nella società disorientata, tra nostalgia e frammento¹³, oppure sia conseguenza della tra-

8 G. Mari, *Il rapporto maestro-allievo nel confronto Casotti e Gentile*, in «CQIA. Rivista Formazione Lavoro Persona», a. III, n. 7, 2013, pp. 23-33.

9 Cfr. E. Stein, *Il problema dell'empatia*, Roma, Studium, 1998.

10 C. Laneve, «Per un modello di relazione educativa. Dall'incontro al prendersi cura», in C. Ciancio *et alii*, *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza*. XLVI Convegno di Scholé, Brescia 2007, Brescia, La Scuola, 2008, pp. 202-208.

11 Cfr. P. Ferri, *Nativi digitali*, Milano, Mondadori, 2011; R. Gallelli, G. Annacontini (a cura di), *E.brain. Sfide formative dai nativi digitali*, Milano, FrancoAngeli, 2011; M. Prensky, *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*, Trento, Erickson, 2013; G. Riva, *Nativi digitali. Crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*, Bologna, Il Mulino, 2014.

12 Cfr. P. Kielstra, S. Mosavi (Eds), *The learning curve. Education and skills for life 2014 Report*, London, Pearson, 2014.

13 Cfr. R. W. Livingstone, *La crisi dell'educazione contemporanea*, Firenze, La Nuova Italia, 1949; W. Brezinka, *L'educazione in una società disorientata*, Roma, Armando, 1989; G. Vico, *L'edu-*

sformazione dei mezzi di comunicazione di cui si dispone in versione sempre più sofisticata, oppure ancora sia un effetto della trascuratezza delle sfide poste all'educazione¹⁴. Una educazione che, invece di preparare ad affrontare i rischi, motivando e sostenendo nella ricerca delle proprie radici identitarie storiche, sociali, culturali¹⁵ cede e va alla deriva, mancando di elaborare una consistente risposta di senso per i giovani, nel loro farsi persona umana perfettibile per crescita, orientamento, sviluppo¹⁶ ed, eventualmente, in un progetto di vita che, come in Giovanni Bosco¹⁷, possa essere cammino di santità¹⁸ e scelta vocazionale.

La ricerca europea sposta l'accento sulla professione docente e sul mandato che la società civile attribuisce all'insegnante¹⁹. Sempre di più il ragionamento sulla qualità della formazione tende a valutare le competenze ed ad indicare sia i fattori che producono alti risultati, in termini di successo scolastico degli studenti, sia le contraddizioni che generano la separazione dell'educatore dall'educando²⁰. Nella maggior parte dei paesi dell'Unione Europea l'insegnante-educatore dell'infanzia osserva e rispetta il bambino ed è formato secondo il criterio del giusto equilibrio tra guida dell'adulto e libera iniziativa del piccolo, interviene solo se necessario²¹. In Europa si difonde la convinzione che è necessario ripartire dall'educazione con strategie di flessibilità che rispondano ai bisogni della persona²². Il concetto è stato

cazione frammentata, Brescia, La Scuola, 1993.

- 14 J. Maritain, *L'educazione al bivio*, Brescia, La Scuola, 1996.
- 15 L. Corradini, «Educare alla scelta nella scuola», in C. Ciancio *et alii*, *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza*. XLVI Convegno di Scholé, Brescia 2007, Brescia, La Scuola, 2008, pp. 177-184.
- 16 P. Viotto, «La soggettività cuore della persona», in G. Mari *et alii*, *Persona e educazione*. XLIV Convegno di Scholé, Brescia, La Scuola, 2006, pp. 410-417.
- 17 Cfr. G. Bosco, *Sistema preventivo di don Bosco*, Arese, Centro salesiano San Domenico Savio, 1998.
- 18 B. Bordignon, *La relazione educativa in don Bosco*, in «Rassegna Cnos», a. XXX, n. 1, 2014, pp. 21-39.
- 19 Cfr. European Commission, Directorate-General for Education and Culture, V. Reding (Ed.), *Key topics in education in Europe*. Vol. III, *The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns*. Report IV. *Keeping teaching attractive for the 21st century. General lower secondary education*, Brussels, Eurydice, 2004.
- 20 G. Bertagna, C. Xodo (a cura di), *Le competenze dell'insegnare. Studi e ricerche sulle competenze attese, dichiarate e percepite*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2011.
- 21 European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014. *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition*. Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2014, pp. 122-123.
- 22 Commission Staff Working Document, *Rethinking Education: Country Analysis*. Part I. *Accompanying the document. Communication from the Commission. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*, SWD/2012/0377 final, Strasbourg, 20.11.2012.

ripreso nel documento sulla modernizzazione della formazione superiore nel quale il progetto di un nuovo umanesimo ha valore in quanto la persona è pensata in senso integrale e sa riconoscersi nelle radici storiche e culturali della tradizione europea²³.

Per la pedagogia della persona non ci possono essere scissioni tra il piano epistemologico e quello deontologico; infatti, se la conoscenza accetta i limiti che le sono imposti dal rispetto della libertà dell'altro, sa anche riconoscere nelle contraddizioni una domanda di educazione in attesa, talvolta silenziosa, della risposta giusta, una risposta di aiuto e di accompagnamento. Non sempre questa risposta coincide con gli *standard* e i tempi della valutazione. Tanto l'insegnante quanto l'alunno vivono in una medesima realtà che assume forme diverse, da quelle più positive dell'incontro a quelle più problematiche del conflitto intergenerazionale. In tutti i casi, la domanda e la risposta di educazione interessano il progetto di vita della persona, dalla famiglia alla scuola al lavoro, e per questo esse non si fermano all'analisi descrittiva dei fattori che qualificano la professione del docente, compresa la verifica della attrazione all'insegnamento²⁴ e che misurano la *performance* dell'alunno. Domanda e risposta di educazione coinvolgono l'intera esistenza dell'essere umano, richiedono preparazione, responsabilità e comprensione verso contenuti ricchi di significati di lunga durata, non esauribili in un ciclo di istruzione scolastica.

5. Oltre il personalismo

Tra i vari momenti in cui la comunità accademica si è trovata a mettere in comune il tema del personalismo e della persona in prospettiva pedagogica, due sono particolarmente rilevanti. Il primo si riferisce al Colloquio interuniversitario, svolto il 22 e il 23 ottobre 1992 nella sala delle Adunanze dell'Accademia Patavina di Scienze Lettere ed Arti di Padova per invito di Giuseppe Flores d'Arcais; all'incontro, coordinato da Mauro Laeng, parteciparono, con relazioni pubblicate nel 1994 anche: Anna Maria Bernardinis, Piero Bertolini, Winfried Böhm, Franco Cambi, Enza Colicchi Lapresa, Alberto Granese, Raffaele Laporta, Mario Manno, Carlo Nanni, Luisa Santelli Beccegato, Margarita Schweizer. Il secondo riguarda la giornata di studi in ono-

23 A. Vassiliou *et alii.* (Eds), European Commission, *High Level Group on the Modernisation of Higher Education*. Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions, June 2013. Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2013, p. 50 (cfr. http://ec.europa.eu/education/news/20130618_en.htm, 27.12.2013).

24 S. Baggiani *et alii.*, *Insegnanti in Europa. Formazione, status, condizioni di servizio*, Firenze, Università Italiana di Eurydice, Indire, 2013.

re di Mario Manno svolta nell'Università di Palermo il 4 giugno 1998 e alla quale presero parte con relazioni pubblicate nel 2001: Epifania Giambalvo, Franco Cambi, Enza Colicchi, Michele Corsi, Mario Gennari, Alberto Granese, Cosimo Laneve, Franca Pinto Minerva, Carla Xodo²⁵.

Due impostazioni diverse emergono dalla lettura delle relazioni. Nel primo caso la riflessione sulla pedagogia personalistica, ovvero sul personalismo pedagogico, raccoglieva studiosi notoriamente personalisti che, stando alle parole di Flores d'Arcais, erano stati in grado di coniugare il tema secondo teorie che avevano dato luogo a forme di personalismo che andavano dal dogmatico e aprioristico allo storico-progrediente, dalla dipendenza dalla filosofia di Mounier o di Maritain alla pedagogia "autonoma" e critica, dalla metodologia razionale ai procedimenti ermeneutico-argomentativo, senza trascurare il personalismo laico. Il secondo incontro era, invece, la riflessione di studiosi ai quali si riconducevano biografie accademiche che in qualche modo, direttamente o indirettamente, avevano avuto un legame, forte o debole, con il personalismo pedagogico. Centrale e diretto, come nel caso del personalismo critico di Mario Manno, e forse periferico e più indiretto, come nel caso di coloro che non avevano mai, o non avevano quasi mai, trattato di personalismo nei propri studi e che in questa occasione erano chiamati a soffermarsi con maggiore attenzione sul tema in discussione, avvicinandosi o distaccandosi dalla traccia dello stesso personalismo critico.

Il cambiamento nel modo di porre la questione teoretica tra la fine degli anni Cinquanta del secolo scorso e l'avvio al terzo Millennio riceve il beneficio del superamento dei dogmatismi e delle definizioni perentorie. Lo stesso Mauro Laeng riconosce a Giuseppe Catalfamo colui «che ha proposto un "personalismo senza dogmi" e una didattica creativa alleata di un "attivismo" non faccendiero ma interiore»²⁶.

Il concetto di persona approda lentamente ad una regione intellettuale nella quale i confini sono aperti a dimensioni cosmiche che veicolano interpretazioni riconducibili non a scuole di pensiero, realismo, spiritualismo, idealismo, ma a consistenze determinate da universali scanditi in valori nei quali l'educativo trova piena cittadinanza. Paul Ricoeur aveva parlato di morte del personalismo e ritorno alla persona, considerando le divagazioni del personalismo e i rischi delle crisi economica e spirituale²⁷. Come ricorda

25 E. Giambalvo, *Cinquant'anni di personalismo critico. Tra metafisica e ricerca pedagogica. Giornata di studi in onore di Mario Manno*, Università di Palermo, 4/6/1998, Palermo, Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", 2001.

26 G. Reale, D. Antiseri, M. Laeng, *Filosofia e pedagogia dalle origini ad oggi*, vol. III, Brescia, La Scuola, 1986, p. 780.

27 P. Ricoeur, *Meurt le personnalisme, revient la personne*, in «Esprit», vol. I, 1983, pp. 113-119, pubblicato anche in Id., *Lectures 2. La contrée des philosophes*, Paris, Seuil, 1992.

Andrea Giambetti si torna al valore-persona, ad «un a-priori inconcettualizzabile»²⁸.

Il dibattito si arricchisce se prendiamo in esame la fondazione della teoria pedagogica di Romano Guardini²⁹, nella quale la chiarificazione del che cosa e di chi sia la persona non lascia dubbi circa il suo spessore di autoappartenenza, di libertà, di unità, di irripetibilità, anche in posizione divergente, rispetto a quello che egli chiama il personalismo attualistico di Max Scheler, o personalismo etico³⁰. Infatti, nell'esame della relazione verso l'altro, Guardini distingue nell'io-tu, da un lato, la manifestazione di un rapporto, d'altro lato distingue il rapporto stesso dal momento originario dell'incontro che non è la persona, sebbene dalla persona nasca e si estenda. Quello che si stabilisce nell'io-tu è un rapporto che consiste in qualcosa che deriva dalla persona e deve anche essere costruito, senza essere definito in eterno.

Parallelamente, si potrebbe riprendere la versione esistenzialista del personalismo di Luigi Pareyson³¹ che, come ricorda Claudia Caneva, cerca di superare «il razionalismo metafisico e propone il concetto di incomensurabilità di finito e infinito»³², distaccandosi tanto dal personalismo francese, quanto dalle istanze dello spiritualismo derivate dall'idealismo. Tuttavia, così facendo, entreremmo forse nell'alveo di una filosofia della persona che potrebbe intessere il dialogo con la pedagogia della persona, salvo tener conto che l'una si colloca in una scuola di pensiero che la seconda cerca, a ragione, o a torto, di oltrepassare.

Superamento a ragione della filosofia della persona se con questo si afferma la separazione della riflessione teoretica dalla attuazione della vita che la persona progetta, pur in chiave sistematica, oltre che esperienziale. Separazione dalla distanza per affermare invece la vicinanza di pensiero ed azione. Superamento a torto della filosofia della persona se con questo si vuol significare abbandono dell'attività pensante, dello sguardo critico sull'educazione. La pedagogia della persona riannoda i resti del pensiero debole e riparte dalla unità di teoria e prassi dell'educazione.

Dovremmo chiederci ancora se la pedagogia debba continuare a scrutare

28 A. Giambetti, «Muore il personalismo, torna la persona?», in S. Angori *et alii* (a cura di), *Persona e educazione. Studi in onore di Sira Serenella Macchietti*, Roma, Armando, 2010, p. 225 (pp. 221-225).

29 R. Guardini, *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1987, p. 195.

30 Cfr. M. Scheler, *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori. Nuovo tentativo di fondazione di un personalismo etico*, Cinisello Balsamo, San Paolo, 1996.

31 Cfr. L. Pareyson, *Esistenza e persona*, Genova, Il melangolo, 2002.

32 C. Caneva, *Bellezza e persona. L'esperienza estetica come epifania dell'umano in Luigi Pareyson*, Roma, Armando, 2008, p. 39.

la sola definizione del concetto di persona che, di per sé, travalica i confini dell'Occidente³³ o, se piuttosto non debba accogliere la sfida e leggere l'educativo, contenuto nella persona in sé e per sé, e non giusto come concetto. È necessario entrare nel vivo del discorso e confrontarci con chi pone la questione dell'educazione come una questione filosofica, a partire dagli studi di Paul Ricoeur³⁴, per giungere a sollevare la coltre che ha ricoperto il pensiero pedagogico. Ed è proprio quello che, come vocazione e caratterizzazione permanente, intendiamo proporre con questo periodico, rinnovato esteriormente, e pur sempre conferma piena di una scelta di campo già prefigurata e perseguita con costanza negli anni precedenti, dal 1997 al 2013³⁵. Voler aprire il dibattito sul pedagogico, secondo questa prospettiva, vuol dire accogliere il confronto franco delle idee su un piano di ragionevole compartecipazione delle varie scuole di pensiero, senza prevaricazioni ed assolutismi di alcun genere.

La trasformazioni del personalismo nel corso del Novecento pedagogico³⁶ includono simbiosi interessanti che si pongono come emanazioni della persona dalla quale non può che scaturire un disegno politico di carattere democratico³⁷.

Sul piano della configurazione del sistema educativo la scuola statale ha presente «la centralità della persona che apprende», pensando in primo luogo all'allievo³⁸, implicitamente rinviando ad altra sede il quadro teorico di riferimento, e così facendo lascia aperta ogni via di lettura interpretativa e di traduzione didattica. D'altra parte, la scuola cattolica rinnova la propria dichiarata adesione ad una teoria educativa definita come «pedagogia della persona»³⁹ che nella teologia cristiana ha da sempre la sua origine.

Sia nell'uno che nell'altro contesto, di scuola statale e di scuola cattolica,

33 S. Thuruthiyil, «Il concetto di persona nella filosofia indiana, nel contesto della filosofia interculturale», in M. Toso, Z. Formella, A. Danese (a cura di), *Emmanuel Mounier. Persona e umanesimo relazionale nel Centenario della nascita (1905-2005)*, vol. I, Roma, Las, 2005, pp. 359-393

34 Cfr. D. Simard, A. Kerlan, *Paul Ricoeur et la question éducative*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2011.

35 M. Ferracuti, *Le ragioni per una cultura pedagogica*, in «Il Nodo. Scuole in rete», n° 1, 1° marzo 1997, pp. 6-7; Id., *La valigia del millennio*, in «Il Nodo. Scuole in rete», a. XVII, n. 43, 18 maggio 2013, pp. 22-25.

36 Cfr. F. Cambi, L. Santelli Beccegato (a cura di), *Modelli di formazione. La rete teorica del Novecento pedagogico*, Torino, Utet, 2004; F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari, Laterza, 2001, pp. 73-84.

37 F. Granato, *Persona e democraticità*, Milano, Guerini e Associati, 2009.

38 Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma, 2012.

39 G. Malizia, S. Ciatelli (a cura di), *La scuola della persona*, Roma, Armando, 2010, p. 79.

prevale la convinzione che la persona si alimenta con la comunicazione, con il dialogo ed anche con la collaborazione con gli altri⁴⁰.

6. La radice deontologica del discernimento

Comprendiamo come una pedagogia della persona non è detto che nasca e si esaurisca in una pedagogia personalistica. La pedagogia per la persona che teorizziamo è quella nella quale il nesso ontologico e deontologico costituisce l'argomento del dialogo permanente, senza del quale non ci può essere educazione. Non siamo davanti alla restaurazione di un assoluto, ma siamo partecipi di una consapevolezza umana che ci fa credere che senza il dialogo, dell'ontologia educata deontologicamente, non possiamo andare da nessuna parte.

La prospettiva metafisica della pedagogia è un'ancora di salvezza di fronte ai fallimenti dell'essere che non realizza il dover essere al quale è pur sempre destinata. Il padre che uccide la moglie e si toglie la vita davanti ai figliuoli di tre anni, ci comunica la disperazione, la follia, la incapacità di porre sopra tutto e sopra tutti il rispetto di due innocenti che nel giro di pochi minuti hanno perso l'amore che dava loro la vita. Attoniti e stupefatti, abbiamo innumerevoli perché sui limiti della ragione e sulla incapacità della ragionevolezza di chi pur sempre era una persona. Il dato empirico non può che essere un monito alla ricostruzione dei fondamenti metafisici della pedagogia, non per giudicare, bensì per non ricadere nel vortice di quella disumanizzazione che ci allontana dalla fedeltà alla nostra condizione umana. L'educazione può sperare che per ogni uomo ci sia la prospettiva dell'auto-realizzazione positiva⁴¹, nonostante ogni possibile fallimento.

Durante il suo viaggio in Italia, Goethe racconta di aver sentito interpretazioni preziose e interpretazioni rumorose di direttori di orchestra che sapevano ben distruggere la preparazione del coro, guastandone l'armonia, al punto che, invece di mostrare le proprie migliori capacità di esecuzione, quel dato direttore d'orchestra finiva per disturbare egli stesso il giusto ascolto dell'opera musicale. Ciononostante il pubblico applaudiva. La conclusione del poeta espressa nella frase: «Certo non è questa l'unica volta in cui il pubblico grosso si illude che un piacere venga accresciuto da ciò che precisamente guasta ogni piacere»⁴², ci conduce a pensare che talvolta accade appunto la stessa cosa nella pedagogia che invece di dirigere l'educazione

40 L. Binanti, *L'allievo al centro dell'iniziativa didattica*, in G. Mari et alii, *Persona e educazione*. XLIV Convegno di Scholé, Brescia, La Scuola, 2006, p. 215 (pp. 215-220).

41 R. Guardini, *op. cit.*, p. 235.

42 J. W. von Goethe, *Viaggio in Italia (1786-1788)*, Milano, Rizzoli, 1991, p. 72.

ai livelli migliori, raggiungibili dalla persona, incommensurabili nell'ordine delle tassonomie accreditate, si accontenta di raccogliere modesti risultati da chi avrebbe potuto invece conseguire qualificazioni encomiabili e, così facendo, si lascia disorientare dal discernimento di quei valori che vale maggiormente apprezzare e seguire, in quanto peculiari della persona.

7. Nella persona della relazione educativa risiede la libertà di essere se stessi

La tragedia della guerra non è scongiurata, la solitudine della globalizzazione non è sconfitta, l'inferno teorizzato da Sartre è sempre in agguato, l'intercultura è un miraggio e il razzismo un rischio incalzante, il pregiudizio e l'intolleranza uccidono come ai tempi di Voltaire, debilitando le strutture della conoscenza e della razionalità, della giustizia e della pace. Eppure il positivo di tutto questo esiste proprio nella pedagogia che forse prima di divenire scienza e disciplina, è un insegnamento capace di offrire alla persona lo spazio che credeva le fosse stato tolto per sempre. Lo spazio della relazione educativa è inesauribile e varca ogni confine proprio perché è una relazione umana. È stato pubblicato di recente un breve saggio sui cinesi perseguitati in Italia nel 1942⁴³. Al racconto è seguito un commento che interpreta la situazione secondo il paradigma della narrazione e dell'umanesimo, riscontrando, nei tratti della memoria trascritta, quella umanità che non conosce frontiere culturali e che ci pone la domanda sulla relazione educativa in quanto relazione umana⁴⁴.

Tra le due guerre mondiali, nel 1932, Luigi Stefanini pubblicava il volume dal titolo *Il rapporto educativo. Proemio alla scienza dell'educazione* fondando la pedagogia sull'educazione che, sia «empiricamente che criticamente valutata, si manifesta sempre come un rapporto: tra chi insegna e chi impara, o tra l'uomo e la natura, o tra il passato e il presente dell'uomo, o tra lo spirito e le sue idee, o tra lo spirito e il suo ideale, o tra l'uomo e Dio»⁴⁵. Rapporti in essere che qualificano l'educativo e fanno comprendere che tra le persone e le loro produzioni non vi è una sola e semplice comunicazione formale. Il rapporto educativo è molto di più dal momento che è un dare cosciente dell'adulto al bambino che riceve, dapprima inconsapevolmente e poi sempre più consapevolmente, i valori che qualificano l'essere umano come tale e ne permettono lo sviluppo nella personalità, nella cultura, nella società.

43 T. Heams-Ogus, *Cent seize Chinois et quelques*, Paris, Seuil, 2010.

44 N. Xanthos, *Renoncer à l'individu, dire l'humain. Cent seize Chinois et quelques comme fable de l'intime et du partagé*, in «L'Esprit Créateur», a. LIV, n. 1, Spring 2014, pp. 71-85.

45 L. Stefanini, *Il rapporto educativo. Proemio alla scienza dell'educazione*, Padova, Cedam, 1932, pp. 8-9.

Nell'espressione usata da Stefanini troviamo il verbo *elevare* con il quale s'intuisce il passaggio ad uno stadio superiore, in senso intellettuale ed in senso morale, per progressive conquiste. La scuola accompagna questo passaggio in tutti i modi e con tutti i mezzi che le sono propri e lo fa in un contesto comunitario, indispensabile ad introdurre nella società, nella nazione, nello Stato.

Il rapporto educativo è fatto di persone, creato da persone che agiscono nelle formazioni e nelle istituzioni nelle quali esso è privilegiato. La scuola e l'università rappresentano luoghi fondamentali nei quali il rapporto educativo è vissuto e perennemente vitalizzato, quei luoghi stessi possono racchiudere anche dei rischi. Uno dei rischi maggiori è dato dalla burocratizzazione che costringe il docente entro mentalità che si risolvono in un «prontuario dei regolamenti al posto dell'ingegno e del cuore: non esiste disposizione di legge, per quanto larga e illuminata, che non possa diventare inopportuna nell'applicazione, formalmente perfetta, di queste mentalità regredite»⁴⁶. Tra educatore e legislatore c'è la continuità testimoniata dai programmi di insegnamento. L'educatore saggio rispetta e considera tanto validi i programmi quanto i programmi sono in grado di conferire validità alla elaborazione della scuola. Quest'ultima verifica quotidianamente i contenuti di cui i programmi sono espressione sistematizzata e, nella pratica, prova i nuovi metodi, con operazioni che sottopongono ad esame le leggi, in modo da prefigurare ed indicare i cambiamenti che si rendono opportuni e necessari.

Tra i caratteri che distinguono il rapporto educativo il dialogo è senz'altro quello che riscuote il più ampio consenso da parte di educatori, docenti, insegnanti, studenti, sia perché permette di superare il monologo del docente e l'interrogazione dello studente, sia perché il dialogo è parte integrante della conoscenza conquistata nella elaborazione di un pensiero che si comunica con domande e con risposte di tutti, non confinate nella figura dell'insegnante. Il dialogo come rapporto tra due persone diviene dialogo a più persone nella configurazione della classe, dell'aula dove il docente educa all'ascolto e alla concentrazione, suscitando interesse ed attenzione. L'impegno richiede una sollecitudine nel rinnovare continuamente le sue proposte educative in modo da aiutare i giovani a conoscere se stessi e a ben collocarsi nella società con una oculata scelta professionale. Corradini richiama costantemente ai valori costituzionali come tessuto connettivo tra persone e istituzioni che comprendono e partecipano al «bene comune»⁴⁷. Il dia-

⁴⁶ *Ibid.*, p. 218.

⁴⁷ L. Corradini, *La Costituzione nella scuola. Ragioni e proposte*, prefazione di V. Onida, Trento, Erickson, 2014.

logo è allora un processo continuo, infinito, nel quale l'alunno matura come persona libera, consapevole e responsabile. Libera nelle scelte, consapevole delle implicazioni sociali che quelle scelte comportano, responsabile del suo posto di rilievo ed unico nel progetto di formazione dell'uomo.

8. Un manifesto per continuare

Flores d'Arcais terminava l'incontro di Padova del 1992 con parole che avvalorando il dialogo e la comunicazione come vie dell'intendimento e dell'incontro di sé stesso con sé stesso facevano riemergere la categoria privilegiata dell'autonomia della persona, sempre, anche quando vista nel rapporto interpersonale inteso tanto alla luce dell'esistenzialismo quanto determinato storicamente⁴⁸. In nessun caso si possono eludere i condizionamenti che influenzano le stesse interpretazioni concettuali e metaforiche della e sulla persona. Di una cosa siamo certi ed è che la persona supera i dualismi anche quelli classici di anima e corpo, e rilancia la totalità del suo essere che difficilmente possiamo chiamare sostanza.

Come invitava a fare anche Mauro Laeng⁴⁹, all'indagine filosofica, storica e geografica che fa seguire il percorso compiuto dalla persona nel corso dei secoli, va affiancato il confronto tra *Weltanschauungen* dell'Occidente e dell'Oriente e il richiamo ai caratteri distintivi della persona tra i quali vanno ripresi quelli di universalità e di diritto di vita che sono presenti in tutta la sua esistenza storica. Né si deve trascurare che la triade indicata in *persona, io e narrazione* apra all'esperienza che permette di superare la sola teoreticità e di immettere il discorso pedagogico in quella educazione che descrive l'uomo nelle sue azioni e nei suoi costumi. L'esperienza è allora testimonianza attiva e vivente della riflessione maturata per quel movimento permanente nel quale ciò che si sperimenta confluisce in pensiero articolato e in conoscenza da comunicare e dalla quale ripartire per nuove conquiste. Si tratta di un viaggio infinito, sempre opera della persona in quanto tale, persona dalla quale partire e alla quale tornare: *persona in sé, da sé, per sé*.

Lungo questo cammino, arricchito da quanto Mauro Laeng scriveva alla fine del suo itinerario terreno⁵⁰, si forma la consapevolezza come ricerca delle ragioni da seguire per la persona perché cariche di valore. Tra la conoscenza e l'agire si pone la volontà, al punto che il conoscere senza un atto di volontà non può spingere all'azione.

48 G. Flores d'Arcais (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona. Colloquio interuniversitario*, Brescia, La Scuola, 1994, pp. 388-389.

49 Cfr. M. Laeng, *Educazione alla libertà civile, morale, religiosa*, Teramo, Lisciani & Giunti, 1980.

50 Id., *I gradini dell'ascesa. La vita e l'uomo*, Brescia, La Scuola, 2004.

Il periodico scientifico «Il Nodo. Scuole in rete», fondato il 1° marzo 1997 da Gaetano Martucci, Mario Ferracuti, Angela Granata⁵¹, dopo il numero 43 del 2013, prosegue l'opera in «Il Nodo. Per una pedagogia della persona», affermando la sua peculiarità nell'invito a continuare a far fruttificare il campo dell'educativo nel quale la persona è totalità nella scelta libera dell'esistenza.

51 G. Martucci, M. Ferracuti, A. Granata, *Presentazione del periodico*, a. I, n. 1, 1° marzo 1997, pp. 1-12.

Una pedagogia dell'inclusione educativa del soggetto-persona per il XXI secolo

Giuseppe Spadafora

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale
Dipartimento di Lingue e scienze dell'educazione
Università della Calabria

Nel dibattito contemporaneo si sta discutendo in modo variegato sulla natura epistemologica e sul significato culturale e politico della pedagogia. Diversi autori stanno proponendo nelle varie tradizioni culturali continentali pedagogiche, e nell'ambito della tradizione anglosassone della *philosophy of education* di tradizione anglosassone diverse posizioni sulla complessità del processo educativo¹.

In altri termini, si avverte nel dibattito culturale pedagogico contemporaneo un malessere diffuso: la consapevolezza che la pedagogia non riesce a chiarire il suo dominio di indagine scientifica in relazione, specialmente, alla psicologia, alla sociologia e alla filosofia e ciò determina, inevitabilmente, la avvertita difficoltà di fondare epistemologicamente il sapere pedagogico e, soprattutto, di comprendere la sua centralità culturale per favorire le trasformazioni dei processi formativi delle persone reali e storicamente determinate².

In questo breve scritto proporrò, per la complessità dei temi da trattare, solo tre brevi riflessioni per pensare alcuni possibili orientamenti della ricerca pedagogica per gli anni futuri. Cercherò di ipotizzare, sulla base di miei studi precedenti³³, alcune riflessioni sulla complessità della pedagogia come sapere dotato di una sua problematica ma specifica autonomia, sulla

-
- 1 Cfr. i *Proceedings* del sito <<http://inpe2014.org>> che contiene, tra l'altro, i contributi del quattordicesimo convegno mondiale dei *Philosophers of Education* della INPE (*International Network of Philosophers of Education*) tenutosi presso l'Università della Calabria dal 20 al 23 agosto 2014.
 - 2 In questa prospettiva cfr. F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Torino, Utet, 2006; E. Colicchi, *Dell'intenzionalità in educazione. Materiali per una teoria dell'agire educativo*, Napoli, Loffredo, 2011; A. Granese, *Istituzioni di pedagogia generale. Principia educationis*, Padova, Cedam, 2003; R. Fadda, *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione e evento*, Roma, Armando, 2003.
 - 3 G. Spadafora (a cura di), *Verso l'emancipazione*, Roma, Carocci, 2010.

finalità della pedagogia che è quella di analizzare e orientare il processo formativo delle persone nella loro specificità e unicità esistenziale e storica, e, infine, sulla dimensione teleologica della pedagogia che è quella di pensare al possibile sviluppo formativo delle persone per la loro inclusione educativa e sociale all'interno di un quadro regolativo di valori che possa essere significativo per favorire lo sviluppo di una autentica democrazia.

1. Una natura epistemologica controversa

La definizione del concetto di pedagogia, parola per altro quasi assente nell'ambito della tradizione culturale anglosassone, rimanda sicuramente ad un discorso teorico e scientifico sull'educazione per analizzare e, nel contempo, orientare i processi formativi delle persone. La identità della pedagogia come sapere autonomo e la sua specificità nell'ambito delle scienze umane, scientifiche e tecnologiche risultano una questione aperta e ancora non ben definita nella tradizione storico-culturale occidentale e nel dibattito contemporaneo.

È evidente che i concetti di crescita, sviluppo, trasmissione, relazione interpersonale asimmetrica tra i soggetti-persona nella loro unicità e diversità sono ben presenti e approfonditi in numerosi nuclei fondanti delle trattazioni religiose e del pensiero filosofico e culturale. Questi concetti, tra l'altro, sono diffusi nelle pratiche familiari, scolastiche, extrascolastiche, socio-politiche e della società digitale, ma risultano non adeguatamente intesi e definiti scientificamente. L'educazione è un fenomeno naturale⁴, un oggetto di indagine complesso e indefinibile, negato all'interno delle specificità di ricerca dei saperi di più consolidata tradizione epistemologica, ed, in particolare, dalla filosofia, dalle psicologie, dalle sociologie, e, soprattutto, nell'ambito della prassi etico-politica.

Il problema da focalizzare per meglio chiarire la questione è l'applicazione della pedagogia nella pratica per trasformare i comportamenti delle persone nelle situazioni storicamente determinate e la possibilità delle persone di essere orientate dai processi educativi ad una specifica tensione ai valori.

Come è dimostrato da una vasta letteratura sull'argomento, il destino della pedagogia, spesso, è stato quello di un sapere epistemologicamente debole destinato ad essere ridotto-delimitato nell'ambito di altri contesti disciplinari, o di essere considerato un metodo legato strettamente ad una competenza disciplinare dominante.

Un altro aspetto della pedagogia è stato quello, come già la stessa intui-

4 John Dewey, *Democracy and Education*, in *The Middle Works*, vol. 9, 1916, SIUP, Carbondale 1980, chap. I.

zione felice di Durkheim chiariva, di essere strettamente legato alla relazione organica teoria-pratica, anzi di essere un non chiaro punto di congiunzione tra la teoria e la pratica⁵.

In altri termini, la pedagogia è un sapere che si applica nei contesti specifici in cui le persone vivono, come è esemplarmente proposto nel testo di John Dewey *The Sources of a Science of Education* del 1929⁶. La proposta teorica del filosofo americano in questo denso ma breve volume costituisce un presupposto significativo per definire il tema della fondazione scientifica del processo educativo e della sua applicazione. Dewey sostiene che una scienza dell'educazione per potersi costituire deve essere formata da più «fonti», e cioè da processi scientifici che si occupano dell'educazione dalla loro specifica prospettiva e che si trasformano in scienza dell'educazione *nel momento in cui si applicano alla situazione educativa dell'apprendimento scolastico* attraverso l'opera dell'insegnante, come avviene ad esempio per il medico o per l'ingegnere nei rispettivi ambiti di applicazione.

La scientificità dell'educazione è, dunque, *determinata dalla possibilità di applicazione di un approccio pluralista di vari saperi al contesto educativo*, così come il medico applica le sue conoscenze alla situazione specifica dell'ammalato per dichiararne con la sua competenza professionale la diagnosi e l'eventuale terapia. L'applicazione delle scienze dell'educazione al caso specifico delle persone ci aiuta a comprendere come la fondazione di una scienza dell'educazione è pluralista ed è legata ad una possibile trasformazione concreta delle persone nella situazione storica in cui vivono.

Un'ulteriore conseguenza della specificità del sapere pedagogico è la possibilità, considerata come una categoria che esprime la tensione delle persone verso i fini da raggiungere e da realizzare o semplicemente verso valori desiderati, che possono trasformarsi nelle categorie della speranza, dell'utopia e della fede nella ulteriorità salvifica di carattere religioso. Ogni atto umano, infatti, produce conseguenze etiche, cambiamenti pratici, direttamente o indirettamente trasformazioni sociali, ma quasi sempre esprime una tensione verso valori da realizzare. La possibilità di cambiare la realtà può essere considerata una tensione per trasformare l'oggettività in nuova realtà, come è evidenziato già in una interpretazione pedagogica delle *Tesi*

5 Cfr. Émile Durkheim, *Éducation et Sociologie*, Paris, PUF, 2013.

6 John Dewey, *The Sources of a Science of Education*, in Id., *The Later Works*, vol. 5, 1929, Carbondale, SIUP, 1982; L. A. Hickman, G. Spadafora, *John Dewey's Educational Philosophy in International Perspective. A New Democracy for the Twenty-First Century*, Carbondale, SIUP, 2009.

su *Feuerbach* di Marx⁷, oppure una tensione verso possibilità che si possono realizzare o possono non riuscire.

La natura epistemologica controversa del sapere pedagogico, dunque, consiste nella difficoltà di fondare questo sapere come una scienza o una filosofia a carattere unitario. È necessario un atteggiamento pluralista, quando si pensa alla dimensione pedagogica, chiarendo che il sapere pedagogico si configura fenomenologicamente nel momento in cui si applica nelle situazioni per risolvere i problemi delle persone. È quindi l'applicazione il punto di congiunzione tra l'insieme delle scienze dell'educazione e la pratica educativa, il legame centrale che determina la concreta realizzazione della pedagogia.

Per potere approfondire meglio le varie dimensioni del sapere pedagogico è opportuno una ulteriore riflessione sulla categoria di persona, o meglio di soggetto-persona, da considerare la finalità fondamentale del sapere pedagogico medesimo.

2. Una pedagogia del soggetto-persona

Il momento della esplicazione del sapere pedagogico risulta essere il processo formativo dei soggetti-persona nelle situazioni specifiche, in quanto proprio nella crescita e nello sviluppo dei soggetti-persona si può verificare la possibile applicazione della pedagogia verso la pratica sostenuta dalle diverse scienze dell'educazione.

La definizione di soggetto-persona sembra più appropriata rispetto al concetto di persona, legato soprattutto alla tradizione culturale del personalismo pedagogico di ispirazione cattolica, ma anche aperto ad altre dimensioni teoriche⁸. Il soggetto, infatti, è una categoria centrale che evidenzia l'attività umana orientata verso l'ambiente sociale. La persona è la categoria pedagogica che completa il termine soggetto, in quanto individua una soggettività che è ricca di valori in se stessa e soprattutto nel suo continuo rapporto con l'ambiente di vita.

In questo senso la pedagogia analizza e orienta il processo formativo in quanto sapere ibrido e interdisciplinare, che non è esclusivamente filosofico, psicologico, sociologico, etico, politico o religioso, e può trovare nell'attività formativa del soggetto-persona il luogo privilegiato per una sua esplicazione e autocomprensione.

Il processo formativo del soggetto-persona rappresenta l'esplicazione

7 Cfr. A. Broccoli, *Marxismo e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1978.

8 Cfr. G. Flores d'Arcais, *Pedagogia personalistiche e/o pedagogie della persona*, Brescia, la Scuola, 1994.

della finalità del sapere pedagogico e, quindi, senza una sua chiarificazione risulta difficile comprendere la dimensione epistemologica del sapere pedagogico.

Il concetto di processo formativo, sebbene sia stato variamente e lungamente esplorato dalla cultura e dalle tradizioni filosofiche e pedagogiche (basti pensare nella cultura occidentale ai concetti di *paideia* e di *Bildung*), è molto complesso da definire. Ci si forma perché si cresce nel tempo secondo una dimensione ontologico-biologica – la crescita involontaria – ma ci si forma in modo più significativo attraverso un'attività intenzionale o non intenzionale nei confronti dell'ambiente di vita e degli altri soggetti, e ci si forma indipendentemente da qualsiasi scelta e azione in virtù di accadimenti, di eventi positivi e negativi (si pensi alla nascita e alla crescita, ma anche al trauma, agli stati patologici congeniti o che si manifestano improvvisamente e progressivamente) che caratterizzano la vita umana.

Il processo formativo non solo è vario e plurale ma si connette più o meno direttamente a tutti quei processi sociali, culturali, politici ed economici che caratterizzano una data realtà antropologica e sociale in uno specifico e determinato tempo storico. Le trasformazioni dello sviluppo biologico, fisiologico, psicologico del soggetto-persona determinano cambiamenti spesso inavvertiti dalla coscienza del soggetto e indipendenti dalla volontà. Ci si trasforma dall'infanzia all'adolescenza, dall'adolescenza all'età matura e, ancora di più, dall'età matura alla senescenza; e l'essere trasformati rappresenta il vissuto del soggetto, che diviene, prende forma e si autodefinisce nel tempo e nello spazio⁹.

La prima dimensione del “prendere forma” è la crescita che, probabilmente, non presenta mai una sua spontaneità in quanto il biologico e, in senso più complessivo, l'ontologico sono determinati da programmazioni “genetiche” che derivano sempre dall'azione biologica e culturale. La crescita rappresenta una dimensione del processo formativo correlata e integrata alle fasi successive della formazione umana, secondo un processo sistemico¹⁰. Infatti, accanto alla dimensione della crescita e dello sviluppo del soggetto, esiste quella istintuale-motivazionale-emotiva-affettiva che prelude all'azione umana che, studiata da varie correnti psicologiche e psicoanalitiche, è un fattore centrale per chiarire il senso pedagogico della vita umana.

Questa dimensione, che potrebbe essere definita “vita interiore” è la più complessa e la più studiata, soprattutto da parte della tradizione psicoanalitica e psichiatrica; è un continente sommerso che varia da persona a per-

9 E. Boncinelli, *L'etica della vita*, Milano, Garzanti, 2008.

10 L. Von Bertalanffy, *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*, Milano, Mondadori, 2004.

sona e che rappresenta il momento decisivo per la formazione umana. E, in effetti quando “la vita interiore”, per varie ragioni, è limitata, si possono insinuare nel soggetto-persona elementi di frustrazione, di apatia, di malinconia, o addirittura di depressione, che caratterizzano un rapporto negativo della persona con la realtà¹¹.

Il processo formativo del soggetto-persona è costituito anche da altri aspetti, uno dei quali può essere sintetizzato dai complessi fenomeni legati al pensare e all’agire e si afferma attraverso la connessione organica tra il momento percettivo-noetico e la comunicazione linguistica. La dimensione percettivo-noetica e della comunicazione linguistica rappresentano gli elementi più complessi del processo formativo, legati al rapporto mente-corpo che ha presentato una vastissima letteratura epistemologica negli ultimi decenni, di carattere filosofico, psicoanalitico, psichiatrico o relazionati al fondamentale sviluppo delle neuroscienze¹². La linguisticità spesso differisce dalla logicità del pensiero¹³. I processi dell’elaborazione del pensiero e linguistico-comunicativi della simulazione e della dissimulazione e, complessivamente, la «bi-logicità» del pensare e del comunicare linguisticamente determinano la gran parte dei comportamenti umani, e sono l’espressione dell’autentica attività conoscitiva e dialogante dell’essere umano.

In questa prospettiva anche l’azione umana, altro elemento fondamentale del processo formativo spesso, non è conseguente alla razionalità logica, anzi ne è dissonante, al contrario di come la soggettività “forte” dell’idealismo-marxismo aveva teorizzato una stretta consequenzialità tra la teoria e la pratica per trasformare politicamente la realtà sociale e politica.

I processi formativi a cui ho fatto riferimento coesistono e si integrano in modo complesso nell’attività del soggetto-persona ed esprimono la realizzazione dell’attività formativa che non potrebbe essere compresa fino in fondo se non si considera il significato dell’agire nei confronti degli eventi, degli accadimenti che sono indipendenti dall’attività umana.

Ma come possono questi processi manifestarsi se non con l’incontro con l’alterità, con ciò che non è rispetto a noi stessi, con l’ambiente naturale e sociale e con le persone che costituiscono il nucleo fondamentale della relazione educativa? La relazione educativa è un rapporto intersoggettivo asimmetrico tra un esperto e un novizio e, in genere, tra due o più persone diverse in cui si verifica nel tempo e nello spazio un complesso e prolungato processo di reciproca interazione e di cambiamento che è stato studiato

11 Cfr. E. Borgna, *La fragilità che è in noi*, Torino, Einaudi, 2014.

12 R. A. Damasio, *Emozione e coscienza*, Torino, Adelphi, 2000⁵.

13 I. Matte Blanco, *Preludi della bi-logica*, vol. I, *Metabolismo psichico e logica dell’inconscio*; vol. II, *Riflessioni sulla psicodinamica*, Napoli, Liguori, 2002, 2003.

dalle scienze umane e dalle neuroscienze negli ultimi anni e che, in effetti, diventa un momento fondamentale per cogliere le possibilità di realizzazione del processo educativo e, quindi, del sapere pedagogico¹⁴.

In effetti, le caratteristiche fondamentali che caratterizzano l'attività formativa sono, innanzitutto, la chiara affermazione di una soggettività della persona unica e irripetibile e irrinunciabile. La soggettività della persona si basa su una dimensione particolare (in quanto diversa, unica e irripetibile) e, d'altronde, anche su una dimensione ontologica universale. La persona ha caratteristiche universali e particolari al tempo stesso, ma la sua particolarità fondamentale è quella di vivere in una situazione specifica, caratterizzata da tradizioni culturali, linguistiche, sociali e storiche diverse. Il soggetto-persona vive, lavora, consuma, si relaziona e, soprattutto, si adatta alle situazioni specifiche dell'ambiente in cui vive.

Il problema del soggetto-persona, imperfetto, unico e irripetibile si sta sviluppando come il tema obbligato del nostro tempo nelle varie aree della cultura contemporanea. Dalla filosofia postmoderna alla nuova storia che celebra le storie di genere e le microstorie¹⁵, dalle ricerche sviluppate della genetica fino alle recenti teorie delle neuroscienze¹⁶, soprattutto dalla cultura giuridica che si interroga sul *diritto di avere diritti* e sulla espansione dei diritti umani all'interno delle norme, delle regole e delle convenzioni sociali¹⁷ si sta sviluppando una cultura della soggettività che ha difficoltà ad *abitare il disincanto* della postmodernità e che comunque deve porre in discussione il senso del soggetto-persona nelle storie specifiche che egli vive.

3. La pedagogia dell'inclusione educativa, fondamento della democrazia

La pedagogia, nell'ambito delle scienze umane, è il sapere che si deve confrontare anche con le scienze fisico-matematiche e tecnologiche proprio perché è espressione di una applicazione di numerose scienze, ma che soprattutto deve muoversi criticamente per analizzare i processi formativi e orientare il soggetto-persona lavoratore, consumatore, marginale in quanto espulso da qualsiasi processo di gratificazione economica e sociale, a orientare le sue scelte nella società globalizzata dalla tecnologia mediale e dalla cultura digitale.

14 L. Pati (a cura di), *Sofferenza e riprogettazione esistenziale. Il contributo dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 2012.

15 J. F. Lyotard, *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Milano, Feltrinelli, 2002.

16 G. Rizzolatti, C. Sinigaglia., *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.

17 S. Rodotà, *Il diritto di avere diritti*, Roma, Laterza, 2012.

In questa particolare accezione, il processo formativo è da intendersi come sviluppantesi in modo oscillante tra diversi contesti: i processi di condizionamento e di indottrinamento, le regole della competizione sociale, le suggestioni del mondo mediatico, i processi di conformazione, le possibilità di emancipazione salvifica che conducono il soggetto-persona alla possibile realizzazione del suo potenziale umano alla ricerca della «felicità delle aspirazioni»¹⁸.

Il soggetto-persona si costituisce e si definisce progressivamente attraverso un complesso processo formativo che è insieme conformativo, emancipativo, legato al riconoscimento della sua identità, ad una appartenenza al mondo della tradizione culturale e alle varie dipendenze emotive e affettive. La libertà del soggetto-persona non è mai tanto “libera” né nelle sue potenzialità, come “assoluto” biologico, né tantomeno nella sua capacità emancipativa e progressiva di trasformazione del mondo.

Il soggetto-persona non è mai tanto debole da non potere avere, in modo relativistico, una sua verità nei contesti specifici in cui vive e opera. Il soggetto-persona è unico, particolare, irripetibile e, soprattutto, è diverso nel tempo, nello spazio e nei luoghi in cui vive e opera. I processi educativi e formativi, proprio nella contestualità dei vari aspetti in cui si evidenziano, fanno emergere la diversità delle persone. La soggettività delle persone, contestualizzata nella specifica situazione, si evolve nel tempo e nello spazio ed esprime una imperfezione del soggetto che tende ad una sua perfeffibilità verso valori più ampi rispetto alla sua particolarità, ad una tensione verso valori di carattere universale.

Il tema del soggetto-persona che vive e definisce la sua particolarità è caratterizzato da una tensione tra la sua particolarità, caratterizzata nell'azione umana dalla dimensione istintuale-emotiva-affettiva e dal perseguimento del piacere e dell'utile, e i valori tendenzialmente più ampi, universali, come i valori di fede, ma anche valori quali la pace, la giustizia umana e sociale, la dignità umana, la libertà sociale e politica e, quindi, la democrazia.

In questa prospettiva la pedagogia si fonda come sapere che riflette sull'educazione e ne orienta gli esiti pratici, sapere che deve teorizzare e realizzare nei diversi luoghi dell'educazione gli aspetti centrali della educabilità umana tra i diversi soggetti-persona e le istituzioni: deve, in altri

18 A. Bellingreri, *Per una pedagogia dell'empatia*, Milano, Vita e pensiero, 2005; C. De Luca, *Una teoria pedagogica della solidarietà*, Roma, Anicia 2009; L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento. Per una formazione situata*, Roma, Carocci, 2007; B. Rossi, *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*, Brescia, La Scuola, 2012. P. Mulè, (a cura di), *Pedagogia, recupero e integrazione tra teoria e prassi*, Roma, Armando, 2013; V. Burza, S. Chistolini, G. Sandrone, *Pedagogia generale per l'insegnamento nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria*, Brescia, La Scuola, 2014.

termini garantire l'inclusione educativa, intendendo con questo termine la possibilità concreta che il soggetto-persona sviluppi le sue potenzialità e, nel contempo, possa trovare il modo di dialogare e costruire valori significativi con l'alterità in tutte le varie forme e dimensioni.

L'inclusione educativa, intendendo con questo termine non solo l'accezione in cui è usata nell'ambito degli studi di pedagogia speciale¹⁹, ma come l'autentica finalità per favorire le varie dimensioni del soggetto-persona in relazione alla democrazia. Trovare il possibile equilibrio in una relazione educativa asimmetrica tra diversi diventa un problema complesso che si lega, inevitabilmente, al grado di competenza e di cura dell'insegnante, dell'educatore e anche del genitore nell'intervento educativo tra la prevenzione del possibile disagio e il recupero dell'avvenuto disagio o della possibile devianza.

Definire pedagogicamente l'inclusione educativa significa trovare, quindi, il punto di incontro tra progetto e limite di ogni singolo soggetto-persona nel suo incontro educativo con l'altro, e significa soprattutto la costruzione di una piattaforma valoriale comune minima o massima tra soggetti-persona diversi. Le varie dimensioni della dignità, dell'autonomia, delle potenzialità del soggetto-persona nell'integrazione valoriale con gli altri soggetti-persona nei luoghi dell'educazione sono espressione di un complesso rapporto tra tensione all'emancipazione salvifica, come tentativo di liberazione dai problemi, ma anche come condivisione con i valori, i condizionamenti, i limiti, i processi di istruzione e di addestramento e di cura che devono essere considerati il presupposto necessario su cui la pedagogia deve fondarsi. La pedagogia per favorire l'inclusione educativa deve esplorare le possibilità di rivelazione delle potenzialità umane per le scelte alla vita futura in rapporto a quelle che sono le relazioni con gli altri soggetti-persona nelle situazioni storicamente determinate:

L'inclusione educativa tra i soggetti-persona è una teorizzazione-azione difficile da definire e da attuare: a volte può raggiungere il rispetto minimo della dignità umana tra i diversi soggetti-persona, si pensi, ad esempio, alle difficili integrazioni con i diversamente abili particolarmente gravi o alla difficile integrazione interculturale con i soggetti-persona le cui tradizioni religiose e culturali di appartenenza rappresentano un dialogo molto difficile. A volte, però, può determinare la massima integrazione tra diversi, un'integrazione che favorisce la costruzione di nuovi valori all'interno della relazione educativa²⁰.

19 M. Pavone, *L'inclusione educativa*, Milano, Mondadori, 2014.

20 M. Fiorucci, *Gli altri siamo noi. La formazione degli operatori interculturali nella scuola*, Roma, Armando, 2011.

Il concetto di democrazia, come è testimoniato dal vastissimo dibattito al riguardo, è caratterizzato nella contemporaneità da varie disfunzioni. La mancanza di partecipazione decisionale dei cittadini elettori, il principio di rappresentanza che spesso si distacca dalla fiducia del corpo elettorale, l'apatia per il voto da parte dei cittadini, la tecnocrazia politica distante dai bisogni dei cittadini, la tecnocrazia mediatica che sorveglia e orienta l'opinione pubblica del corpo elettorale sovrano, i "poteri occulti" e le "criminalità organizzate" che di fatto determinano le scelte dei decisori politici sono temi che rendono il processo democratico solo possibile e, a volte, utopistico se non votato ad una inevitabile autodistruzione.

La pedagogia nei prossimi anni ha nella teorizzazione sull'inclusione educativa la possibilità e anche l'utopia di chiarire molti aspetti che il grande dibattito della filosofia e dell'etica dell'intersoggettività non ha, a mio avviso, sufficientemente chiarito. In effetti, la pedagogia generale non può che tentare di rifondare il processo della democrazia che la società globale contemporanea ha messo in crisi e può contribuire a ricostruire il tessuto democratico della società, riproponendo il valore culturale della democrazia. La democrazia può rispondere alle sfide del nostro tempo solo se si ripropone come una democrazia dei soggetti-persona, depositari di diritti, ma anche consapevoli dei limiti etici con cui devono confrontarsi. Questo rapporto tra espansione dei diritti dei soggetti-persona e consapevolezza dei limiti e delle regole etiche di riferimento potrebbe diventare il grande sforzo della pedagogia come progetto per l'inclusione educativa dei soggetti-persona nei prossimi anni.

Una pedagogia della vita emotiva

Antonio Bellingreri

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale
Dipartimento di Scienze psicologiche, pedagogiche
e della formazione Università degli Studi di Palermo

1. La cultura pedagogica contemporanea, non solo italiana, in modo sempre più lucido ha acquisito consapevolezza di un limite caratteristico dell'educazione moderna, che possiamo in termini generali definire intellettualistico o anche cognitivistico. Si tratta al fondo della convinzione, assunta in modo quasi spontaneo e reputata ovvia, che per l'educazione della persona la determinante in ultima istanza sia costituita dall'educazione intellettuale. La storia della scuola di base e dell'istruzione obbligatoria è in tal senso indicativa e risulta esemplare: l'attenzione è stata rivolta in modo quasi esclusivo all'alfabetizzazione; categoria non a caso introdotta senza altre specificazioni, a significare che di apprendimenti e di competenze cognitive possa/debba trattarsi.

La coscienza critica già per sé sola implica una presa di distanza, impegna a volgere altrove lo sguardo, verso altri livelli della complessa realtà personale. Cresce, in particolare, all'interno di pratiche educative significative e di una riflessione pedagogica avvertita, l'interesse ad esplorare, nella prospettiva dell'educazione, il vasto universo emotivo; si percepisce la necessità di un'azione formativa in questa sfera, si inizia a parlare dell'urgenza di una vera e propria alfabetizzazione *affettiva*¹.

A ben vedere, il tema e il problema hanno avuto uno spazio tutt'altro che secondario nella storia dell'educazione e in quella della pedagogia; don Bosco, per limitarci a qualche citazione, parlava dell'educazione come «cosa del cuore» e Pestalozzi la definiva atto d'«amor pensoso». Sono mancate però, questo si può affermarlo, *sensate esperienze*, pratiche esemplari in tal senso, accompagnate da una riflessione critica e sistematica. Si tratta forse di un compito offerto al nostro tempo, che chiede d'essere assunto nelle sue molteplici dimensioni, teoriche poietiche e pratiche; possiamo parlarne

1 B. Rossi, *Pedagogia degli affetti. Orizzonti culturali e percorsi formativi*, Roma-Bari, Laterza, 2002; Id., *Aver cura del cuore*, Roma, Carocci, 2008.

anche come di un auspicio per il corso di questo secolo: ed esprimere il desiderio e la speranza che esso diventi il tempo propizio per opere di alfabetizzazione emotiva.

Per mio conto, sul tema e sui problemi che esso solleva, vorrei qui svolgere qualche considerazione, movendomi nel senso di una pedagogia fondamentale in dialogo costante con l'antropologia pedagogica. Da un lato, infatti, un compito critico che forse va visto come quello prioritario, impone di cogliere l'essenzialità dell'educazione «del cuore» per un'educazione adeguata della persona; s'intuisce che, se essa non tocca questa dimensione, ne va dell'educazione stessa e del suo senso. Dall'altro lato, però, è altrettanto essenziale giustificare, ossia rendere evidente, il significato della vita emotiva per l'essere e per il diventar persona della persona; si tratta di una riflessione di antropologia pedagogica che in questo può offrire una fondazione strutturale alla pedagogia fondamentale².

Nota subito che, nella prospettiva che qui presento brevemente, assume centralità la nozione di desiderio. Emerge gradualmente che tutte le stratificazioni della vita emotiva vanno intese come aspetti multiformi di un desiderio d'essere, in pienezza di vita e di senso, che è costitutivo per la persona. L'educazione stessa, allora, in quanto è opera di alfabetizzazione affettiva, risulta un impegno volto a trovare la configurazione singolare del desiderio/dei desideri, testo sempre complesso e di non facile decifrazione.

2. Un primo ordine di considerazioni di quella che possiamo chiamare senz'altro pedagogia della patosfera, riguarda *la portata referenziale* delle emozioni, viste e intese come *linguaggio originario del corpo*³. Ecco il dato che appare con evidenza da una fenomenologia delle relazioni interpersonali: il linguaggio col quale già da subito il nostro corpo registra la presenza dell'altro nel proprio mondo è quello delle emozioni: esso "si schiera" e si pronuncia con reazioni favorevoli, di tipo simpatetico, o sfavorevoli, di tipo antipatetico. Se seguiamo il destino di queste reazioni, notiamo poi che esse sono, quanto alla loro genesi, per lo più sottratte alla consapevolezza ed hanno vita breve. La consapevolezza però può crescere, diventando motivazione

2 Per il senso di queste due scienze pedagogiche e del loro nesso, rimando al mio testo *La famiglia come esistenziale. Saggio di antropologia pedagogica*, Brescia, La Scuola, 2014, pp. 211-252.

3 I riferimenti costanti qui sono alla fenomenologia della corporeità elaborata da E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica* (vol. I, 1913; vol. II, 1952; vol. III, 1952), tr. it. di E. Filippini, Torino, Einaudi, 1965, § 41 (pp. 551 ss.) e § 36 (pp. 538 ss.); e da M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione* (1945), tr. it. di A. Bonomi, Milano, Bompiani, 2005³, pp. 144-145.

del comportamento di un soggetto, così come esse possono permanere nel tempo, diventando stabili; le emozioni allora si mutano in *affetti*. Quando poi tendono a saldarsi con gli altri aspetti della vita personale e sono il motore delle azioni e dei progetti di vita, anche gli affetti conquistano nuova forza e nuova forma divenendo *sentimenti*.

Ora, l'aspetto di maggior rilievo in questa sublimazione è il carattere *intenzionale* di un tale linguaggio del soggetto; proprio l'aspetto che si è mostrato immediatamente avviando l'analisi. Se diciamo infatti che le emozioni (gli affetti, i sentimenti) registrano la presenza dell'altro, noi ne affermiamo il carattere di apertura o di relazione del soggetto alla realtà che rivela il suo senso. A dire il vero, per una sorta di ideologia spontanea prevalente in un tempo e in società come le nostre, saremmo spontaneamente portati a pensare diversamente: in ragione di un fenomeno sociale che qualche autore ha definito «*culto delle emozioni*», viene enfatizzato il loro spessore espressivo, tal che esse non intenderebbero altre realtà ulteriori alle reazioni del soggetto che le patisce; il quale così darebbe prova solo di sé. In questo quadro, le emozioni vengono allora intese alla stregua di forze che il soggetto deve apprendere a gestire, per quanto possa riuscirci; anche se, come sembra, generano per lo più un opaco senso di indifferenza a quanto non è intra-soggettivo, diventano «*passioni tristi*»⁴.

Se ne consideriamo l'aspetto referenziale, possiamo affermare che esse portano invece una qualche conoscenza o che esse sono oggettive (oggettivanti); solo che presentano una *specificità* che le differenzia dalla conoscenza razionale e dalla oggettività dei giudizi scientifici. Le emozioni simpatetiche o antipatetiche infatti si presentano sempre come forme di attrazione o di repulsione: attivate da un aspetto della realtà che si fa incontro; non è allora fuori luogo scrivere che esse devono essere già da sempre una qualche forma d'amore o di odio, sia pure allo stato sorgivo. E non è errato aggiungere che *il singolare*, un aspetto determinatissimo della realtà personale è il termine reale dell'attrazione e della repulsione.

Se limitiamo qui la nostra analisi alle sole emozioni simpatetiche, notiamo che proprio le qualità speciali della simpatia, l'effervescenza e la sua tensione fusionale, possono valere come fecondante dell'intelligenza, intensificando la conoscenza personale. Scheler, come è noto, ha approfondito questo punto e ha parlato di «*sentire valoriale*», dotato di struttura intenzionale propria, riconducibile solo per analogia a quella dei giudizi razionali. Il sentire coglie infatti una realtà, ma la realtà colta è intesa come un valore o

4 Sto citando, in questo periodo, due testi: M. Lacroix, *Il culto dell'emozione* (2001), tr. it. di E. Abate, Milano, Vita e Pensiero, 2002; e M. Benasayag - G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi* (2003), tr. it. di E. Missana, Milano, Feltrinelli, 2004.

come un bene; ora i valori e i beni di una persona sono realtà non riconducibili ad altre, perché sono sempre uniche, singolari e proprie. E poiché con il sentire valoriale si tratta di una qualche conoscenza oggettiva, le emozioni simpatetiche portano una specifica visione dell'essenza: colgono, nella forma dell'immediatezza, una manifestazione della persona, un fenomeno del suo universo; infine, i valori e i beni colti sono conoscenza oggettiva senza cessare di essere soggettivi⁵.

3. Cambiamo registro e riprendiamo una delle tesi di fondo della psicoanalisi: tutto ciò che ci incontra, anche se non siamo pienamente presenti a noi stessi, tutto lascia una traccia dentro di noi: rimane conficcato in qualche fessura della nostra carne. Si potrebbe commentare citando una celebre affermazione dei *Promessi Sposi*, dove si dice del cuore come di un immenso contenitore, un vero «guazzabuglio». Forse però con quanto questo termine intende, non si tratta in senso proprio del cuore, del centro affettivo delle nostre esistenze: in effetti, gli eventi o le persone vanno acquistando ciascuno in noi un particolarissimo peso specifico, a seconda dell'importanza che ogni soggetto, per il tipo d'uomo che è o vuole essere, attribuisce ad essi; a seconda, così ci si esprime di come essi gli stanno a cuore o di come tengono il suo cuore. Tutto ciò significa allora che il cuore è piuttosto costituito dalle preferenze, dai nostri amori e dai nostri caratteristici odi; utilizzando una espressione latina se ne può parlare come *ordo amoris ac odii*. Ma tutto ciò significa anche che l'identità delle persone che incontriamo nei mondi della nostra vita, il loro volto o il segreto che sembra custodito dallo sguardo, è definita da un ordine o da un disordine di preferenze⁶.

Intuiamo che una porta d'accesso del cuore l'abbiamo trovata, anche se certo non ne abbiamo le chiavi; senonché le cose subito si ripresentano lo stesso complicate. Il cuore resta sempre quel guazzabuglio, non foss'altro perché il soggetto non è mai in senso proprio soggetto dei suoi vissuti; coinvolto com'è già da sempre in contesti umani nei quali si forma il suo *stile emotivo singolare*, e che egli non sceglie, dai quali piuttosto è scelto. L'identità riappare come un puzzle enigmatico, un testo di non facile decifrazione; e allora: se le emozioni aiutano a percepire, lo abbiamo visto, con una qualche oggettività aspetti o profili del sé, quale speciale emozione può avere come termine inteso «questo guazzabuglio del cuore umano?»

5 Cfr. M. Scheler, *Essenza e forme della simpatia* (1923), tr. it. di L. Pusci, Roma, Città Nuova, 1980; e Id., *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori. Nuovo tentativo di fondazione di un personalismo etico* (1927³), tr. it. di G. Caronello, Cinisello Balsamo, San Paolo, 1996.

6 Rimando principale è il testo di M. Scheler, *Ordo amoris*, (1914-1916), tr. it. di E. Simonotti, Brescia, Morcelliana, 2008.

Ho dedicato degli studi al fenomeno dell'*empatia* e ho trovato che questa emozione simpatetica fortemente attrattiva può far sì che il semplice incontro con l'altro diventi esperienza di riconoscimento personale⁷. Nel sentire empatico, l'altro è percepito e tenuto come un altro da sé, i suoi pensieri e i suoi sentimenti non coincidono coi nostri; scorgendolo, anche solo per qualche istante, possiamo intuire che si tratta davvero di un fondo senza fondo, in ultima istanza insondabile. Solo che ora, grazie all'*empatia*, amandolo con la volontà di dividerne pensieri e sentimenti, riusciamo almeno a dimorare, anche solo per qualche istante, nel suo mondo. La porta d'accesso del cuore ora ci si presenta socchiusa; è stata aperta dall'interno, l'amore forse è riuscito a tanto. Scorgiamo qualche cantuccio di questo cuore e vediamo un brano di mondo come appare dalla sua prospettiva: quasi avessimo parte al suo singolare *ordo amoris* e riuscissimo a vedere ogni cosa filtrandola nell'orizzonte che esso apre o condiziona⁸.

Dalla psicologia dello sviluppo apprendiamo che l'*empatia* è dotazione connaturale per ogni soggetto, l'*empatia* «matura», però, sensibilità affinata a percepire l'altro e la sua differenza, è l'esito di un processo formativo. Una pedagogia fondamentale di stile fenomenologico studia l'*empatia* «autentica»; non è tanto l'esito di quest'opera di formazione, quanto il suo criterio interno di senso: consente di distinguerne le forme vere e proprie da quelle spurie, grazie ad una riflessione sulle condizioni che rendono possibile il fenomeno nella sua proprietà. Queste condizioni mi pare siano tre, fondamentalmente: prima, un'istanza *veritativa*, che porta ad una disposizione contemplante dell'altro, lasciato essere per quello che è e vuole e può essere; fa dell'*empatia* una virtù dianoetica. Seconda, un'attitudine *morale*, che intende l'altro semplicemente per il suo essere-persona, ovvero per il solo fatto di essere, senza altre condizioni; rende l'*empatia* una virtù etica. Terza, un'intenzionalità ulteriore alle prime due, che va forse definita *dialogale* in senso eminente; appare subito quella fondamentale e muta l'*empatia* in una virtù spirituale.

L'*empatia* infatti, come virtù etica e dianoetica, mostra di possedere una qualità speciale: pur segnata dall'istanza d'immedesimazione, essa non riesce a vedere l'altro solo per quello *che è*, senza insieme scorgerne altri profili che s'offrono nel rinvio e che toccano l'altro in ciò *che può essere*. Per chi accoglie d'essere conosciuto e amato, si tratta di una nuova conoscenza che egli acquisisce di sé; può essere, nell'itinerario della scoperta di sé, una nuo-

7 Cfr. A. Bellingreri, *Per una pedagogia dell'empatia*, Milano, Vita e Pensiero, 2005; e Id., *L'empatia come virtù. Senso e metodo del dialogo educativo*, Trapani, il Pozzo di Giacobbe, 2013.

8 Cfr. M. Scheler, *Amore e conoscenza* (1915), tr. it. di E. Simonotti, Brescia, Morcelliana, 2009.

va tappa, ma anche una novità in qualche modo assoluta, una prima rivelazione di sé a sé veramente sorprendente. Di certo diventa chiaro e s'impone con evidenza che questa sua speciale autocoscienza in nessun modo può accadere come esito di un processo solitario: per il soggetto empatizzato, un tale riconoscimento personale s'offre *proprio come un dono* che riceve da chi lo incontra con empatia.

Ora, prendendo atto con gratitudine di quanto riceve, la coscienza empatizzata si può destare come di fronte ad un *appello*: nell'atto stesso in cui si pone come *risposta* d'amore e di conoscenza all'empatizzante. Notazione del massimo interesse, significando che il sé può destarsi solo grazie ad un atto d'amore; oppure, ed è lo stesso, rivelando che l'originaria declinazione della persona nel suo divenir persona è piuttosto un noi, la relazione vivente di un io e di un tu. In sintesi, la coscienza di sé è il dono di una *relazione riconoscente*: nessuno perviene a conoscersi per quello che è e per quello che può essere, se non gli viene portato amore e conoscenza; questo è il senso dell'intenzionalità *dialogale*. Lo stesso termine *spirituale* prima proposto intende e significa una tale realtà relazionale in senso eminente: dice dell'empatia come di un appello che attiva una risposta, in un dinamismo diadico che fa ritrovare l'altro piuttosto dentro di sé, divenuto il primo interlocutore del proprio cuore⁹.

4. Dalla riflessione sull'empatia, sull'amore necessario perché il mondo dell'altro si dischiuda alle persone che lo incontrano e vogliono così riconoscerlo, emerge con evidenza una verità che si mostra essenziale per intendere l'essere e l'esistenza personale. La si può formulare scrivendo che con la comprensione empatica si rivela uno speciale bisogno del soggetto; e ciò accade proprio mentre ad esso si sta cercando, più o meno consapevolmente, di portare una qualche risposta. È bisogno d'amore e di conoscenza, segnato dalla certezza che solo col suo soddisfacimento si possa uscire dalla propria solitudine e da una certa irrealtà che segnerebbe altrimenti l'esistenza del singolo. Propongo di denotarlo con la dizione *bisogno di riconoscimento*, a significare che di questo in ultima istanza si tratta; che se ne può venire a capo in una relazione di reciprocità e di riflessività, di massima presenza a se stessi dei soggetti coinvolti¹⁰.

È una categoria che compendia e porta a significazione la verità semplice

9 Rimando, per un approfondimento, al mio testo *Pedagogia dell'attenzione*, Brescia, La Scuola, 2011, pp. 73-80, 81-90.

10 Cfr. A. Bellingreri, *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*, Milano, Vita e Pensiero, 2010, pp. 49-94.

che la persona, per esistere come persona, ha bisogno, da un lato, di *essere riconosciuta* nell'essere; e, dall'altro lato, di *riconoscere* l'essere. Una riflessione sui fenomeni educativi la cui positività assiologica ed etica percepiamo già a livello di sapere spontaneo, permette di esplicitare il senso di questa verità antropologica. Le buone pratiche, infatti, per un verso, implicano un'accoglienza e una stima della persona con cui si è coinvolti; possiamo definire questo aspetto il *lato affettivo* o relazionale del riconoscimento personale e la tesi che propongo significa che esso esprime un bisogno irrinunciabile della persona d'essere voluti, accolti, amati, stimati. Per un altro verso, nelle azioni educative efficaci si tratta d'essere introdotti / d'introdursi in prima persona nella realtà, che per il soggetto è soprattutto una realtà umana nella storia e il suo universo simbolico; possiamo definire questo aspetto *lato etico* o culturale del riconoscimento, apprendere a leggere il grande libro del mondo, attraverso la conoscenza l'esplorazione la progettazione.

È preferibile qui impiegare il termine *bisogno*, per significarne il carattere d'impellenza: se esso non viene soddisfatto ne va della persona stessa – del divenir persona della persona; questa in qualche modo viene a mancare a se stessa o comunque è segnata da caratteristiche ferite che configurano un vero e proprio danno antropologico per il soggetto. Così come mi pare sia corretto parlarne come di bisogno *fondamentale*, perché si tratta di un'istanza che stando alla base sorregge altri aspetti della vita della persona. Ora risulta evidente che il riempimento intuitivo del bisogno di riconoscimento non è solo nell'accudimento empatico della nostra infanzia o nella prima esplorazione del mondo. È la persona *come tale* che, per un verso, ha bisogno di essere riconosciuta nell'essere: di essere accolta come un dono unico; e che, per un altro verso, ha bisogno di riconoscere l'essere: perché è custode e in qualche modo fonte del senso.

La riflessione svolta ci conduce ad una conclusione della massima rilevanza dal punto di vista critico: bisogno di riconoscimento è il nome adeguato per intendere il bisogno educativo della persona; i due termini coincidono e noi descriviamo in modo idoneo i fenomeni educativi se teniamo insieme tutti e due i lati qui distinti. È una prospettiva pedagogica che consente di definire l'educazione come un'esigenza *iscritta nell'ontologia stessa della persona*: la coscienza di essere segnati dal bisogno d'amore e di conoscenza è parte essenziale dell'esser persona della persona. È la radice stessa della capacità d'amare e di conferire significato alla realtà; edifica o impianta la persona, attivandone le forze più potenti. Si tratta poi, a mio modo di vedere, di una concezione particolarmente attuale, permette di fare una diagnosi adeguata delle *ferite educative* che pare segnino i giovani «all'inizio del nuovo secolo». L'«ipossigenazione emotiva» e il grave «disorientamento esistenziale e culturale», sino ad un opaco senso d'indifferenza, intendono da un lato le ferite del cuore, dall'altro quelle dell'intelligenza: un vero e proprio danno antro-

pologico che la persona può ricevere in ragione di una concezione distorta dell'educazione o di un suo sostanziale deficit¹¹.

5. Ogni soggetto viene ad essere in una comunità umana nella storia e al suo interno riceve la base vissuta della propria esperienza etica e culturale. Si tratta di un insieme di idee e di ideali, di valori e di finalità, che valgono per le persone come prima orientazione e portano un appello originario alla responsabilità di ognuno. L'educazione, in questo orizzonte, può essere definita *rel-azione di consegna* di un ideale etico di umanità o di vita buona; è la categoria sintetica che permette d'intenderne la *storicità costitutiva*, segnata com'è dall'appartenenza e insieme dall'istanza di trascendimento rispetto alle condizioni date. Ed è interessante osservare - per limitare le molte notazioni ad una sola - che una tale consegna diventa educativamente significativa ed efficace a questa condizione: la proposta di una determinata figura dell'esistenza come autentico poter essere deve essere offerta all'educando secondo un aspetto che la renda carica di fascino ed attraente. Solo così, in fondo, diventa possibile intendere il rilievo esistenziale di una verità etica: quando essa porta una promessa di felicità, la possibilità di una fioritura della persona, ovvero quando essa *diventa desiderabile*.

Ora, volgendo l'attenzione ad un metodo educativo efficace, il dialogo che propongo di denotare centrato sull'empatia - strutturato secondo le regole dell'autonomia dell'amorevolezza e della trasparenza - risulta quello adeguato ad effettuare una tale consegna. In effetti, in primo luogo, esso esalta, della relazione, il carattere di *avvenimento esistenziale*, trattandosi in esso di far fare ai soggetti esperienza di sé, d'intelligenza del proprio essere concreto e di scelta del proprio poter essere ulteriore rispetto all'esserci. Esso, in secondo luogo, può diventare una *buona pratica*, esperimento trasformante o esperienza valoriale, nella misura in cui rende possibile intercettare il desiderio di vivere e di vivere in pienezza d'essere, il desiderio personale di felicità e di senso: significandone il nome proprio, anche se si riesce a scorgerne solo qualche tratto¹².

Uno sguardo sinottico sulla riflessione qui condotta sulla vita emotiva permette di leggere e interpretare in tal senso il dialogo empatico. Per un verso, appare ora con maggiore evidenza che tutte le stratificazioni dell'emotività del soggetto possono essere intese adeguatamente se viste come

11 Le metafore sono presenti nel testo di H. Kohut, *La guarigione del sé* (1977), tr. it. di S. Adamo Tatafiore, Torino, Boringhieri 1980.

12 Lo presento analiticamente nel mio contributo *Il dialogo educativo centrato sull'empatia*, in P. Mulé (a cura di), *Pedagogia, recupero e integrazione tra teorie e prassi*, Roma, Armando, 2013, pp. 82-91.

aspetti polimorfi di un desiderare inesausto: moti o istanze tese a colmare una mancanza originaria che il soggetto percepisce come intollerabile; in breve, la patosfera, il vasto complesso di fenomeni che costituisce il nostro universo affettivo, presenta un'unitarietà nel segno del desiderio. Per un altro verso, come tutte le manifestazioni della vita personale, ogni singola tensione desiderante è intenzionale: è *evento di senso*, nel quale appare, s'offre e viene a parola la singolare prensione globale dell'essere e dell'esistenza del soggetto, la percezione che egli ha acquisito, nei limiti in cui l'ha acquisito, del proprio modo di abitare un mondo¹³.

Per esplicitare, riprendiamo l'analisi da quanto detto sulla consegna educativa e, correlativamente, sul metodo educativo efficace. Il dialogo esistenziale centrato sull'empatia può essere presentato come la co-elaborazione di un testo cui concorrono l'educatore e l'educando; in esso può essere assunto come punto d'avvio quanto costituisce l'interesse maggiore per l'educando, anche temi e problemi in apparenza di poco conto. Non è infatti *esistenziale* in quanto si dialoghi sui massimi sistemi, ma perché in esso si tratta di raccontarsi, anche seguendo generi narrativi incerti, improvvisati: così, in tutto quello che mettiamo in una qualche forma, viene a parola sempre lo stile singolare di dimorare nel modo.

È questo il senso di quel *far fare esperienza di sé*, il primo intento educativo è far fare al soggetto l'*inventario*, per così dire, del proprio *io concreto*. Il significato sorgivo dello stesso termine esperienza viene in tal modo in chiaro: il soggetto è custode e donatore insieme dei significati del reale; esso è però originariamente costituito in ragione di una appartenenza ad una situazione storica cui è consegnato già da sempre, una comunità umana nel suo tempo e nel suo spazio. Per tale ragione il soggetto perviene al suo sé, fa esperienza di sé attraverso l'interpretazione delle oggettivazioni: la coscienza è costituita dal senso di queste, proprio attraverso la loro esegesi e l'ermeneutica. E per la stessa ragione, al soggetto, con l'inventario della sua concretezza, s'offre anche un'apertura e la possibilità di un'*esplorazione* del poter essere – del suo proprio sé o *sé autentico*.

Opportunamente, per approfondire il senso del dialogo centrato sull'empatia, si può riprendere la suggestione socratica, distinguendo in esso un momento ironico, che proporrei qui di denotare *dialettico*; e un momento maieutico, che può esser chiamato *poietico*. Nel dialogo infatti, già solo narrandosi, si prende distanza dalla coscienza spontanea; la nuova luce con cui

13 La definizione del desiderio come tensione che «produce un effetto di senso», come è noto, è di P. Ricoeur: cfr. *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique I*, Paris, Éditions Du Seuil, 1969; e Id., *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris, Éditions Du Seuil, 1986.

riusciamo a vedere noi stessi, genera una nuova interpretazione: contiene per ciò stesso la critica di un'interpretazione data. È dunque una dialettica delle forme che il nostro desiderare riveste; ed è ironia, presa d'atto che la coscienza narrante è ancora estranea a sé. Ma proprio perché si tratta di momento dialettico, la novità di senso che irrompe nel dialogo va ricercata nelle referenze del racconto di sé. Si dà infatti, insieme e dentro quella di primo grado o diretta, una referenza di secondo grado o ulteriore; questa prospetta, proprio attraverso la descrizione delle manifestazioni del proprio stile esistenziale, nuove e inedite modalità di abitare il mondo: nuove forme nelle quali s'articola e si significa determinatamente il desiderio. La referenza ulteriore è l'esplorazione del possibile: intende *l'ambito proprio della mancanza*, ora avvertita con sensibilità affinata, e per la quale si cerca un qualche soddisfacimento¹⁴.

6. Un'analisi fenomenologica del desiderio ci aiuta a coglierne la proprietà, distinguendolo da altri aspetti della vita umana: dal semplice bisogno, dall'amore, dalla volontà razionale. Appare con evidenza che noi desideriamo sempre e sempre desideriamo qualcosa di determinato; anche se il desiderare eccede le figurazioni dei singoli desideri e le risposte per esse apparecchiate. Ma l'aspetto veramente determinante per coglierne struttura e senso si mostra nella descrizione del desiderio di un'altra persona: quando l'altro da sé desiderato è un soggetto altro desiderante. La ragione di questo appare con evidenza, se si considera che il desiderio è definito da un'intenzionalità specifica verso un oggetto che non lo neghi come soggetto desiderante; dunque, il desiderio desidera *un soggetto che lo desideri*. Non può essere diversamente, dal momento che il possesso dell'altro desiderato vanifica l'oggetto, distruggendo l'altro proprio come soggetto: quanto finisce per vanificare il desiderare stesso¹⁵.

Ora, riprendendo la considerazione sinottica, ci si persuade che tutti gli impulsi umani, anche quelli che chiamiamo sensibili o puramente vitali; tutti i moti affettivi, dalle semplici emozioni agli affetti e ai sentimenti, possono essere visti e intesi come forme differenti del desiderare. I moti vitali, gli impulsi sensoriali, le tensioni psichiche e i sentimenti più spirituali appaiono modalità del desiderare: coinvolgono sempre lo strato più profondo del sé del soggetto, ridestato dal contatto o dall'incontro con altro o con gli altri; sono attivati, per così dire, e sostenuti dalla ricerca di qualcosa o di qualcuno che possa colmare una mancanza, che il soggetto, più o meno consapevol-

14 *Ibidem*.

15 Penetrante l'analisi di C. Vigna, *Il desiderio e il suo altro*, in L. Ancona, P. Sequeri, C. Vigna, *L'enigma del desiderio*, Milano Paoline, 1999, pp. 47-84.

mente, avverte non sostenibile. In questa prospettiva, tutti i moti e gli affetti permettono sempre di scorgere, anche solo per adombramenti, aspetti caratterizzanti e tratti ricorrenti della fisionomia del soggetto, ne intendono la singolarità. Vanno visti e intesi come volti del desiderio: ne rivelano l'*orientamento affettivo globale*, nel quale ha la sua origine, trova il suo humus fecondante, la soggettività stessa del soggetto¹⁶.

Il primo risultato critico portato di questa riflessione sulle stratificazioni della vita interiore del soggetto, è di *vedere unitariamente la patosfera*: come si dà una unità radicale tra mondo affettivo e mondo logico; così si presenta con una certa organicità tutto il vasto complesso di fenomeni che definiamo universo emotivo. Soprattutto M. Scheler, vi ho fatto cenno prima, ha esplorato questo universo, ne ha descritto le originarie intenzionalità vedendole come aperture specifiche che rivelano il senso del reale. Gli stati emotivi, a suo parere, sono insieme ricettività e responsabilità, sono “medi” per così dire tra il sensibile (passivo) e il logico (attivo). Ora, in primo luogo, essi sono rivelativi del piano *assiologico*: intendono il reale nei suoi aspetti qualificati; oppure, meglio, intendono sempre un valore: permettono di cogliere quanto fa di una realtà un bene. In ragione di ciò, mentre rivelano sotto qualche aspetto il mondo, nello stesso tempo dicono del soggetto: ridestano il sé o ne esprimono la fisionomia più personale¹⁷.

Inoltre, in secondo luogo, la patosfera, questo vasto universo del desiderio, rivela quanto il soggetto intende a proposito del proprio essere nel mondo, per lo più in atti coscienziali che si esprimono nel modo più immediato e che sono sottratti alla consapevolezza. Si tratta di quella che col linguaggio specifico di un'analisi dell'esistenza nei mondi della vita quotidiana, possiamo chiamare «prensiione globale dell'essere», il «trovarsi» o originario sentirsi costitutivo del soggetto nel suo essere-nel-mondo. O. F. Bollnow ne parla come «*Stimmung*», «tonalità emotiva», come abitualmente traduciamo o, letteralmente, «accordo»; in questa prospettiva, infatti, ogni momento della vita del soggetto, ogni suo atto coscienziale s'intona con un accordo di fondo: quella tonalità speciale che vale come un orizzonte all'interno del quale solo possono essere e sono di fatto percepiti enti o eventi del reale, in generale il proprio esserci, al cospetto della totalità¹⁸.

Permanendo nell'orizzonte di questa prospettiva, non è erroneo definire il dialogo educativo come prassi in cui si tenta di disegnare una mappa del desiderio del soggetto; per questo, in ragione di ciò, si può anche dire che

16 Rimando qui a quanto scrive M. Recalcati, *Ritratti del desiderio*, Milano, Cortina, 2012.

17 Cfr. le due opere di M. Scheler, *Ordo amoris*, cit.; e Id., *Amore e conoscenza*, cit.

18 O. F. Bollnow, *Le tonalità emotive* (1956), tr. it. di D. Bruzzone, Milano, Vita e Pensiero, 2009, pp. 25-45.

così è svolto il compito principale dell'alfabetizzazione affettiva: trovare e scegliere il nome proprio del desiderio singolare. È una prospettiva pedagogica della patosfera che intende l'educazione opera di formazione dell'orientamento affettivo globale della persona *come retto sentire*¹⁹, percezione quasi spontanea del proprio autentico poter essere, della verità e del bene personale.

È il termine della ricerca singolare di felicità e di significato, uno dei punti d'impianto della vita morale.

19 O «appetito retto»: sensibilità affinata a intendere concretamente il bene oggettivo personale o *prudencia*. Per l'antropologia e l'etica dell'«appetito retto», il testo classico resta Tommaso d'Aquino, *Summa Theologiae*, I-II, q. 94, aa. 2-4; Editio Leonina, Roma-Torino, Marietti, 1952, pp. 425-429.

Una scuola per istruire e per educare

Emilio Lastrucci

Professore associato di Pedagogia generale e sociale
Dipartimento di Scienze umane
Università degli Studi della Basilicata

Nel corso degli ultimi due decenni l'idea che il compito peculiare delle istituzioni formative sia quello di formare cittadini pienamente consapevoli ed integrati nel consesso civile di una società democratica si è affermata con crescente vigore e l'educazione alla cittadinanza (soprattutto in chiave europea)¹ ha di conseguenza acquisito sempre maggiore centralità nei curricula della maggioranza dei Paesi membri dell'Unione Europea².

-
- 1 Per un approfondimento cfr. il recente lavoro di chi scrive E. Lastrucci, *Formare il cittadino europeo*, Roma, Anicia, 2012 e per un quadro relativo al contesto nazionale italiano E. Lastrucci, D. Infante, A. Pascale, *L'educazione alla cittadinanza in Italia*, Roma, Anicia, 2009.
 - 2 A partire dalla seconda metà degli anni Novanta, anche nel nostro Paese inizia a svilupparsi un movimento pedagogico teso ad affermare l'esigenza di potenziare la funzione dell'educazione civica (fino a quel momento decisamente emarginata nell'economia generale dei curricula scolastici e scarsamente praticata dagli insegnanti) e riqualificarne lo statuto pedagogico-didattico. In tale prospettiva si inseriscono tanto le iniziative di ricerca ed il lavoro di elaborazione teorica intrapreso in quegli anni soprattutto da due gruppi di studiosi - quello dell'Università di Roma Tre coordinato da Luciano Corradini e successivamente da Sandra Chistolini (cfr. in particolare L. Corradini, W. Fornasa, S. Poli, *Educazione alla convivenza civile*, Roma, Armando, 2003; S. Chistolini, a cura di, *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, Roma, Armando, 2005) e quello operante presso l'Università La Sapienza, coordinato da Aldo Visalberghi e Maria Corda Costa, nell'ambito del quale chi scrive ha svolto alcune fra le prime ricerche empiriche estese ed approfondite su questi temi e iniziato ad elaborare un modello pedagogico-didattico di alfabetizzazione civica ed educazione alla cittadinanza (cfr. E. Lastrucci, A. Salerni *et alii*, a cura di M. Corda Costa, *Formare il cittadino*, Firenze, La Nuova Italia, 1997) - quanto i primi rilevanti provvedimenti legislativi per il rinnovamento in tale direzione, a partire dall'introduzione della nuova disciplina *Educazione civica e cultura costituzionale* operata da Luciano Corradini allorché ricoprì il ruolo di Sottosegretario alla Pubblica Istruzione. A partire dal 2000, peraltro, il lavoro di collaborazione e la sinergia nell'iniziativa scientifica e politico-culturale fra questi due gruppi, a livello sia nazionale sia europeo, sono divenute sempre più strette e proficue. Altri contributi rilevanti nel settore nel nostro Paese sono quelli prodotti da Milena Santerini (cfr. in particolare *Educare alla cittadinanza*, Roma, Carocci, 2001).

Sostenere risolutamente l'esigenza di assegnare alla scuola la funzione di formare i futuri cittadini e pertanto che essa sia chiamata a farsi carico di un'educazione etico-civico-politica, in virtù di un progetto pedagogico che investe *toto coelo* la personalità dell'alunno, in tutti i suoi aspetti (cognitivo, affettivo-relazionale e della socialità, motivazionale, valoriale, ecc.) significa inevitabilmente assumere un punto di vista che attribuisce al sistema scolastico-formativo non soltanto il compito di istruire, ma altresì quello di educare. Il diffondersi di esperienze didattico-educative di educazione alla cittadinanza e una sempre più vivace progettualità tesa ad elaborare e sperimentare modelli di educazione morale, civico-politica, all'affettività ecc., non ha potuto evitare perciò di riaccendere il dibattito intorno alla *vexata quaestio* se la funzione di educare competa anche alla scuola oppure risulti appannaggio esclusivo di altre "agenzie educative" (dalla famiglia alle istituzioni religiose, alle formazioni ideologico-politiche ecc.).

Personalmente ho sostenuto in ripetute occasioni e contesti³ che le istituzioni scolastiche e formative pubbliche debbano assolvere non soltanto il compito di *istruire*, ma anche quello di *educare*. Riguardo al problema che sorge di conseguenza, vale a dire la questione relativa alla presunta contraddittorietà che risulterebbe intrinseca all'assegnare, in una società democratica e perciò pluralista, alle istituzioni formative pubbliche il compito dell'educazione morale e di quella civico-politica, le quali non possono prescindere dal far riferimento ad un sistema di valori e principi ideali, ritengo che l'idea che ciò implichi una contraddizione risulti del tutto fallace. Compito delle istituzioni scolastico-formative in una società autenticamente democratica non è, ovviamente, quello di "indottrinare" i discenti al fine di "inculcare" in loro principi e valori sui quali si erge il sistema democratico stesso. L'indottrinamento costituisce il processo attraverso il quale un regime politico, inevitabilmente di stampo o inclinazione totalitari, utilizza il sistema scolastico-formativo come un *apparato* funzionale alla perpetuazione dell'ideologia dominante e alla riproduzione e al mantenimento del *consenso*. Ne consegue che un sistema politico democratico che utilizzasse le proprie istituzioni formative per trasmettere alle generazioni emergenti il sistema assiologico (etico - politico - civile) sul quale il sistema stesso si erge con questa funzione strumentale ed usasse perciò i medesimi metodi, tecniche e meccanismi di riproduzione del consenso che vigono in quel tipo di regimi, cadrebbe effettivamente nella contraddizione evidenziata da chi sostiene che la scuola pubblica debba limitarsi soltanto ad istruire, argomentando, ad esempio,

3 In particolare ho sviluppato in merito alcune riflessioni nel già citato lavoro *Formare il cittadino europeo*, riflessioni che riprendo e sviluppo, nella più specifica chiave della visione personalista, nel presente contributo.

che «il primato dell'educazione ha rievocato un'immagine di pedagogia alquanto astratta e stantia, oltre che sempre più ideologizzata e finalizzata alla restaurazione dei valori tradizionali»⁴. La mia personale visione riposa sul presupposto che compito prioritario delle istituzioni scolastico-formative pubbliche sia, in primo luogo, quello di formare il *pensiero critico*, in modo da assicurare a ciascun soggetto in fase evolutiva e di formazione di forgiare i propri strumenti intellettivi, necessari per comprendere ed interpretare il reale (se stesso, gli altri ed il mondo) e di sviluppare, ad un tempo, la piena consapevolezza della relatività e della limitatezza di ogni *Weltanschauung*. Lo sviluppo delle capacità critiche rappresenta infatti, a mio giudizio, la *condicio sine qua non* di una coscienza libera, indipendente ed anti-dogmatica, ossia, in altri termini, la garanzia per ogni persona umana di non essere esposta al rischio di condizionamenti e pressioni “interessate” sulla propria coscienza, di qualunque natura (ideologiche, religiose, ma anche quelle orientate a scopi consumistici o all'adesione passiva a voghe culturali o “sotto-culturali”). Allorché le strutture portanti della coscienza critica sono formate, il soggetto in formazione risulta “equipaggiato”, per dir così, delle “difese” necessarie a filtrare criticamente il complesso di stimoli e di pressioni a cui è inevitabilmente e quotidianamente esposto e sottoposto, in quanto l'intero, sempre più ampio e articolato, spettro delle “agenzie formative” altre rispetto alla scuola (la quale è l'unica chiamata a garantire alla propria utenza un ruolo “disinteressato”, ossia di non perseguire in alcun modo “secondi fini”), per scopi che possiamo definire genericamente “proselitistici” - in quanto l'esigenza del proselitismo è ad esse consustanziale -, esercitano sulla sua psiche un'incessante azione persuasiva, talora anche di natura occulta⁵.

4 R. Massa, *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Bari, Laterza, 1991, p. 564. Massa è sicuramente stato uno dei sostenitori più autorevoli di una visione che indica la necessità di limitare il compito della scuola pubblica alla formazione di conoscenze e competenze, visione nella quale, tuttavia, egli cercò di recuperare anche, in qualche modo, una “attenzione” alle altre dimensioni della personalità del discente: «Quanto al versante operativo si tratta di certo di limitare la funzione prevalente della scuola agli aspetti cognitivi dell'apprendimento, ma anche di collocare comunque questi ultimi nel contesto di un'attenzione specifica, dentro e fuori la scuola stessa, ai vari processi di elaborazione emotiva e di socializzazione espressiva su cui si struttura l'esperienza individuale» (*ibid.*, p. 566; sulla medesima questione cfr. anche il precedente lavoro di R. Massa, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano, Unicopli, 1987, rist. 2006). Per quanto concerne lo studio dei processi e delle dinamiche educative, il pedagogista vercellese ritenne invece di restituire comunque centralità ad esso fra i compiti della pedagogia, attraverso l'approccio metodologico che egli ha inaugurato nel nostro Paese e di cui è senza dubbio rimasto il capo-scuola fino alla sua prematura scomparsa, cioè, com'è noto, la *clinica della formazione*.

5 Naturalmente a questo tipo di analisi si sottrae fundamentalmente quell'“agenzia edu-

All'interno della scuola, a differenza che negli "ambienti di apprendimento" e nei contesti del vissuto esperienziale incontrollati e non "protetti" entro i quali operano le altre agenzie educative, il graduale sviluppo da parte del discente di quell'attività riflessiva sui fondamentali interrogativi di natura esistenziale da cui genera l'esigenza di confrontarsi con i principi morali, politici e civili ha luogo invece in una forma che deve risultare atta ad evitare ogni possibile condizionamento ed influenza sulla sua coscienza. L'educatore, in altri termini, deve assumere quell'atteggiamento che Max Weber ha illustrato con estrema chiarezza come l'unico legittimo per chi esercita la funzione docente, vale a dire, non già dissimulare le proprie pre-comprensioni e i propri orientamenti, bensì dichiararli esplicitamente e, con assoluta correttezza etico-deontologica, rendere evidente la relatività del proprio punto di vista, mostrando, almeno nei loro elementi sostanziali, i punti di vista concorrenti, evitando così di utilizzare la cattedra come un pulpito o come una tribuna⁶. Una scuola autenticamente democratica, pertanto, non può certamente esimersi dal compito educativo, delegandolo del tutto alle altre agenzie formative, con il risultato che ogni soggetto in formazione risulterebbe esposto a tutti i condizionamenti possibili, privo di riferimenti certi e di sostegno e supporto, e quindi facilissima preda di tutte le pressioni esterne, non risultando così, sicuramente, in grado di affrontare le proprie scelte e di definire i propri orientamenti in modo pienamente consapevole. L'unico valido e giusto compito che può essere assegnato ad un sistema scolastico-formativo che sia realmente espressione di una società democratica avanzata, tanto più in un'epoca contrassegnata dal sempre più marcato pluralismo delle identità etnico-culturali, in ultima analisi, è quello di gestire responsabilmente il processo di socializzazione etico-civico-politica delle generazioni emergenti, consentendo a ciascun soggetto in formazione di edificare gradualmente, in modo del tutto autonomo e non condizionato da interessi "terzi" di qualsivoglia natura, una propria personale *Weltanschauung*, coerente con la propria personalità individuale, con le proprie scelte - nella dimensione della vita privata come in quella della vita pubblica - e con il proprio *progetto esistenziale*.

cativa" alla quale la funzione educativa risulta connaturale, vale a dire la famiglia. Tuttavia, come ha mostrato Antonio Gramsci, questa non può assolvere completamente, di per sé, i compiti educativi, in ragione delle eterogeneità di retroterra socio-culturale che la connotano, che non permettono di garantire l'uguaglianza delle opportunità di tutti i futuri cittadini. Per un primo approfondimento della teoria educativa gramsciana cfr. in particolare gli scritti raccolti in A. Gramsci, *La formazione dell'uomo*, Roma, Editori Riuniti, 1969.

6 Cfr. M. Weber, *Politik als Beruf, Wissenschaft als Beruf*, Berlin, Duncker & Humblot, 1919; trad. ital. *Il lavoro intellettuale come professione*, Torino, Einaudi, 1948.

Seguendo l'impostazione che ho sviluppato in vari miei lavori⁷, infatti, ritengo che ciascuno di noi elabori quello che ho chiamato un proprio *progetto esistenziale*, attraverso un processo che non ha, già per sua stessa natura, un termine definitivo e che *a fortiori* nel contesto di una realtà sociale sempre più complessa, dominata dall'accelerazione continua dei processi di mutamento e da un'esigenza crescente di informazione e di conoscenza, e che perciò rappresenta un ambiente vitale costituito di legami fluidi e sempre meno stabili e definiti⁸, rivela carattere ancor più incessante, implicando una ri-progettazione continua di sé.

In questo processo di progressiva costruzione e sovente parziale demolizione e ricostruzione del proprio progetto esistenziale, peraltro, ogni persona è non soltanto pienamente "artefice del proprio destino", ma anche protagonista del proprio tempo, partecipe di un progetto che da individuale si fa collettivo, in quanto proprio del gruppo sociale o dei gruppi sociali di appartenenza, definiti in funzione di elementi generazionali, professionali, territoriali, ma soprattutto ideali, nella misura in cui i loro fattori aggreganti sono riconducibili ad una qualche specifica matrice religiosa o ideologico-politica. Il legame fra il progetto di vita personale ed il progetto collettivo pone il soggetto nella condizione di partecipare attivamente (*cittadinanza attiva*) a quelle scelte e decisioni che scaturiscono da ciò che Rousseau chiama *volontà generale*⁹, sintesi delle volontà individuali e trascendentale rispetto a queste ultime quantunque in esse incarnata, e le quali determinano i processi di mutamento storico. Proiettato in tale dimensione, il soggetto si emancipa da una posizione nella quale è destinato a subire il cambiamento per acquisire la capacità, viceversa, di determinarlo e governarlo. Il progetto di vita che ciascuna *persona* costruisce ed attua nel corso del proprio itinerario esistenziale individuale, pertanto, per infondersi completamente di senso e di valore e divenire compiuto, deve collegarsi necessariamente a un tale progetto di trasformazione legato ai destini della comunità¹⁰, attraver-

7 Cfr. in particolare E. Lastrucci, vari capitoli in *Formare il cittadino*, cit.; Id., *Valutazione diagnostica*, Roma, Anicia, 2004; Id., *Orientamento e progetto esistenziale*, in A. Fanelli Calvello (a cura di), *Percorsi di orientamento alla scelta*, Potenza, IRRE Basilicata, 2005, pp. 35-42; Id., *Educare alla solidarietà; il ruolo del Terzo Settore nell'educazione alla cittadinanza attiva e solidale*, in V. Burza (a cura di), *Democrazia e nuova cittadinanza. Interpretazioni pedagogiche*, Napoli, Rubbettino, 2005, pp. 157-170; Id., *La nuova scuola delle due riforme*, Roma, Anicia, 2005; Id., *Formare il cittadino europeo*, cit..

8 Cfr. in particolare, in proposito, la teoria della società liquida elaborata da Z. Bauman, *Modernità liquida*, ed. it., Bari, Laterza, 2002.

9 Cfr. J. J. Rousseau, *Du contract social ou principes du droit politique*, 1762, *passim*.

10 Per un'illustrazione degli sviluppi del concetto di comunità di destino, dalla formulazione di Otto Bauer a quella di Edgar Morin, si cfr. ancora il mio *Formare il cittadino*, cit., cap.

so la partecipazione a movimenti e iniziative ispirati da moventi ideali tesi alla crescita dell'intera società e al miglioramento delle condizioni e della qualità della vita di tutti. Il progetto collettivo nel quale i singoli progetti esistenziali personali si proiettano ed acquisiscono il loro più pieno significato, si alimenta di questi ed a sua volta colma questi di significati legati ai traguardi ideali condivisi, che trascendono l'esistenza individuale per situarsi sull'orizzonte della *storicità*, nel quale si realizza l'*essere storico* di ogni cittadino-persona.

L'assunzione di una tale prospettiva implica il concepire il soggetto umano in formazione (che in ultima analisi coincide con il soggetto umano *tout court*, nella misura in cui il processo di formazione non ha termine e si snoda sull'intero arco della vita) quale *persona*, ossia come entità unica e irripetibile, unità inscindibile di materia e spirito¹¹, e quindi sospinta tanto da una *vis a tergo*, scaturente dalla sua natura biologica, quanto da una *vis a fronte*, che lo proietta verso la realizzazione di fini, come essere spirituale perfettibile e quindi come *progetto*.

Inquadrare il progetto educativo nella prospettiva che riguarda l'Uomo come essere biologico significa concepire i suoi bisogni ed il suo agire essenzialmente come il prodotto dell'evoluzione biologica e pertanto governati dalle leggi che regolano l'adattamento all'ambiente, secondo le modalità proprie della specie *homo sapiens*. Sotto tale rispetto l'apprendimento e le sue dinamiche trovano fondamento in impulsi connaturali alla nostra specie e risidenti nel nostro specifico genoma¹², ma sostanzialmente condivisi con numerose altre specie animali, anche fra quelle che si situano a livelli meno elevati della scala evolutiva, quantunque assunti in *homo sapiens* caratteri straordinariamente più complessi ed evoluti che in qualunque altra specie vivente. Del pari l'*educazione*, in tale medesima prospettiva, viene a configurarsi come il dispositivo attraverso il quale in ogni società umana si attua il processo di *socializzazione* – secondo i meccanismi descritti nei loro termini più generali da Émile Durkheim¹³ –, volto a garantire a ciascun membro della comunità la piena integrazione in essa attraverso l'interiorizzazione pro-

2.

- 11 Il principio dell'unità di materialità e spiritualità nell'unicità della persona è stato riaffermato, com'è noto, da J. Maritain, che lo riprende dal concetto aristotelico di *sinolo*. La dottrina pedagogica personalista di Maritain è sviluppata soprattutto in *L'éducation à la croisée des chemins*, Paris, Egloff, 1947 e in *Pour une philosophie de l'éducation*, Paris, Fayard, 1959.
- 12 Cfr. in particolare su questo aspetto il modello di spiegazione sviluppato da Aldo Visalberghi in *Insegnare ed apprendere*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.
- 13 In lingua italiana cfr. in particolare la raccolta di scritti *Educazione come socializzazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.

gressiva dei principi e delle norme che compongono i sistemi di regole ed i codici comunicati vigenti all'interno di tale società (ovvero di uno dei più specifici gruppi sociali in cui essa si articola), nonché l'essenziale adeguamento della condotta alle norme medesime. Si tratta, in entrambi i casi, di processi che rispondo ad un principio generale di *adattamento all'ambiente* (nel primo caso naturale, nel secondo sociale)¹⁴ e quindi animati, appunto, da quella che possiamo concepire sotto forma di una *vis a tergo*.

Inquadrare il progetto educativo, invece, nella dimensione *teleologica*, nella quale necessariamente si iscrive il *progetto esistenziale* di ciascuna persona umana, significa promuovere un'azione educativa volta essenzialmente a sostenere e supportare il soggetto in formazione non soltanto nel graduale ampliamento e rafforzamento della conoscenza del mondo, di sé e degli altri e nello sviluppo delle facoltà critiche, ma soprattutto nella maturazione di una coscienza di sé, nel rafforzare la propria autostima e autodeterminazione, nel conservare l'adeguata tenacia e perseveranza nel perseguimento delle proprie mete, orientandolo nelle scelte e decisioni - soprattutto quelle che producono effetti più profondi e duraturi sui propri destini - e incoraggiandolo nell'affrontare con energia positiva fasi e situazioni critiche.

In questa cornice, appare ancor più evidente quanto limitata e insufficiente risulti una visione che riduca il compito della scuola a quello di impartire insegnamenti; un'istituzione formativa che intenda davvero promuovere lo sviluppo integrale della personalità di ciascun alunno non può prescindere dal configurare al suo interno strutture e professionalità in grado di gestire efficacemente attività di *tutoring* e di *counselling*, che accompagnino longitudinalmente ciascun alunno attraverso il suo processo di crescita lungo l'intero itinerario formativo¹⁵.

Tale sostegno continuo alla costruzione del progetto esistenziale non deve mai, però, rischiare di dirigere il soggetto verso scelte predeterminate, di influenzarle ed esercitare, anche in buona fede, condizionamenti e pressioni sulla sua coscienza. Il processo di costruzione del proprio progetto è e deve rimanere un processo *auto-diretto*; il ruolo dell'istituzione educativa e del singolo educatore si configura, pertanto, come una funzione essenzial-

14 L'idea della continuità fra natura e cultura, anche in questa specifica chiave, ha trovato la sua più compiuta formulazione nell'opera di John Dewey, il quale, com'è noto, ne ha fatto un elemento cardine della concezione pragmatista. Cfr. *Logic: The Theory of Inquiry*, Chicago, 1938, «Introduction», *passim*. Una considerazione, ai fini del progetto educativo, dell'elemento della condizione umana relativo alle determinanti biologico - evolutive specie-specifiche di *Homo sapiens* è sviluppata da E. Morin, *La tête bien faite*, Paris, Seuil, 1999.

15 Per un approfondimento di tali aspetti cfr. in particolare E. Lastrucci, *Orientamento e progetto esistenziale*, cit. e Id., *La nuova scuola delle due riforme*, cit.

mente *maieutica*. Tale funzione, oltre ad essere dettata dall'esigenza di evitare di operare ulteriori condizionamenti, si fonda proprio su un'opera di decostruzione e demistificazione dei condizionamenti prodotti sulla coscienza ancora vulnerabile del soggetto in formazione dalle agenzie educative animate da interessi non genuini, i quali hanno ingenerato falsi bisogni, falsi miti e false aspirazioni, legati a pseudo-quadri valoriali di riferimento, basati essenzialmente su disvalori diffusi (il successo personale, l'affermazione di sé attraverso il sopruso, la prevaricazione e la sopraffazione dell'altro, l'arricchimento personale e l'elevazione di status economico quale mezzo per l'acquisizione di prestigio e riconoscimento sociale, la ricerca dell'affermazione di sé nella dimensione dell'apparire – in larga parte legata a quella che seguendo diversi Autori (da Freud a Marcuse, ma anche Antonio Gramsci) possiamo definire dimensione erotico-estetica - la soddisfazione di bisogni consumistici e comunque di natura indotta ecc.. In virtù di un'efficace decostruzione dei disvalori, l'azione educativa di impronta maieutica può orientarsi a guidare il soggetto ad una scoperta della parte più autentica del Sé, delle sue più veraci inclinazioni, dei suoi genuini moti affettivi e vibrazioni emotive, delle aspirazioni e ambizioni realmente proprie, della sua capacità empatica e del suo bisogno di sostenere il prossimo, del suo più intimo e proprio sentire e volere, del suo impulso incessante a crescere e a migliorarsi, dell'anelito verso la spiritualità, nella dimensione immanente come in quella trascendente, dell'impegno in un progetto di trasformazione per un mondo migliore.

La *vis a tergo*, in definitiva, si identifica con il principio della *necessità*, laddove la *vis a fronte* costituisce invece il *proprium* dell'umano, la condizione costitutiva dell'*esistenza*, vale a dire la *libertà*.

Una scuola realmente espressione di una società autenticamente democratica è quindi una scuola che educa alla libertà¹⁶, concependo ogni soggetto umano come persona e perciò sia quale valore in sé sia quale risorsa insostituibile per l'intera società.

16 Su questo tema rimane ancora attuale e fondamentale l'opera di Mauro Laeng, *Educazione alla libertà*, Teramo, Giunti e Lisciani, 1980.

***Per fare una persona ci vuole una persona:
fenomenologia e cura di sé
nella formazione degli educatori***

Daniele Bruzzone

Professore associato di Pedagogia generale e sociale
Dipartimento di Pedagogia
Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

*Il folle dice cose folli.
(Euripide, Baccanti, 369)*

Ricordo come fosse ieri che don Mario Ferracuti, quando abitava con la sua generosa giovialità le aule dell'amatissima Università Cattolica, nella sede di Piacenza, non mancava mai di raccomandare ai suoi studenti l'*Elogio della follia* di Erasmo da Rotterdam: una lettura non proprio "canonica", che tuttavia doveva ritenere profondamente formativa per i giovani. Mi sono spesso domandato, negli anni a venire, le ragioni di questa sua predilezione per un testo inconsueto, per certi versi irriverente e forse perfino "difficile". E la risposta che mi sono dato è che, in fin dei conti, senza una "sana follia" non si può educare veramente. Ma la "follia" in questione coincide non già con la perdita della ragione, bensì con quella ragione più profonda che sta al cuore di tutte le cose e che solo un pensiero indomito può cogliere e ridestare.

Con il senno del poi, quel suggerimento agli studenti mi pare straordinariamente in sintonia con l'invito che la pedagogia fenomenologica, a mio parere, rivolge agli educatori e ai professionisti della cura: quello, cioè, a conoscersi ed aver cura di sé per conoscere gli altri ed averne cura. Perché l'educazione non si realizza se non nell'incontro da persona a persona e solo chi è profondamente tale può aiutare un altro a diventarlo.

1. L'umano che è in noi: uno strumento di lavoro

Nell'educazione ogni passo ed ogni gesto sono irti di pericoli: quello di soggiacere acriticamente all'influsso dilagante del "pensiero forte" di turno, quello di aderire alle logiche spersonalizzanti di una scienza e di una tecnologia prive di anima, quello di cedere al desiderio inconfessato di "impadronirsi" di un'esistenza che per definizione non è la propria e di sottrarle,

anziché consegnarla alla sua libertà, la responsabilità di dar forma a se stessa. E sono solo alcuni. Sicché quella di educare si presenta come un'impresa, a dire il vero, non priva di "follia"; un'impresa, anzi, che senza "follia" rischierebbe di essere inutile, stantia o addirittura controproducente. Se per "follia" si intende la capacità di lasciar scorrere la vita oltre gli argini che pretendiamo di imporle, la leggerezza e l'ironia con cui si affrontano (e si vincono) anche le sfide più serie e più "pesanti", il coraggio di essere diversi e di amare negli altri la loro differenza - e quell'inquietudine creativa che induce a ricercare il senso delle cose, più che affidarsi alle false sicurezze di un "sapere" che pre-sume di conoscerle.

Da questo punto di vista, non si è educatori per grazia di stato, né in virtù di un titolo accademico, e men che meno in forza di un ruolo conferito: educatori si diventa nella misura in cui si coltiva, anzitutto in se stessi, la propria "follia", la propria dis-sennatezza o, per dirlo con Socrate, il proprio "saper di non sapere": solo questa condizione, infatti, permette di amare la "follia" dell'altro e di astenersi dalla tentazione di assimilarla a sé o di ri(con)durla ad una forma prestabilita che, forse, nulla ha a che vedere con la vocazione unica e singolare di ogni persona. La pedagogia, allora, non è questione (come perlopiù si ritiene) di come si educino gli educandi: non primariamente, almeno. È semmai questione, preliminarmente, di come si formino gli educatori, affinché alimentino in se stessi e negli altri (anziché spegnerle o smarrirle, come a volte accade) la conoscenza di sé, l'apertura all'esperienza, la ricerca di significato e l'amore per la vita.

La riduzione della pedagogia a scienza e tecnica dell'educazione comporta, accanto ad evidenti vantaggi, anche un certo depauperamento che soltanto si può prevenire e combattere ri-animando la radice filosofica ed esistenziale di un sapere che, occupandosi del divenire, non può che tradursi nel tentativo (mai esausto) di avvicinare il mistero dell'essere e del farsi persona, del quale il pedagogista non è chiamato ad essere l'autorevole e freddo decodificatore, bensì il custode appassionato e prudente¹. Nella formazione degli educatori, pertanto, è necessario aver cura che l'apparato tecnico-scientifico relativo al come si fa l'educazione (peraltro indispensabile) non soffochi la vocazione più intima (e in ultima analisi imperscrutabile) che attiene al come si è in quanto persone. Nel lavoro educativo (come in ogni lavoro di cura) la prima "tecnica" a disposizione del professionista è il

1 Si veda il significativo contributo di Olga Rossi Cassottana nel presente fascicolo.

suo “modo di essere”². Detto altrimenti: «La tecnica, prima che uso di ciò-che-si-sa, è uso di ciò-che-si-è»³.

Ciò significa che le dimensioni personali rappresentano nel lavoro educativo altrettante dimensioni professionali non trascurabili. Eppure, manca una riflessione organica (nonostante i molteplici avvertimenti presenti qua e là nella letteratura pedagogica) e una concreta presa d'atto dell'esigenza fondamentale che gli educatori hanno di lavorare su di sé⁴: sia a livello della loro formazione iniziale (per discernere le motivazioni implicite e le latenze biografiche della propria scelta, ad esempio), sia sul piano della formazione continua, dato che la consuetudine quotidiana con l'umano produce un coinvolgimento emotivo (talvolta fonte di affaticamento) che può essere valorizzato come strumento di comprensione, oppure silenziato nelle forme impersonali dell'anonimato e della routine.

La fenomenologia rappresenta - conformemente alla sua natura - un richiamo all'essenziale e un invito a realizzare in tutti coloro che hanno una responsabilità educativa ciò che una giovane Etty Hillesum annotava sul suo *Diario*, pochi mesi prima di morire: «Avevo imparato a leggere in me stessa e così ero in grado di leggere anche negli altri»⁵. La formazione fenomenologica degli educatori, da questo punto di vista, può rappresentare un fattore di crescita e di consapevolizzazione estremamente significativo, a patto che non la si riduca al mero apprendimento di un apparato concettuale rigido e autoritario, ma se ne valorizzi l'atteggiamento fondamentale, ovvero quello «sguardo»⁶ capace di interrogare il vissuto, sottraendolo all'illusione

2 C. R. Rogers, *Un modo di essere*, Martinelli, Firenze, 1983. Per approfondimenti si rinvia a D. Bruzzone, *Carl Rogers. La relazione efficace nella psicoterapia e nel lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2007.

3 V. Iori, *Essere per l'educazione. Fondamenti di un'epistemologia pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia, 1988, p. 162.

4 Il gruppo di ricerca *Eidos - Fenomenologia&Formazione*, fondato da Vanna Iori presso la sede piacentina dell'Università Cattolica, conduce da anni un'intensa attività di formazione per lo sviluppo delle competenze emotive e relazionali dei professionisti nei contesti socio-educativi, sanitari e aziendali. Cfr. V. Iori (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro di cura*, Milano, Guerini, 2006; D. Bruzzone, E. Musi (a cura di), *Vissuti di cura. Competenze emotive e formazione nelle professioni sanitarie*, Milano, Guerini, 2007; V. Iori (a cura di), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*, Milano, FrancoAngeli, 2009; V. Iori (a cura di), *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*, Milano, FrancoAngeli, 2009; V. Iori, A. Augelli, D. Bruzzone, E. Musi, *Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale*, Milano, FrancoAngeli, 2010.

5 E. Hillesum, *Diario 1941-1943*, Milano, Adelphi, 1996, p. 208.

6 Cfr. D. Bruzzone, *Oltre la gabbia dei mille tecnicismi. L'approccio fenomenologico come liberazione del metodo di lavoro*, in «Animazione Sociale», 2007, n. 8-9, pp. 74-80; D. Bruzzone, *Atteggiamenti dell'educatore/1: Saper «vedere»*, in «Note di Pastorale Giovanile», 2009, n. 1,

dell'ovvio e del senso comune. Si tratta di imparare a tirarsi fuori dalle paludi del già-visto e del già-detto per disporsi ad un ascolto più genuino dell'esperienza, perché fenomenologicamente «il mondo non è ciò che io penso, ma ciò che io vivo»⁷.

La fenomenologia, del resto, è una questione di metodo: lo stesso Husserl la definisce «un metodo nuovo»⁸. Certo si tratta di «un metodo che dev'essere faticosamente appreso»⁹, perché richiede uno sforzo costante di liberarsi dalle catene del pregiudizio e di porsi il più possibile in modo ingenuo di fronte allo spettacolo del mondo. Questa disciplina, però, può contribuire a forgiare negli educatori uno «stile»¹⁰ particolare, un modo di stare tra le cose che ha, insieme, il rigore dell'attenzione e il calore della sensibilità. Se è vero, infatti, che il fenomenologo si contrassegna per l'attitudine all'esercizio di «organi raramente attivi nel filosofo al lavoro - i sensi e il cuore»¹¹, a maggior ragione l'educatore fenomenologicamente orientato deve apprendere ad avvicinarsi alle cose (e alle persone!) con gli «occhi spalancati»¹² e con quell'«intelligenza delle emozioni»¹³ che, sola, può dischiudere ciò che di più umano vi è in ogni situazione umana.

2. La persona tra essenza ed esistenza

L'atteggiamento fenomenologico può essere riassunto nel duplice sforzo di «considerare le cose stesse» e, simultaneamente, «indirizzare lo sguardo all'essenziale»¹⁴. L'essenza, d'altronde, non è qualcosa che sta «dietro» il fenomeno o lo precede, ma è il suo profilo ontologico originario e autentico che attende di manifestarsi pienamente. Giovanni Maria Bertin, a questo proposito, ricordava che le essenze, «in quanto intenzionali, e cioè intuite puramente dalla coscienza e non realtà di fatto, riguardano il possibile e non l'attuale»¹⁵. Sul piano pedagogico il problema dell'essenza dell'umano coincide con quello dei fondamenti e dei fini dell'attività educativa: che cosa significa essere «persone» e come lo si diventa pienamente? Ri-pensare l'es-

pp. 44-48.

7 M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione*, Milano, Il Saggiatore, 1965, p. 26.

8 E. Husserl, *L'idea della fenomenologia*, Roma-Bari, Laterza, 1992, p. 53.

9 L. Binswanger, *Sulla fenomenologia* [1923], in Id., A. Warburg, *La guarigione infinita*, Venezia, Neri Pozza, 2005, p. 269.

10 M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione*, Milano, Il Saggiatore, 1965, p. 16.

11 R. De Monticelli, *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Milano, Garzanti, 2003, p. 62.

12 E. Stein, *Introduzione alla filosofia*, Roma, Città Nuova, 1999, p. 37.

13 Cfr. M. C. Nussbaum, *L'intelligenza delle emozioni*, Bologna, Il Mulino, 2009.

14 E. Stein, *La struttura della persona umana*, Roma, Città Nuova, 2000, p. 66.

15 G. M. Bertin, *Educazione alla ragione*, Roma, Armando, 1968, p. 95.

senza della persona, infatti, rappresenta in modo emblematico «la fatica di risalire al fondamento originario di ogni discorso sull'educazione»¹⁶.

Nel pensiero e nell'azione di Mario Ferracuti fu sempre viva la preoccupazione di «non smarrire, nella teoria e nella prassi educativa, la visione unitaria dell'uomo come persona»¹⁷, non intesa tuttavia come alcunché di statico o prefissato, bensì come un'esistenza aperta e in divenire, in virtù di cui l'educazione non può che configurarsi come «attivizzazione dell'essere, come esercizio continuo di attività, come sollecitazione al fare e al farsi della persona»¹⁸. Il termine «persona», da questo punto di vista, non coincide con un dato astratto e atemporale, ma semmai con un processo storicamente situato e mai completamente realizzato, nel quale il soggetto umano cerca di attualizzare pienamente ciò che *in nuce* è fin dall'inizio.

L'analisi fenomenologica, attraverso la riduzione eidetica e trascendentale, porta alla luce la struttura ontologica dell'umano che presiede al suo divenire personale¹⁹. La persona, allora, si manifesta come «una cosa che trascende se stessa e la propria vita e ogni vita»²⁰. Essa è nel suo costante divenire; sussiste nell'atto stesso di darsi forma e nella scelta del proprio poter-essere. «Persona» indica quindi uno statuto ontologico e insieme destinale: è un fatto, ma anche un compito. La prospettiva pedagogica le è dunque connaturata.

Mariagrazia Contini, riprendendo a vent'anni di distanza il dialogo inteso con Bertin in *Costruire l'esistenza* (1983), ricorda che la personalità «non può essere definita come qualcosa che è, ma come qualcosa che si costruisce, a partire dalla presenza antinomica di esigenze soggettive e oggettive reciprocamente condizionantesi, che influenzano ma non determinano la scelta [...] delle direzioni del suo costruirsi»²¹. Ciò comporta, però, che l'essenza dell'essere persona si identifichi con le condizioni metodologiche (potremmo dire trascendentali) della sua costruzione: ovvero con l'esercizio libero e responsabile della scelta. Vincolante allora, dal punto di vista pedagogico, non è tanto un determinato modo di essere, ma le condizioni che, nel loro incessante divenire, rendono i diversi modi possibili veramente «umani». Queste condizioni sono, evidentemente, la libertà e la responsabilità. Esse

16 V. Iori, *Essere per l'educazione*, cit., p. 94.

17 M. Ferracuti, *Pedagogia per educare*, Padova, CLEUP, 1998, p. 27.

18 *Ibid.*, p. 32.

19 Per approfondimenti si rinvia a D. Bruzzone, *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

20 M. Scheler, *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori*, Cinisello Balsamo, San Paolo, 1996, p. 357.

21 G. M. Bertin, M. Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Roma, Armando, 2004, p. 25.

rappresentano il *tipicum* umano (che appartiene a tutti) da cui deriva il *proprium* personale (che appartiene a ciascuno). L'uno non si dà senza l'altro, o meglio: l'uno è la condizione di possibilità dell'altro.

Stando alla definizione heideggeriana, ogni soggetto umano deve poter «destarsi al suo più proprio poter-essere»²². Ma tale poter-essere assolutamente individuale è possibile solo nella misura in cui il singolo realizza il dover-essere iscritto nella sua specifica natura personale, e cioè nella misura in cui diviene libero e responsabile. Da questo punto di vista, l'educazione non è che il tentativo di promuovere e sostenere l'umanità che è propria di tutti, affinché possa comparire, su tale fondamento, l'unicità che è propria di ciascuno.

Si tratta di un compito difficile, sempre precario, continuamente insidiato dalla tentazione della dipendenza e dell'omologazione. Eugen Fink lo denunciava già nel 1955, nelle sue lezioni a Friburgo: «Di solito il singolo non vede l'esistenza così come la vive originariamente, la vede con gli occhi delle istituzioni, con gli occhi dei poteri dominanti, che amministrano, tutelano, dirigono e guidano l'uomo verso le sue mete. Non c'è niente di più difficile, forse che essere un singolo e guardare la vita, senza simulazioni, con i propri occhi»²³.

Ne consegue che ogni intervento educativo può veramente dirsi tale solo nella misura in cui promuove un aumento di libertà e di responsabilità. Diversamente, esso si limita ad una dimensione meramente accuditiva o assistenziale, quando addirittura non degenera nel condizionamento e nel controllo sociale. Heidegger ha identificato questa dimensione di dipendenza e inautenticità con il regime anonimo e impersonale del «Si», rispetto al quale il soggetto deve progressivamente prendere le distanze per differenziarsi. L'educazione, insomma, non può concepirsi che in funzione di questo «proiettare anziché subire l'esistenza»²⁴.

Nella misura in cui, invece, il soggetto di riappropria di sé, fa di se stesso qualcosa (qualcuno) mediante l'esercizio della volontà. In ogni decisione, infatti, il singolo si decide: «Ciò per cui mi decido in ogni momento definisce non solo la struttura della vita attuale presente, ma è importante per ciò che io, essere umano nella mia propria interezza, divento»²⁵. Di questo divenire personale l'educatore è in certo senso il testimone e il garante. Ma per farlo

22 M. Heidegger, *Essere e tempo*, Milano, Longanesi, 1976, p. 336.

23 E. Fink, *Fenomeni fondamentali dell'esistenza umana*, Pisa, ETS, 2006, p. 29.

24 G.M. Bertin, M. Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Roma, Armando, 2004, p. 40.

25 E. Stein, *La struttura della persona umana*, cit., p. 129. Si veda inoltre V. Costa, *Distanti da sé. Verso una fenomenologia della volontà*, Milano, Jaca Book, 2011.

gli è indispensabile uno sguardo capace di cogliere il profilo originale di ciascuno: quello sguardo “innamorato” che, come diceva Viktor Frankl, che è capace non soltanto di cogliere l’altro nella sua unicità, ma anche di intuire la sua vocazione: «non solo vederlo per quello che veramente è, ma soprattutto per quello che egli può e deve diventare»²⁶.

3. Non di solo intelletto: il sapere del sentire

Lo sguardo “profetico” di cui stiamo parlando è assolutamente dissimile da quella considerazione distaccata e neutrale con cui l’intelletto, privo di emozioni, tenta di inquadrare il “disordine” della realtà entro un ordine logico che lo rassicuri, cercando di riportare l’im-prevedibile entro i confini di un sapere che calcola e pre-vede. In questo atteggiamento, tipico delle scienze naturali, non v’è spazio per ciò che è specificamente umano e personale. L’origine di questa dis-umanizzazione (da cui l’educazione non è sempre immune) si deve rintracciare nel procedimento dell’oggettivazione, cui viene sottoposta previamente la realtà ai fini di guadagnarne una conoscenza il più possibile esatta. Seguendo questo criterio, le scienze moderne si sono prevalentemente sviluppate come discipline descrittive e non comprensive, ovvero come mere «scienze di fatti»²⁷ e non di significati.

Questa rinuncia al significato si deve, tra l’altro, alla scissione tra ragione e affettività, con cui la conoscenza si priva della sua radice originaria. La coscienza dell’Occidente ha sviluppato una modalità di pensiero antinomica, fondata sul principio di identità e di non-contraddizione, per cui a qualcosa corrisponde sempre un opposto contrario e inconciliabile. Secondo questo paradigma disgiuntivo, sentire e sapere sono stati tradizionalmente gerarchizzati e contrapposti: così, i sensi e le emozioni sono diventati gli antagonisti dell’intelletto, e la passione e il sentimento hanno finito per coincidere con l’anti-ragione.

Fin dalle origini della filosofia, l’affermazione del logos universale e oggettivo, con le sue luminescenze cristalline (i potenti fari della ragione) deve sacrificare le ambivalenze del *mythos* (e i chiaro-scuro del sentimento, della poesia e dell’immaginazione). Da Platone in poi, l’amore della sapienza diventa l’impresa di una mente s-passionata, priva di interferenze emotive, che tende alla pura contemplazione di un universo di verità glaciali ed immutabili (il Mondo delle Idee).

26 V. E. Frankl, *Come ridare senso alla vita. La risposta della logoterapia*, Milano, Paoline, 2007, p. 111. Per approfondimenti si rinvia a D. Bruzzone, *Viktor Frankl. Fondamenti psicopedagogici dell’analisi esistenziale*, Roma, Carocci, 2012.

27 E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Milano, Il Saggiatore, 1987, p. 35.

Va da sé che, entro uno schema antinomico, «accanto al mondo luminoso dell'intelletto, rimane solamente l'irrazionale»²⁸. La dimensione emotiva, allora, viene ridotta ad un'istanza cieca, imprevedibile e fallace. Occorre liberarsene - o quanto meno moderarla - per non esserne travati. L'affettività, per questo motivo, è stata considerata un «fattore di turbamento o di perdita temporanea della ragione»²⁹ e tutte le metodologie educative e ascetiche elaborate nei secoli non sono, a ben vedere, che strategie finalizzate ad estirpare o dominare le passioni. Questo regime di separazione e giustapposizione tra razionalità e affettività ha provocato una pressoché ininterrotta rimozione degli affetti dalle pratiche educative³⁰, nel contesto più ampio di quell'«occultamento del corpo-vivo»³¹ che costituisce una costante nelle pratiche educative occidentali, soprattutto in età moderna.

Occorre pertanto riconciliare ragione e sentimento, o meglio riconoscere l'originaria implicazione reciproca, e ciò non può non riguardare anche il modello di conoscenza che si ritiene più adeguato alle scienze umane e dell'educazione. Se infatti l'oggetto della conoscenza è un soggetto, risulta evidente che ogni pretesa di oggettivazione finirebbe per snaturarlo. Viceversa, «se vogliamo conoscere l'essere umano dobbiamo porci nel modo più vivo possibile nella situazione in cui facciamo esperienza del suo esserci, vale a dire di ciò che noi sperimentiamo in noi stessi e di ciò che sperimentiamo nell'incontro con gli altri»³². In questa esperienza della propria e dell'altrui umanità, tuttavia, la via d'accesso privilegiata è nascosta tra le pieghe - intime e spesso inesplorate - della vita emotiva. Non è più possibile trascurare emozioni e sentimenti, perché costituiscono l'architrave di ogni relazione e di ogni cura. E perché, a ben vedere, «il cammino misterioso della conoscenza dell'altro-da-noi è segnato dal modo di vivere le proprie emozioni e la propria interiorità»³³.

4. La vita emotiva, asse portante della relazione

Nella formazione degli educatori, per le ragioni epistemologiche appena esposte, non è utile perseguire un modello di conoscenza asettico e impersonale: occorre partire da una conoscenza più accurata di sé per poter avere degli altri una conoscenza meno pretenziosa e banale. «Se vogliamo gettare

28 K. Jaspers, *La mia filosofia*, Torino, Einaudi, 1982, p. 26.

29 R. Bodei, *Geometria delle passioni*, Milano, Feltrinelli, 2003, p. 7.

30 P. Mottana, *Formazione e affetti*, Roma, Armando, 1993, p. 17.

31 F. Cambi, *I silenzi della teoria: il nascosto e l'impensato*, in Id., S. Ulivieri (a cura di), *I silenzi dell'educazione. Studi storico-pedagogici*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, p. 18.

32 E. Stein, *La struttura della persona umana*, Roma, Città Nuova, 2000, p. 66.

33 E. Borgna, *L'arcipelago delle emozioni*, Milano, Feltrinelli, 2004, p. 194.

un ponte fra persona e persona – e questo vale anche per il ponte della conoscenza e della comprensione – la “testa” di ponte non deve essere allora rappresentata dal cervello, ma dal cuore. [...] Il sentimento può essere più sensibile che l’intelligenza perspicace»³⁴. È indispensabile, allora, inoltrarsi nel vasto regno dell’affettività, che costituisce la chiave di volta della relazione e della cura educativa, ed esplorare il «lato emozionale della mente»³⁵ in cui sono radicati pensieri e comportamenti.

È stato detto che «il modo migliore per comprendere un altro essere umano [...] è di entrare nella sua *Weltanschauung* e riuscire a vedere il suo mondo attraverso i suoi occhi»³⁶. Questo obiettivo, tuttavia, non si può realizzare che attraverso l’immedesimazione empatica³⁷. Solo l’ascolto empatico, infatti, permette di cogliere i bisogni impliciti, i sentimenti inespressi e di prevenire addirittura le domande che si muovono confusamente nell’altro, come dice Dante nella terza Cantica: «Già non attendere’ io tua dimanda, / s’io m’intuassi, come tu t’inmii» (*Paradiso* 9, 80-81): si tratta dunque della capacità di entrare a tal punto in sintonia con il tu da poterne comprendere il mondo interiore, seppur senza poterlo mai esaurire.

Per quanti lavorano nel mondo dell’educazione e della cura, questo requisito è tra i più decisivi e, nondimeno, tra i più difficili. L’empatia, infatti, non è una condizione facile o immediata: il suo darsi, piuttosto, richiede un processo di apprendimento e una disciplina interiore fatta di rispetto e umiltà (virtù fenomenologiche per eccellenza) e implica la capacità di restare aperti, senza fuggire, alla densità della vita emotiva. Essere empatici, infatti, esige sempre una disponibilità a lasciar risuonare in se stessi il vissuto dell’altro, e ciò avviene nella misura in cui si realizzano almeno due condizioni: se, cioè, si è fatto posto dentro di sé all’accoglienza dell’altro, liberandosi dell’ingombro di un io preponderante, e soprattutto se si è imparato a stare in quella sorta di “esposizione” emotiva che rende possibile l’apertura ma comporta anche una certa dose di fragilità.

La pratica dell’empatia, quindi, inizia da se stessi, perché reclama una competenza emotiva che consiste, da un lato, nel saper leggere i sentimenti altrui senza lasciarsi semplicemente “contagiare” e, dall’altro, nell’essere consapevoli delle proprie emozioni e del loro significato. L’esperienza emotiva infatti «si qualifica per la sua qualità di ampliamento del sé, che comporta un duplice movimento: da un lato, uscita dell’io verso ciò che sta fuori per accoglierlo, per ospitarlo, dall’altro, intensificazione dell’esperienza di

34 V. E. Frankl, *Come ridare senso alla vita*, cit., p. 206.

35 L. Mortari, *Aver cura di sé*, Milano, Bruno Mondadori, 2009, p. 77.

36 A. H. Maslow, *Verso una psicologia dell’essere*, Roma, Astrolabio, 1971, p. 25.

37 Cfr. E. Stein, *Il problema dell’empatia*, Roma, Studium, 1998.

sé, contatto con la profondità»³⁸. Senza un contatto profondo e costante con se stessi ogni relazione con altri diventa meramente utilitaristica o funzionale. Ma se l'educazione non è una performance che deve riprodurre "risultati attesi", bensì la capacità di risvegliare nell'altro il desiderio di esistere, allora non si può evitare di addentrarsi in quel mondo "sommerso" (perfino inconscio) in cui quel desiderio ha origine ed è radicato.

5. A ognuno la sua ombra: l'autoeducazione degli educatori

Il lavoro educativo, molto prima che con teorie, protocolli, metodologie e griglie di valutazione, ha a che fare con quel potere imperscrutabile che alcune persone hanno di suscitare in altre persone il desiderio di apprendere, di crescere, di cambiare. La qualità della presenza personale dell'educatore, da questo punto di vista, è determinante, come osserva Edith Stein: «Può accadere anche che qualcosa fluisca da un essere umano, senza che sia da lui o da me desiderato, ed entri in me. Se egli è traboccante di forza e freschezza, qualcosa passa in me, sperimento un influsso "vivificante", un incremento del mio essere spirituale che mi rende ora nuovamente capace di una maggiore attività spirituale»³⁹. Questa forza interiore, questa energia personale, questo singolare carisma che alcuni sprigionano dall'interno come un'ondata di fiducia e di amore alla vita o un riverbero del bene che li abita, è «qualcosa di simile alla luce e al calore che a primavera fanno sì che la natura si risvegli»⁴⁰: non consiste in alcun gesto intenzionale o calcolato, ma in un saper-essere che - senza velleità e senza imposizioni - affascina e contagia.

Viceversa, una presenza insignificante o inconsistente o perfino contraddittoria può vanificare lo sforzo educativo, se non addirittura esercitare un influsso negativo e de-formante, «perché terribili sono i danni che una mediocrità personale degli educatori [...] unita al loro "potere delle chiavi", può fare a una sensibilità pronta a dischiudersi»⁴¹. Per ridurre il rischio di questa eventualità, è indispensabile che la pedagogia sappia guardare con grande franchezza e con profonda intelligenza non solo alle "luci" che debbono ispirare l'agire educativo, ma anche alle "ombre" che inevitabilmente lo accompagnano⁴². I gesti dell'educazione, infatti, sono sempre intrisi di connotazioni ideologiche, etiche, affettive, biografiche, fantasmatiche, simboliche, rituali di cui non sempre gli educatori sono pienamente coscienti.

38 L. Boella, *Grammatica del sentire. Compassione, simpatia, empatia*, Milano, CUEM, 2004, p. 76.

39 E. Stein, *La struttura della persona umana*, cit., pp. 162-163.

40 R. De Monticelli, *L'ordine del cuore*, cit., p. 170.

41 *Ibid.*, p. 168.

42 Su questo punto si rimanda a V. Iori, D. Bruzzone (a cura di), *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi*, Milano, FrancoAngeli, 2015 (in corso di pubblicazione).

Le dinamiche del dare e del ricevere nascondono una complessità maggiore di quella che normalmente si suppone. Se poi l'aiuto fa parte di un contratto professionale, subentrano fattori che, anziché aumentare l'autonomia di chi è in posizione di bisogno, possono invece indebolirla o cronicizzarla nel nome di una abilità professionistica esclusiva che dis-abilita le persone⁴³. Nella cura educativa ciò costituisce un rischio costantemente presente, dato il labile crinale che separa la responsabilità di aver cura dell'altro e della sua crescita dalla tentazione di appropriarsi della sua esistenza e di addomesticarla a logiche estranee. È questo «il lato oscuro della cura, la sua declinazione assoggettante»⁴⁴. È necessario dunque sottrarre il discorso sulla cura e sull'educazione alla retorica edificante ed eulogistica con cui perlopiù se ne parla e che impedisce di riconoscerne i paradossi, le ambivalenze e le degenerazioni possibili.

Sabina Spielrein nel suo saggio del 1912 *La distruzione come causa della nascita*⁴⁵ anticipava ciò che Jung avrebbe chiamato «Ombra» e Freud «istinto di morte»: svelando l'ambivalenza della pulsione sessuale e dell'amore, che è al tempo stesso annientamento di sé e rinascita, creazione e distruzione. Una dimensione d'Ombra sarebbe dunque presente in ogni relazione di cura. La tentazione di negarla per annullarne gli effetti, però, è perfino più pericolosa della sua presenza. L'Ombra ci accompagna sempre, anche quando sembra scomparire per effetto della luce più abbagliante: «se neghiamo la presenza degli opposti in noi e la cancelliamo in un tripudio di bontà e di cosiddetti "buoni sentimenti", ci esponiamo al riemergere del rimosso, di quanto di "negativo" è stato cacciato nel fondo del pozzo, e ne paghiamo le conseguenze, drammatiche»⁴⁶.

L'esperienza della cura e dell'educazione è intrisa di questi sentimenti, gli uni e gli altri. Si tratta, quindi, di costruire in chi ha compiti educativi o di cura una competenza emotiva, che possa supportarlo nella comprensione

43 Cfr. I. Illich, *Esperti di troppo. Il paradosso delle professioni disabilitanti*, Trento, Erickson, 2008.

44 C. Palmieri, *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, Milano, FrancoAngeli, 2000, p. 146.

45 Cfr. S. Spielrein, *Comprensione della schizofrenia e altri scritti*, Napoli, Liguori, 1986, pp. 77-114. Psicoanalista russa di origine ebrea, dapprima paziente di Jung nella clinica psichiatrica di Burghölzli e poi membro della Società Psicoanalitica di Freud a Vienna, la Spielrein fondò con Vera Schmidt l'asilo psicoanalitico di Mosca. La sua figura, a lungo dimenticata, è tornata alla ribalta grazie alla ricostruzione, effettuata da Aldo Carotenuto, della sua relazione sentimentale con Jung e della rilevanza che essa ebbe per lo sviluppo del concetto di «controtrasferimento».

46 L. Ravasi Bellocchio, *L'amore è un'ombra. Perché tutte le mamme possono essere terribili*, Milano, Mondadori, 2012, p. 25.

delle emozioni e dei sentimenti che entrano in gioco nella relazione. Accade, infatti, che l'esaltazione unilaterale e acritica dei sentimenti positivi e degli aspetti gratificanti produca un "eccesso di luce" che, di fatto, nega diritto di cittadinanza ai sentimenti considerati "cattivi" e li relega, appunto, nell'ombra.

Fare i conti con le proprie ombre è dunque un compito necessario. E poiché l'Ombra si è formata nel tempo ed è cresciuta con noi fin dall'infanzia, per riconoscerla è necessario andare in cerca delle ragioni profonde e non immediatamente evidenti di ciò che siamo e di ciò che non siamo diventati. Si potrebbe dire, con Robert Bly, che «passiamo i primi vent'anni della nostra vita a mettere nel sacco parti di noi stessi e passiamo il resto della vita a cercare di tirarle fuori»⁴⁷. Occorre, in altri termini, esplicitare l'implicito che, intimamente, ci costituisce⁴⁸.

Solo questo lavoro interiore conferisce a una persona lo "spessore" (una figura priva di ombra è invece piatta) che si richiede a chi deve prendersi cura degli altri. «Cercar di penetrare quest'aspetto - avverte Jung - implica naturalmente il pericolo di soccombere all'Ombra. Insieme con questo pericolo si offre però anche la possibilità di decidere consapevolmente di non caderne vittima. Un nemico visibile è sempre preferibile a un nemico invisibile»⁴⁹. Non si tratta, quindi, di riconoscere l'Ombra per eliminarla, bensì di prevenire o correggere la presunzione di chi, non conoscendola, di fatto la subisce passivamente. «La questione che ci si pone oggi non è più "Come posso liberarmi della mia Ombra?" [...] Piuttosto ci si deve chiedere: "Come può l'uomo vivere con la sua Ombra senza che ne derivi una serie di sventure?"»⁵⁰.

L'approccio fenomenologico nella formazione degli educatori consente di indagare le "zone d'ombra" che l'azione educativa sempre proietta. Il termine «fenomenologia», del resto, risale al verbo greco *phaino* (illuminare, porre in chiaro) che ha la stessa radice di *phôs* (luce): fenomenologia significa dunque in primo luogo «mettere in luce», «rendere visibile», «mostrare». La sua azione «rischiarante» si estende a tutte le dimensioni dell'esperienza educativa, anche agli «abissi non sempre comprensibili»⁵¹ che la connotano. Già Piero Bertolini, in questo senso, richiamava l'importanza delle dina-

47 R. Bly, *Il piccolo libro dell'ombra*, Milano, Red, 2014, p. 35.

48 Senza questo lavoro di *autoeducazione* - che non a caso è stato definito «il corrispondente psicologico delle fatiche di Ercole» (M. L. von Franz, *Il processo di individuazione*, in C.G. Jung *et alii*, *L'uomo e i suoi simboli*, Mondadori, Milano, 1988, p. 183) - un'esistenza può rimanere in uno stato di inautenticità, senza avvedersene.

49 C. G. Jung, *Pratica della psicoterapia*, Torino, Bollati Boringhieri, 1993, p. 227.

50 *Ibid.*, p. 246.

51 V. Iori, *Essere per l'educazione*, cit., p. 2.

miche affettive e transferali insite nella relazione educativa e manifestava una preoccupazione formativa per «l'igiene mentale dell'operatore pedagogico»⁵²; altri hanno richiamato alla «responsabilità di tipo affettivo»⁵³ che si richiede a chi lavora con altre persone, per riconoscere i meccanismi identificativi e proiettivi connessi con l'esercizio del proprio ruolo⁵⁴. In ogni caso, si tratta di aiutare gli educatori ad assumere consapevolezza di quel sostrato profondo e profondamente personale che in maniera latente ma non meno decisiva costituisce l'humus in cui l'educazione affonda le sue radici.

52 P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia, 1988, p. 326.

53 P. Mottana, *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Roma, Armando, 1998, p. 197.

54 Cfr. M. G. Riva, *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Milano, Guerini, 2004; J. Orsenigo (a cura di), *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*, Milano, FrancoAngeli, 2010; M. Fabbri, *Il transfert, il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

Educazione e politica.

Verso una pedagogia della sussidiarietà

Andrea Porcarelli

Professore associato di Pedagogia generale e sociale
Dipartimento di Filosofia, sociologia, pedagogia e psicologia applicata
Università degli Studi di Padova

Il tempo in cui viviamo si caratterizza per una crisi della politica e per una emergenza educativa che appaiono profondamente intrecciate tra loro.

Sul piano politico, al di là dei continui scandali figli di una corruzione dilagante, si nota un imbarbarimento del dibattito politico, sempre più basato su attacchi personali che non di rado rasentano l'insulto e si legano a una tendenza crescente all'emergere di leadership di carattere populista. Sempre più i leader si mostrano abili nell'arringare le folle, dando voce soprattutto ai disagi delle persone, con espressioni molto "dirette" per non dire grezze, quasi che il sentir pubblicamente esprimere le lamentele che ciascuno potrebbe fare al bar con gli amici, con modalità simili a quelle che si userebbero al bar o in palestra, abbia l'effetto di "esorcizzare" i problemi ... del tutto a prescindere dal fatto che vengano effettivamente risolti. In altri casi il leader utilizza la retorica del sogno, dando voce a sogni e desideri delle persone, e proponendo se stesso come attuatore di sogni, proponendosi come credibile in quanto "diverso" da coloro che in passato hanno a loro volta promesso sogni. Le ragioni della diversità vantata come credito possono essere le più svariate: dalla giovane età, al fatto di non avere mai fatto politica, al fatto di provenire dalla società civile, dove magari si dichiara di aver dato prova di capacità imprenditoriali e realizzative.

Tali elementi di crisi della politica producono come effetto il calo della volontà di partecipazione alla cura delle sorti della cosa pubblica, non solo attraverso l'impegno politico-amministrativo in senso stretto, ma anche attraverso l'azione sociale e civile nei corpi intermedi che vivono – a loro volta – un momento di crisi. Il deficit di partecipazione chiama in causa l'educazione, proprio perché l'educazione sociale e civica mira in genere a promuovere una diffusa cultura della partecipazione (*cittadinanza attiva*), di cui si dovrebbero vedere i frutti. A ciò si aggiunge la progressiva estensione – sul piano dell'immaginario culturale – del *paradigma consumista* dai beni materiali alle relazioni interpersonali e ultimamente alle stesse persone. Chi

è consumista nel campo delle relazioni è già andato oltre i confini del mero utilitarismo. L'utilitarista si serve degli altri per raggiungere determinati scopi, mentre il consumista di relazioni ha un atteggiamento più simile a quello del collezionista, per cui le relazioni sono sempre funzionali a sé, ma non necessariamente in vista di uno scopo più o meno nobile. Tutto questo non fa altro che logorare ulteriormente un tessuto di relazioni sociali e politiche che è già stato definito *liquido* e che potrebbe rivelarsi tale, anche oltre ogni ragionevole aspettativa. Del resto – puntualizza Mortari – «il prevalere della logica del consumo è poi strettamente connesso a una dimensione di incertezza del vivere dovuta allo sgretolarsi di cornici in cui il singolo, insieme ai vincoli, trovava anche punti di appoggio [...]. Il tutto si complica per il dilagare, all'apparenza inarrestabile, della frenesia, del cambiamento a tutti i costi, come se cambiare comportasse necessariamente una progressione verso il meglio»¹.

Al tema dell'*emergenza educativa* sono state dedicate molte riflessioni da diversi punti di vista. Vi è chi sottolinea il rapido sviluppo della società globalizzata, in cui la flessibilità del mercato in genere e del mercato del lavoro in particolare, rischia di generare *vite precarie*, senza stabilità economica e quindi con difficoltà ad identificare i punti di riferimento per la costruzione di un progetto di vita, a livello personale e familiare: «l'incertezza lavorativa travalica una specifica dimensione dell'esistenza connessa al lavoro per contribuire a dilatare l'incertezza complessiva dei corsi di vita»². In tale scenario vi è chi centra la proposta educativa nella direzione di aiutare le persone ad abitare la liquidità, coltivando una *passione per l'apertura*, che si configura «come disposizione favorevole ad esplorare il nuovo senza pregiudizi, a considerare la pluralità come una opportunità di crescita piuttosto che come una minaccia all'esistente»³. Al più ci si concentra sugli strumenti culturali, soprattutto di tipo operativo e tecnologico, che potrebbero aiutare ad abitare la modernità liquida, fronteggiando di giorno in giorno le sfide operative, con strumenti sempre meno obsoleti. Ne emerge l'immagine di un navigante che esce per mare, senza una meta e senza un porto da raggiungere, ma che è necessario “formare” in termini adeguati perché possa – in quel mare incerto e confuso – navigare in modo efficiente ed efficace. Unico appello

1 L. Mortari, *Educare alla cittadinanza partecipata*, Milano, Bruno Mondadori, 2008, p. 2.

2 S. Tramma, *Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*, Roma, Carocci, 2005, p. 40.

3 F. M. Sirignano, *Pedagogia della decrescita. L'educazione e la sfida della globalizzazione*, Milano, FrancoAngeli, 2012, p. 50. Il testo precisa, di seguito: «Questa disposizione diffusa ad accettare la coesistenza di concezioni diverse su questioni di principio, sui diritti individuali, sul concetto di bene, è la cifra di una democrazia compiuta nell'orizzonte odierno della complessità» (ivi, pp. 50-51).

di tipo etico - valoriale è quello che Delors identifica come quarto pilastro dell'educazione, cioè il *saper vivere insieme*⁴, ovvero la necessità di educare ad una convivenza civile e tollerante, in cui ci si senta responsabili gli uni per gli altri, pur con le difficoltà che derivano dall'individualismo diffuso.

Altri autori identificano invece proprio la perdita di punti di riferimento come fulcro della *sfida educativa*, a cui occorrerebbe dare risposte di segno opposto, come si legge in una lucida riflessione del card. Ruini in un testo dedicato specificamente a tale tema:

Nel nostro tempo, però, almeno in Occidente, l'educazione è diventata in maniera nuova, problema: un nodo, cioè, che sembra ogni giorno più difficile affrontare, un territorio assai cambiato e quasi sconosciuto. Sono divenuti incerti e problematici i rapporti tra le generazioni, in particolare riguardo alla trasmissione dei modelli di comportamento e di vita, tanto che specialmente sotto questo profilo si tende a parlare di frattura o di indifferenza tra le generazioni. E, quel che più importa, appaiono ridotte e precarie le possibilità di un'autentica formazione della persona, che comporti una buona capacità di orientarsi nella vita, di trovarvi significati e motivi di impegno e di fiducia, rapportandosi agli altri in maniera costruttiva e non smarrendosi davanti alle difficoltà e alle contraddizioni⁵.

La profondità di tale crisi viene chiaramente messa in luce da Benedetto XVI che invita a cogliere il peso di «un'atmosfera diffusa, una mentalità e una forma di cultura che portano a dubitare del valore della persona umana, del significato stesso della verità e del bene, in ultima analisi della bontà della vita»⁶: in tale contesto diviene difficile educare soprattutto perché manca una *paideia condivisa*⁷, ovvero degli orizzonti di umanità desiderabili che si traducano in obiettivi credibili intorno ai quali costruire la propria vita. Se volessimo riprendere la metafora utilizzata sopra, del corso di vita delle persone assimilato ad una nave che naviga nell'oceano perturbato di una modernità liquida, potremmo dire che proprio perché il mare è complesso, oltre a strumenti di navigazione efficienti ed efficaci, è necessario identifi-

4 J. Delors (a cura di), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo* (1996), tr. it. Roma, Armando, 1997.

5 C. Ruini, *Prefazione*, in Comitato per il progetto culturale della CEI (a cura di), *La sfida educativa. Rapporto - proposta sull'educazione*, Roma-Bari 2009, Laterza, p. IX.

6 Benedetto XVI, *Lettera alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione*, 21 gennaio 2008.

7 Tra i numerosi contributi che si potrebbero indicare citiamo, per l'autorevolezza e la pregnanza delle argomentazioni che portano, G. Acone, *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, Brescia, La Scuola, 2004; G. Vico, *L'educazione frammentata*, Brescia, La Scuola, 1993.

care una rotta sicura, con dei porti che possano offrire un riparo. Certo ci saranno nebbie e tempeste che renderanno più difficile identificare i punti di riferimento, il cielo nuvoloso potrà talvolta coprire le stelle, ma proprio per questo sarà importante sforzarsi di identificare alcune stelle che più d'uno dei naviganti (e dei loro educatori), possa guardare da più di un luogo e da più di una prospettiva.

1. Alle sorgenti del rapporto tra educazione e politica

Il tema del rapporto tra educazione e politica accompagna la storia⁸ dell'umanità dal mondo antico ai giorni nostri, a partire dai *miti di fondazione* delle città, in cui si collegano l'ordine cosmico, che ha radici divine, con l'ordine sociale e civile, le cui radici umane vanno intrecciarsi con quelle divine in racconti spesso collegati ad un *viaggio di fondazione* che costituisce a sua volta una metafora pedagogica⁹. Ricordiamo che i grandi miti del mondo antico rappresentano le riserve di modelli a cui la cultura del tempo attingeva per rigenerare una paideia condivisa, come accade – nella Grecia – per i poemi omerici, la cui forza artistica, sottolinea lo Jaeger, «ha in sé una illimitata capacità di comunicazione spirituale, di psicagogia [...] essa sola possiede ad un tempo quella universalità e quell'evidenza vitale immediata che sono le due condizioni più importanti dell'efficacia educativa»¹⁰. I miti di fondazione sono il primo esempio di un rapporto stretto tra educazione e politica, perché collocano nell'orizzonte del mito (ovvero in un orizzonte di tipo educativo) precisamente i valori fondativi di una cultura e di una civiltà, affinché questi si rigenerino nelle generazioni future.

Una riflessione più articolata ed esplicita sui rapporti tra educazione e politica si trova in Platone e Aristotele. Il primo prefigura un grandioso progetto per l'educazione di coloro che dovrebbero diventare i governanti della città, che viene esposto in modo molto analitico nella *Repubblica*¹¹, dove si recuperano alcuni elementi dell'educazione tradizionale greca (ginnastica, musica,

8 Per uno sguardo storico sul rapporto tra educazione e politica rinviamo a G. Mollo, A. Porcarelli, D. Simeone, *Pedagogia sociale*, Brescia, La Scuola, 2014; in cui chi scrive ha curato la prima parte, dedicata appunto al profilo storico della disciplina. Per un approccio più teoretico si veda A. Porcarelli, *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, Milano, FrancoAngeli, 2012; una proposta di tipo educativo si trova in L. Corradini, A. Porcarelli, *Nella nostra società. Cittadinanza e costituzione*, Torino, SEI, 2014.

9 M. T. Moscato, *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*, Brescia, La Scuola, 1994; cfr. anche Ead., *Il sentiero nel labirinto. Miti e metafore nel processo educativo*, Brescia, La Scuola, 1998.

10 W. Jaeger, *Paideia. La formazione dell'uomo greco* (1944), tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1984, vol. I, p. 89.

11 Si vedano in particolare i libri II e III.

danza), ma si inseriscono anche gli studi matematico-scientifici, un tirocinio formativo nella vita militare (in cui saggiare l'attitudine a prendersi delle responsabilità) e infine i giovani migliori vengono avviati allo studio della filosofia, condizione essenziale per divenire buoni governanti. In realtà, al di fuori di quella città ideale, per Platone la realizzazione della giustizia politica rappresenta un compito quasi sovrumano, in cui l'educazione è chiamata in qualche misura a "correggere" le inclinazioni umane verso la ricerca egoistica del benessere individuale, perché «nessuno fa spontaneamente ciò che è giusto»¹², il che ci porta ad evocare l'immagine grottesca che egli presenta parlando dei politici corrotti, come «una schiera di centauri e di satiri»¹³, con accenti di straordinaria attualità. Sulla stessa linea si muove Aristotele, che ritiene *naturale* per l'uomo il fatto di appartenere a una comunità sociale e politica (l'uomo è un *animale politico*), con modalità del tutto diverse da quelle che caratterizzano gli animali gregari, come le api e le pecore, giacché l'uomo ha il dono della parola, che gli permette di «esprimere ciò che è giovevole e ciò che è nocivo, e, di conseguenza, il giusto e l'ingiusto: questo è, infatti, proprio dell'uomo rispetto agli altri animali, di avere, egli solo, la percezione del bene e del male, del giusto e dell'ingiusto e degli altri valori»¹⁴. La vita sociale mira a portare un contributo alla realizzazione della felicità dei cittadini, il che comporta un clima relazionale che dovrebbe andare ben oltre il mero rispetto formale delle leggi e dei patti (che pure è necessario), ma si configura come una vera e propria *amicizia politica*:

Sembra che persino le città siano tenute unite dall'amicizia, e i legislatori si preoccupano di essa ancor più che delle giustizia; infatti la concordia sembra essere qualcosa di simile all'amicizia ed essi mirano essenzialmente a quella e vogliono tener lontana soprattutto la discordia, che le è nemica¹⁵.

Già a livello di etica individuale, nell'*Etica Nicomachea*, Aristotele sottolinea lo stretto legame tra amicizia e virtù, per cui può esservi amicizia autentica solo tra gli uomini virtuosi, a maggior ragione questo vale per l'amicizia politica, che certamente comporta la piena interiorizzazione della virtù della giustizia, il che richiama un compito educativo che era già chiaro a Platone, soprattutto se pensiamo a quanti sono chiamati ad assumere responsabilità di governo. Su questo fronte il giudizio dello Stagirita sulla realtà in cui vive non è meno pessimista di quello platonico, tanto è vero che – dopo

12 H. G. Gadamer, *Studi Platonic* (1968), tr. it. Marietti 1820, Genova, 1998, vol. I, p. 197.

13 Platone, *Politico*, 303 d.

14 Aristotele, *Politica*, libro I, 1253 a.

15 Id., *Etica Nicomachea*, libro VIII, 1155 a.

avere affermato la necessità di governanti saggi e virtuosi – amaramente sentenza che «in nessun luogo ci sono cento nobili e buoni»¹⁶.

In tale scenario troviamo spazi importanti per l'impresa educativa, sia nel senso dell'educazione individuale, che dovrebbe mirare a formare uomini saggi e virtuosi, sia pensando ad un'educazione sociale che Aristotele – rielaborando in termini realistici i contorni dell'utopia platonica – collega strettamente alle diverse forme di costituzione, affermando che vi sono modelli educativi (e paradigmi pedagogici impliciti) più o meno adeguati alle diverse forme di governo.

Il mezzo più importante [...] per assicurare la stabilità della costituzione e che al presente tutti trascurano è il sistema di educazione adatto alla costituzione, perché non c'è nessuna utilità dalle leggi più utili, anche ratificate da tutto il corpo dei cittadini, se questi non saranno abituati ed educati nello spirito della costituzione, in maniera democratica se le leggi sono democratiche, oligarchica se oligarchiche¹⁷.

Si tratta di una consapevolezza importante, che in qualche misura sfonda le barriere del tempo e che nel corso della storia è stata rielaborata in diverse forme e in diversi modi. Si pensi ad esempio alle strutture scolastiche di cui si è progressivamente dotata la civiltà cristiana nel Medioevo, miranti da un lato a recuperare i tesori della cultura antica, soprattutto per fornire agli intellettuali di quel tempo gli strumenti per leggere e interpretare le Scritture, elaborando quella cultura teologica che dovrebbe coronare la formazione dei monaci e dei chierici, ma anche di coloro che hanno responsabilità politiche, a partire dai sovrani, concepiti come “laici consacrati” la cui vocazione dovrebbe essere quella di servire Dio attraverso il servizio del popolo. Nella cultura cristiana, infatti, regnare vuol dire mettersi al servizio di coloro su cui si governa.

Venendo a tempi più vicini ai nostri ritroviamo un'eco delle suggestioni aristoteliche nel pensiero di Dewey (1859-1952), il quale non ha dubbi sulla forma di governo più adeguata a garantire pace e benessere ai cittadini, ma per lui la democrazia non è solo una forma di governo, ma anche un paradigma di pensiero:

Una democrazia è qualcosa di più di una forma di governo. È prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata. L'estensione nello spazio del numero di individui che partecipano a un interesse in

16 Id., *Politica*, libro V, 1302 a.

17 Aristotele, *Politica*, libro V, 1310 a.

tal guisa che ognuno deve riferire la sua azione a quella degli altri e considerare l'azione degli altri per dare un motivo e una direzione alla sua equivale all'abbattimento di quelle barriere di classe, di razza e di territorio nazionale che impedivano agli uomini di cogliere il pieno significato della propria attività. [...] Una società mobile, ricca di canali distributori dei cambiamenti dovunque essi si verificano, deve provvedere a che i suoi membri siano educati all'iniziativa personale e all'adattabilità¹⁸.

Artefice attivo di una società democratica può essere solo l'uomo democratico¹⁹, che rappresenta l'intuizione euristica su cui poggia tutto il suo pensiero ed anche il fulcro della sua paideia di riferimento. Infatti, nel testo citato, emerge la disposizione interiore più significativa da promuovere, mediante l'educazione: il fatto che ciascuno debba riferire sempre la propria azione a quella degli altri e considerare l'azione degli altri per dare una direzione alla propria. La democrazia non è semplicemente il luogo in cui i rispettivi egoismi si compongono e si risolvono attraverso decisioni prese "a maggioranza", ma è il luogo antropologico (e pedagogico) in cui i cittadini imparano a costruire insieme la società di cui sono membri.

La rapida escursione nei territori della storia ci ha condotti alla consapevolezza del fatto che la riflessione sui rapporti tra educazione e politica ha una consistenza teoretica, che si confronta – in ogni epoca – con le sfide del proprio tempo ed è per questa ragione che ci sembra interessante cogliere in tale ambito tematico una suggestione specifica in ordine ad una delle emergenze educative del tempo presente.

2. Tra individualismi e populismi

La crisi della politica affonda le sue radici in uno spazio povero di riflessione culturale, in cui vi sono scelte a livello internazionale che passano sopra la testa dei cittadini senza che ne risulti chiaro il senso e la direzione, non mancano le ragioni di sconforto che si legano alle ricorrenti crisi economiche, la cui gravità appare crescente con il passare del tempo, e in ogni caso rimane aperta la domanda sempre ricorrente sul fatto che la crisi della politica e dell'economia sia dovuta alla loro separazione dall'etica e, più in generale, ad un diffuso calo della tensione etica in una società in cui la *dittatura del relativismo* non porta certo un crescere di un senso civico con forti radici di tipo etico. Compito e fine della politica, scrive la Arendt, dovrebbe

18 J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1965^o, pp. 110-111.

19 Affrontiamo e argomentiamo questa chiave di lettura nel nostro volume, A. Porcarelli, *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, cit., pp. 31 e sgg.

essere quello di «tutelare la vita», ovvero di realizzare il bene comune della comunità sociale.

La politica, si dice, è una necessità inalienabile per la vita umana, sia per la vita del singolo che per quella della società. Poiché l'uomo non è autarchico ma dipende nella sua esistenza dagli altri, deve esservi una cura dell'esistenza che riguarda tutti, e senza la quale non sarebbe possibile convivere. Compito e fine della politica è tutelare la vita, nel senso più ampio del termine²⁰.

Ma dove si colloca il bene comune della polis, in un tempo in cui la nozione di bene viene messa in discussione, relativizzata, se non dileggiata? Anche in questo caso diviene probabile trovare un facile accordo su una sorta di equa distribuzione dei beni materiali, eventualmente implementando – per quanto possibile nell'esiguità delle risorse – efficienti sistemi di welfare. La rappresentazione corrente dello statista di cui ci si vorrebbe fidare è sempre più simile a quella di un bravo amministratore di condominio, in grado di fare gli interessi dei condomini e non i propri, piuttosto che quella di chi progetta con ampi orizzonti, pensando – come diceva De Gasperi – alle prossime generazioni più che alle prossime elezioni. Un amministratore di condominio non ha pensieri dagli ampi orizzonti, essenziale è che sia credibile quando promette di far quadrare i conti senza troppo infierire. Si perde di vista la possibilità di pensare in grande, perché diviene sempre più difficile intercettare la dimensione morale del bene comune, la *vita buona della moltitudine*²¹. Per cogliere in termini concreti il senso di tali affermazioni e rendere più evidente la “nostalgia” di una prospettiva etico-politica di alto profilo proponiamo la lettura del bene comune elaborata da Maritain, negli anni immediatamente successivi al secondo conflitto mondiale, proprio nel tentativo di rilanciare una sorta di umanesimo integrale, che potesse appropriarsi di uno spazio politico che appariva devastato dall'imperversare dei totalitarismi e dalla violenza delle guerre mondiali e civili.

Ciò che costituisce il bene comune della società politica, non sono dunque soltanto l'insieme dei beni o servizi d'utilità pubblica o d'interesse nazionale

20 H. Arendt, *Che cos'è la politica?*, tr. it., Milano, Edizioni di Comunità, 1995, p. 28.

21 L'espressione è di Aristotele e viene ripresa più volte nel corso dei secoli; Tommaso d'Aquino – per esempio – la puntualizza precisando che si tratta della vita secondo virtù, che va oltre il puro e semplice vivere: «la città è stata fatta inizialmente in grazia del vivere, cioè affinché gli uomini trovassero a sufficienza ciò di cui potessero vivere, ma dal suo essere deriva non solo che gli uomini vivano, bensì che vivano bene, in quanto attraverso le leggi della città la vita degli uomini è ordinata alle virtù» (Tommaso D'Aquino, *In octo libros politicorum Aristotelis expositio*, I, lectio I, 31, nostra traduzione).

(strade, porti, scuole, ecc.), che presuppone l'organizzazione della vita comune, né le buone finanze dello Stato, né la sua potenza militare, non è soltanto il tessuto di leggi giuste, di buone usanze e di sagge istituzioni che danno alla nazione la sua struttura, né l'eredità dei suoi grandi ricordi storici, dei suoi simboli e delle sue glorie, delle sue tradizioni vive e dei suoi tesori di cultura. Il bene comune comprende tutte queste cose, ma anche qualcosa di più profondo, di più concreto e di più umano: perché racchiude anche ed anzitutto [...] la somma o l'integrazione sociologica di tutto ciò che v'è di coscienza civica, di virtù politiche e di senso di diritto e della libertà, e di tutto ciò che v'è di attività, di prosperità materiale e di ricchezze dello spirito, di sapienza ereditaria messa inconsciamente in opera, di rettitudine morale, di giustizia, d'amicizia, di felicità e di virtù, e di eroismo, nelle vite individuali dei membri della comunità, in quanto tutto questo sia, in certa misura, *comunicabile*, e si riversi in certa misura su ciascuno, ed aiuti così ciascuno a completare la sua vita e la sua libertà di persona. Tutto ciò costituisce la buona vita umana della moltitudine²².

Le difficoltà alla realizzazione di un progetto sociale come quello maritainiano si collocano su diversi fronti. Del primo abbiamo già parlato, ed è la considerazione di come un relativismo imperante renda più difficile inserire beni di tipo morale entro una *paideia politica* condivisa. Il secondo ordine di motivi dipende dal fatto che la percezione di un bene comune come tale, suppone un forte *senso di appartenenza* alla comunità a cui tale bene dovrebbe corrispondere. Il declino del senso di appartenenza, nota Bauman, è «un fenomeno che si autoalimenta; una volta decollato ci sono sempre meno stimoli a fermare la disintegrazione dei legami umani e a cercare modi di tornare a unire quanto era stato spezzato. La condizione di individui che combattono da soli può essere dolorosa e poco attraente, ma un fermo e vincolante impegno all'azione comune sembra destinato ad arrecare più danni che vantaggi»²³.

Quando si parla, dunque, di una tendenza all'individualismo si intende oggi qualcosa di più radicale di ciò si poteva intendere un tempo: vi è quasi la "paura" di aprire la porta del proprio io per intrecciare legami che si traducano in un'azione sociale sinergica; la sensazione è che si stia passando dalla logica (o dal mito) delle cittadinanze multiple, a quella delle appartenenze transitorie e condizionate: il senso di appartenenza ad un gruppo si fa più evanescente, dura finché ci si trova bene o l'appartenenza "serve", poi svanisce rapidamente e, soprattutto, non si traduce in un impegno costruttivo del singolo a beneficio della comunità.

22 J. Maritain, *La persona e il bene comune* (1948), tr. it., Brescia, Morcelliana, 1995, p. 32.

23 Z. Bauman, *Voglia di comunità* (2001), tr. it., Roma-Bari, Laterza, 2003, p. 48.

All'individualismo di cui si è detto fa da contraltare una peculiare tendenza all'emergere di figure carismatiche che generano nuove forme di populismo. Va detto che il fascino dell'uomo forte, del *salvatore della patria*, ha una storia antica che si caratterizza per il fatto di far leva sui bisogni e desideri più in grado di parlare alla "pancia" dei cittadini, andando a cogliere i pregiudizi più comuni, e producendo slogan che risultano tanto più efficaci quanto più sono semplici. I populismi di ogni tempo hanno sempre fatto leva sulla capacità di interpretare il dissenso nei confronti della situazione consolidata e farsi portavoce di un malcontento, ma in genere hanno offerto "in cambio" un sogno, per lo più costituito da miti illusori.

I populismi di oggi sono in parte simili, in parte diversi rispetto a quelli del passato. Cresce l'enfasi sulla *pars destruens*, per cui vengono premiati "rottamatori" e "sfascisti", mentre si fa sempre più evanescente la dimensione propositiva, soprattutto se guardiamo alle proposte in prospettiva di lungo periodo. Il messaggio più ricorrente è quello di chi vuole smarcarsi da questa o quella tendenza del malcostume che si denuncia nella classe politica proponendosi come alternativa moralmente credibile, o anagraficamente più appetibile o semplicemente in un rapporto di discontinuità con la classe politica passata. Risultano meno chiari, invece, i progetti e le proposte che vadano oltre il proporre se stessi per una migliore gestione della quotidianità e dell'esistente ed anche quando si usa la retorica del sogno o del cambiamento radicale è molto difficile cogliere il percorso che dovrebbe portare ad una meta che viene proposta in termini volutamente evanescenti.

Resta aperto il nodo interpretativo per cui ci ritroviamo con una tendenza all'individualismo tale da rendere sempre più difficile costruire il senso di appartenenza ad una comunità sociale, e la propensione a credere a forme di populismo che – a fronte dell'emergere di figure di leader – creano di fatto delle "masse popolari" indistinte di coloro che nei diversi populismi si riconoscono.

3. La "logica della sussidiarietà" come chiave di lettura della crisi politica odierna

Può soccorrerci nella nostra ricerca di una chiave di lettura il recupero di alcuni elementi della logica della sussidiarietà, che potremmo considerare – ad un tempo – una chiave di lettura per un'ermeneutica della contemporaneità ed una proposta per una risposta di tipo pedagogico alle sfide dell'emergenza educativa, sul piano sociale e politico.

Le origini politico-filosofiche dell'idea di sussidiarietà affondano le loro

radici in tempi antichi, vi è chi le fa risalire ad Altusio²⁴, ma potremmo ritrovarle in tutte le riflessioni in cui si è tentato – nel corso dei secoli – di prendere le distanze dalle modalità improprie di esercizio di un potere troppo accentratore. Il testo classico a cui ci si riferisce per una definizione etico-politico-sociale moderna del principio di sussidiarietà è l'enciclica *Quadragesimo anno*, di Pio XI, che formula tale principio in questi termini:

Ma deve tuttavia restare saldo il principio importantissimo nella filosofia sociale: che siccome è illecito togliere agli individui ciò che essi possono compiere con le forze e l'industria propria per affidarlo alla comunità, così è ingiusto rimettere a una maggiore e più alta società quello che dalle minori e inferiori comunità si può fare. Ed è questo insieme un grave danno e uno sconvolgimento del retto ordine della società; perché l'oggetto naturale di qualsiasi intervento della società stessa è quello di aiutare in maniera suppletiva le membra del corpo sociale, non già distruggerle e assorbirle (n. 80).

Il testo è stato pensato in un clima politico e culturale distanti dal nostro (1931) e l'interlocutore diretto era il totalitarismo fascista, ma il principio ha una sua universalità che sfonda le barriere del tempo e delle peculiari circostanze politiche. Interessante, in rapporto al nostro quesito ermeneutico, è la diagnosi politico-culturale dei mali del tempo proposta da Pio XI, dove afferma che «le cose si trovano ridotte a tal punto, che abbattuta e quasi estinta l'antica ricca forma di vita sociale, svoltasi un tempo mediante un complesso di associazioni diverse, restano di fronte quasi soli gli individui e lo Stato» (n. 79). Il testo segnala come ogni regime totalitario, che punta all'obiettivo di realizzare una società collettivista, di fatto produce anche un secondo effetto che è la crescita di una mentalità e di una cultura individualista. Individualismo e collettivismo si trovano associati in una visione della società che promuovendo l'uno, di fatto rischia di produrre l'altro. L'enciclica individua anche il bersaglio che tali regimi si propongono di distruggere, ovvero quei *corpi intermedi*, che in una logica di sussidiarietà rappresentano l'antidoto all'affermarsi delle varie forme di individualismo e collettivismo.

Il dato di realtà è che i regimi totalitari, eliminando i corpi intermedi, nel desiderio di avere masse ubbidienti, corrono di fatto il rischio di produrre un isolamento sociale che si traduce in forme di individualismo, perché i cittadini si ritrovano “soli” di fronte ad uno stato che tutto assorbe in sé. Il tempo del totalitarismo nelle sue forme più estreme appare oggi superato ed il centralismo statalista che ne costituiva l'eredità politica si è progres-

24 Il riferimento è alla sua opera *Politica Methodice Digesta* (1603), cfr. A. Quadrio Curzio, *Sussidiarietà e sviluppo. Paradigmi per l'Europa e per l'Italia*, Milano, Vita e Pensiero, 2002, p. 35.

sivamente “sfumato”, con maggiori aperture al decentramento territoriale e a forme di welfare partecipativo che si orientano nella direzione di una incipiente logica di sussidiarietà, di cui si trova traccia anche in recenti riforme costituzionali (Legge cost. 3/2001), in cui però la sussidiarietà è più dichiarata che realizzata. Ci possiamo però chiedere se si stia verificando il dinamismo inverso e speculare a quello descritto sopra, ovvero il passaggio da un diffuso individualismo a forme di populismo che virtualmente potrebbero aprire la porta a regimi autoritari.

L'affermarsi dei populismi ci sembra che vada precisamente in questa direzione, in quanto sono figli di un individualismo che tende a premiare le forze distruttive rispetto alle forze costruttive. Vi è un ulteriore livello di riflessione che riguarda il *modus operandi* dei nuovi populistici. Abbiamo detto che elemento comune è una forte enfasi sulla *pars destruens*, rispetto ad una realtà e ad una società di cui ci si presenta come rottamatori, moralizzatori, risanatori, ecc. Sembra che l'atteggiamento più diffuso, ormai, sia quello di gettare discredito sulla classe politica, ma anche su tutte le altre istituzioni dello stato (dalla Magistratura alle forze dell'ordine) e su non poche realtà della società civile. Tutti vengono dipinti come corrotti, imbrogliatori e malfattori, soggetti di cui diffidare e che – per questo – si vorrebbero congedare e sostituire, puntando su una propria immagine di affidabilità e credibilità che si fa dipendere soprattutto dalla *discontinuità* rispetto a quanti vengono fatti oggetto di critica. In questo modo, però, si aggredisce direttamente quel patrimonio di ricchezze spirituali condivise, di cui parla Maritain, nel senso che si vanno ad intaccare le fondamenta di quella solidarietà e fiducia che rappresentano la base della coesione sociale ed della possibilità di costruire un'autentica comunità sociale e civile. Aristotele parlava di *amicizia politica*, per indicare il fatto che ciò che unisce i cittadini, nella costruzione del bene comune, non è semplicemente la ricerca del proprio interesse individuale, ma la volontà di costruire insieme qualcosa di più grande dei pur legittimi progetti dei singoli. Minare le basi della fiducia reciproca, a livello sociale, rende sempre più difficile la costruzione di autentiche amicizie politiche, perché ovunque si vedranno semplicemente alleati o avversari. Per rispondere attivamente a questo continuo lavoro che porta ad un logoramento crescente dei legami sociali è necessario muoversi in prospettiva educativa, identificando alcuni obiettivi strategici che vorremmo ancora cogliere nella logica della sussidiarietà.

4. Educare alla sussidiarietà e valorizzare i corpi intermedi

Le riflessioni contemporanee sulla sussidiarietà²⁵ ne mettono in luce aspetti che non erano così evidenti nelle prime formulazioni che abbiamo preso in esame, per cui – seguendo le puntuali indicazioni di Donati²⁶ – distingueremo una *sussidiarietà verticale* (che riguarda le relazioni tra soggetti ordinati in una precisa gerarchia) da una *sussidiarietà orizzontale* (che riguarda relazioni che non hanno una natura gerarchica), ma anche una dimensione di tipo *difensivo e protettivo*, da una di tipo *attivo e promozionale*. Emergono di conseguenza quattro dimensioni della logica della sussidiarietà che potremmo sintetizzare come segue:

1. *sussidiarietà verticale - dimensione protettiva*: non faccia il soggetto sovraordinato ciò che può fare prima e meglio il soggetto più vicino alla persona (concezione “classica” della sussidiarietà);
2. *sussidiarietà verticale - dimensione promozionale*: la comunità più potente deve promuovere attivamente l’autonomia degli altri attori sociali;
3. *sussidiarietà orizzontale - dimensione difensiva*: gli attori che interagiscono con altri attori sociali non devono “espropriare” gli altri di prerogative loro proprie;
4. *sussidiarietà orizzontale - dimensione promozionale*: gli attori che interagiscono con altri attori sono chiamati a “fare rete” per rafforzarsi a vicenda.

Il principio di sussidiarietà si pone dunque come fondamento per una ri-articolazione (e ridefinizione) dei diritti/doveri di cittadinanza, entro il codice simbolico del pluralismo societario, andando a costituire una sfera pubblica organizzata civilmente. Esso diviene l’architrave di una *Welfare Community* a livello regionale, nazionale e globale che si traduce in una struttura articolata, dotata di componenti specifiche e codici simbolici in cui giocano un ruolo importante alcune idee, come quelle di un’economia relazionale (basata non solo su principi di tipo utilitaristico), di una reciprocità

25 Cfr. G. Cannarozzo, *Il principio di sussidiarietà, la scuola e la famiglia*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino, 2006.

26 P. Donati, *La sussidiarietà come forma di governance societaria in un mondo in via di globalizzazione*, in P. Donati, I. Colozzi (a cura di), *La sussidiarietà. Che cos’è e come funziona*, Roma, Carocci, 2005, pp. 73 e sgg. Cfr. anche G. Vittadini (a cura di), *Che cosa è la sussidiarietà. Un altro nome della libertà*, Milano, Guerini e associati, 2007.

che si apre alla logica del dono, di una tendenza alla capacitazione (*empowerment*) di tutti i soggetti che interagiscono in una rete sussidiaria.

La grande sfida, a questo punto, è quella di riuscire a educare le persone a gestire dinamiche che si innestino in una logica sussidiaria: per vivere come “sudditi” di uno stato centralistico è sufficiente obbedire alle sue leggi e fare ciò che viene ordinato, mentre per portare un contributo attivo in una società percorsa da legami reticolari di tipo sussidiario sono necessarie *competenze sociali e civiche*²⁷ di non poco conto.

In primo luogo è necessario un *sensu di appartenenza* alla comunità sociale, che si traduca in una volontà di *partecipazione attiva*: si può vivere da sudditi passivi anche in una società formalmente democratica, in cui ci si affida al populista di turno. Diverso è lo spirito di partecipazione di chi si guarda intorno e si chiede che cosa può fare di concreto per il bene della “città”, a partire dal proprio quartiere, ma anche dagli ambienti non formali e informali a cui ritiene di fare riferimento: dalla parrocchia alla biblioteca civica o a qualsiasi forma di associazionismo che si proponga finalità di tipo solidale, politico o sociale. La base della cittadinanza attiva sta proprio in questo interesse positivo, una sorta di cura, di “premura” nei confronti di un bene comune che va oltre i ristretti confini degli egoismi individuali.

Il secondo elemento è dato dalla capacità di iscrivere il proprio impegno personale in un disegno e in un progetto sociale più ampio. È importante non perdere la capacità di “sognare” il mondo che vorremmo, ma è altresì importante che il sogno nasca da un impegno fattivo: vi possono essere anche sogni sociali di natura individualistica ed egoistica, in cui ciascuno sogna – da solo – un mondo in cui i propri desideri egoistici siano appagati. È di questo tipo di sogni che si nutre la retorica dei populistici che si danno da fare per intercettarli, nella speranza che ciascuno continui a sognare da solo. I sogni di chi vive un impegno fattivo sono differenti, perché nascono dalla consapevolezza che il proprio impegno potrebbe avere miglior esito se anche le strutture sociali in cui si svolge fossero più adeguate: in forza di tale consapevolezza i sogni si traducono in progetti concreti, condivisi da coloro

27 L'espressione richiama volutamente la *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, del 18 dicembre 2006, che così le definisce: «Queste includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica».

con cui si condivide l'impegno e con cui si sta già compiendo un cammino insieme.

Di qui si coglie con naturalezza la necessità di *valorizzare i corpi intermedi*, sia per le ragioni socio-politiche che indicava Pio XI nella *Quadragesimo anno*, sia per ragioni di tipo pedagogico e formativo. Da un lato infatti è necessario scongiurare il pericolo di una società in cui si trovino "soli" gli individui da un lato e lo Stato dall'altro, anche se il potere centrale si dovesse frammentare in più piccoli soggetti decentrati che ne rappresentano le articolazioni territoriali, ma è importante che – proprio per la maggiore prossimità ai cittadini di questi soggetti decentrati – le autonomie locali trovino, sul territorio, degli interlocutori forti, soggetti organizzati che si prendono attivamente cura del bene comune e con cui gli enti locali siano quasi "costretti" a fare i conti. Dall'altro lato le associazioni liberamente costituite e i corpi intermedi, frutto di quella libertà di associazione che la nostra Costituzione solennemente garantisce, sono delle vere e proprie *palestre di cittadinanza*, ambienti di vita e di formazione delle persone in cui queste imparano concretamente a vivere insieme, identificare obiettivi degni di essere perseguiti, elaborare progetti, costruire reti di relazioni con tutti coloro che possono essere validi compagni di viaggio lungo un cammino di cui si è identificata la meta. I cittadini attivi, avvezzi a creare legami interpersonali nella vita associativa, sono anche più facilmente dei "tessitori di reti" nel contesto sociale più ampio. In fondo si tratta di riprendere e rilanciare – sul piano pedagogico – alcune considerazioni che già Dewey proponeva in ordine all'educazione dell'uomo democratico:

Una società che ponga in grado tutti i suoi membri di partecipare, a condizioni eguali, a quel che ha di buono e che assicuri un riadattamento flessibile delle sue istituzioni attraverso lo scambio delle diverse forme di vita associata è democratica. Una simile società deve avere un tipo di educazione che interessi personalmente gli individui alle relazioni e al controllo sociale e sappia formare le menti in maniera che possano introdursi cambiamenti sociali senza provocare disordini²⁸.

Si tratta di capire quali leve interiori muovere perché le persone maturino una disposizione alla civile convivenza di tipo sussidiario, ovvero una propensione alla cittadinanza orientata alla costruzione condivisa del bene comune. Il problema non è solo quello di far metabolizzare delle regole (che pure ci devono essere), ma soprattutto quello di generare le disposizioni interiori di cui si è detto. Le basi di una educazione sociale in genere stanno

28 J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., p. 126.

nella *cultura della reciprocità* che a sua volta si basa su quella che alcuni autori hanno chiamato *etica del dono* che considera la società come uno spazio di interazioni condivise in cui ciascuno è chiamato a realizzare - per ciò che gli compete - il *bene comune*, ma contestualmente vede nel *paradigma del dono* il fondamento della stessa logica dello "scambio". Caillé parla in tal senso di un *principio di incondizionalità condizionale*²⁹, che è presupposto allo stesso instaurarsi della logica dello scambio in cui vi possa essere un tornaconto. In altri termini possiamo dire che la solidarietà è la matrice etica alla base di qualsiasi rapporto sociale, che, in una tensione costante tra libertà e obbligazione, genera rapporti sia di dono e di ricambio di doni, sia di scambio di prestazioni e di cose, nel riconoscimento e rispetto dell'identità comune, nella fiducia reciproca, nella condivisione delle responsabilità. La cultura del dono si rigenera attraverso circoli virtuosi che hanno il loro centro nella dinamica in cui si intrecciano fiducia, gratuità e riconoscenza (gratitudine):

La *fiducia*, come affidabilità custodisce e diventa incentivazione delle relazioni sociali, generalizzazione delle reti sociali, codice generalizzato e simbolico, generazione di aspettative, valore di legame (non d'uso, né di scambio), esito di un gioco non a somma zero, ma a somma positiva, perché i beni relazionali non si consumano: si producono e si riproducono. La *gratuità*, come offerta senza condizioni, genera la libertà del riconoscimento (e non tanto dell'appagamento), il desiderio dell'attesa (e non della pretesa), l'evocazione di relazioni (e non di prestazioni). La *riconoscenza*, intesa nel significato di un ritorno relazionale, si interroga sulle ragioni della prossimità, capaci di integrare coesione civile e bene comune; ruoli e prestazioni, servizi e partecipazione alla vita sociale, con i tratti della flessibilità, solidarietà, amicizia, cooperazione, emancipazione, che vanno oltre i vincoli del diritto e i limiti del profitto economico³⁰.

Una precisazione sulla gratuità: di solito si associa questa virtù all'atteggiamento di chi compie un'azione a titolo di volontariato o "al di fuori" del proprio dovere professionale, in realtà vi è una gratuità anche all'interno delle attività svolte a titolo professionale, che si può tradurre in una parola, in un gesto, in un atteggiamento in cui l'operatore mette in gioco la propria umanità, si mette in gioco come persona e - nel fare questo - va oltre la pura

29 A. Caillé, *Il terzo paradigma. Antropologia filosofica del dono*, Torino, Bollati Boringhieri, 1998, p. 126.

30 C. M. Mozzanica, *I contesti della progettazione educativa*, in M. Santerini, C. M. Mozzanica, R. Sidoli, G. Vico (a cura di), *Formazione e progettualità nei servizi educativi*, Milano, Franco-Angeli, 2003, p. 23.

logica di ciò che è “dovuto” (sul piano professionale) ed entra in una logica di gratuità.

Ribadiamo in conclusione come i *corpi intermedi*, se valorizzati e promossi in tal senso, potrebbero essere i luoghi di una *pedagogia della sussidiarietà*, che si incarna concretamente nella città degli uomini e si rigenera proprio negli ambienti in cui le persone trovino spontaneamente tanto gli spazi per condividere i propri talenti, quanto per realizzare se stessi, magari proprio attraverso tale condivisione. Non vi è nulla come l’impegno a favore degli altri per spingerci a tirare fuori il meglio di noi stessi. Se invece si tende a limitare l’azione dei corpi intermedi, svuotarli delle loro potenzialità o servirsene esclusivamente quando istituzioni centrali e decentrate non siano in grado di assolvere i propri compiti, significa – in ultima analisi – uccidere quella cultura della sussidiarietà di cui vi sarebbe grande bisogno per uscire dalla trappola dell’individualismo e prevenire l’affermarsi di nuovi populismi.

***Farsi ed essere persona meta imprescindibile
della pedagogia del XXI secolo.
Riflessioni e tracciati
per una progettualità condivisa famiglie-scuola¹***

Olga Rossi Cassottana

Professore associato di Pedagogia generale e sociale
Dipartimento di Antichità, filosofia, storia e geografia
Università degli Studi di Genova

1. Lo scenario socio-culturale di una tematica che investe i grandi fini dell'educare: il rapporto famiglie-scuola

La pedagogia del XXI secolo - nei primi tre lustri - ha rielaborato tematiche di grande rilevanza e sperimentazioni progettuali di livello. Tuttavia i risultati della riflessione e dell'operato pedagogico non sempre soddisfano le aspettative della società, tanto che sovente si guarda ad altri saperi per interpretare e risolvere - secondo visuali più parcellizzate e settoriali - le attuali esigenze educative.

Il sapere pedagogico non può rimanere confinato nella stretta cerchia degli addetti ai lavori, ma l'analisi critica di tutto ciò che attiene all'ampio spettro dell'educativo dovrebbe trovare un'ampia diffusione nella società così da fare germinare più elevati livelli di consapevolezza educativa². Come affer-

-
- 1 Il bel libro di Daniele Bruzzone, *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*, edito da FrancoAngeli nel 2012, di cui riprendiamo in parte il titolo, ripercorre con particolare attenzione e notevoli suggestioni il tracciato di una pedagogia fenomenologicamente fondata e con una sottolineatura secondaria anche agli approcci investigativi personalistico e psicologico-umanistici. Il nostro contributo prende le mosse da istanze personaliste attente a rileggere la cultura pedagogica del tempo presente e i possibili tracciati di un sodalizio scuola-famiglia nel quadro della pedagogia del XXI secolo.
 - 2 O. Rossi Cassottana, *L'identità del pedagogista quale ricercatore-interprete delle sfide dell'educazione*, in L. D'Alonzo, G. Mari (a cura di), *identità e diversità nell'orizzonte educativo. Studi in onore di Giuseppe Vico*, Milano, Vita e pensiero, 2010, pp. 333-350.

ma Luisa Santelli Beccegato: «Se esiste una separazione tra un'elaborazione teorico-concettuale e un'attuazione di scelte e comportamenti è evidente lo scacco, il risultato fallimentare di tale ricerca. La teorizzazione pedagogica è base per una proposta educativa, ma se tale proposta non viene conosciuta, né tanto meno accolta, qual è il senso della stessa teorizzazione?»³.

La concettualizzazione pedagogica, seppur ricca di interpretazioni, elaborazioni e di approfondimenti, sovente non riesce dunque a ottenere il riconoscimento e quella ricaduta sociale che tutti si aspetterebbero. Educare ad essere persona nelle differenti contingenze del ciclo di vita risulta emergenza saliente e di grande pregnanza in una contemporaneità dai contorni educativi sempre più sfumati, a volte, sfilacciati ed esigenti tempestive ed efficaci risposte rispetto a quesiti sia di carattere generale sia più specifici, in ogni caso ad alta densità problematica.

Il tema "classico" del rapporto scuola e famiglia appare in primo piano ed implica la condivisione di un progetto fondato su un'alleanza solida e disposta a comprendere esigenze formative che potremmo definire nuove e che in alcuni casi non hanno precedenti nel passato remoto e in quello più prossimo.

L'istituzione scolastica si trova oggi a vivere emergenze, talvolta particolarmente gravi, che, in qualche misura, coinvolgono tutti i protagonisti della scena educativa. Nell'estensione, ovviamente profondamente positiva, della scolarizzazione, ormai di massa e protratta sino al sedicesimo anno, la dimensione qualitativa dovrebbe accompagnarsi a quella quantitativa. Sappiamo tuttavia che questo non sempre accade⁴. Tutto ciò reclama elevati livelli d'impegno educativo da parte dei diversi coprotagonisti della scena scolastica: gli alunni, gli insegnanti e i genitori. L'attuale Governo ha prospettato in 12 Linee guida il Rapporto per *La Buona Scuola. Facciamo crescere il Paese*, possiamo dunque auspicare che la corresponsabilità educativa rappresenti un *focus* imprescindibile. La possibile, rinnovata alleanza scuola-famiglia dovrebbe fondarsi su identità ben individuate. Sia i ruoli familiari sia le figure docenti dovrebbero riacquisire il significato nitido e ben delineato dei rispettivi compiti educativi.

Guidare la rivoluzione tecnologico-informatica, sorvegliare il significa-

3 L. Santelli Beccegato, «Prefazione», in Ead. (a cura di), *Bisogno di valori. Per un rinnovato impegno educativo nella società contemporanea*, Brescia, La Scuola, 1991, p. 5.

4 Il divario tra quantità e qualità dei processi di istruzione è particolarmente profondo e il susseguirsi dei diversi governi, che, di volta in volta, ha impedito che venissero applicate le leggi-quadro sulle riforme generali dell'istruzione delle precedenti amministrazioni, ha certamente contribuito a rendere quasi incolmabile tale distanza. I risultati delle ricerche OCSE PISA offrono, tuttavia, attualmente risultati in crescita nelle capacità di base.

to educativo delle svolte epocali che segnano il tempo presente, aiutare a riflettere secondo nuovi paradigmi e nel contempo mantenere salde le modalità apprenditive più tradizionali, accompagnate da un bisogno di valori sempre più incalzante, risultano priorità che le figure educative istituzionali dovrebbero avere sempre quale obiettivo prioritario. A questo riguardo potremmo richiamare John Dewey per la visuale di un curriculum commisurato alle esigenze della contemporaneità, ma predisposto a ripercorrere le modalità apprenditive del passato sia nell'acquisizione di cognizioni e nelle modalità dei processi di conoscenza sia nella prospettiva di una relazionalità che si apra all'autentica condivisione sociale, sulle quali ci richiamano con grande efficacia i numerosi studi di Giuseppe Spadafora e Teodora Pezzano con le focalizzazioni sulla scuola-laboratorio deweyana⁵.

Il tema dei rapporti scuola-famiglia appare uno dei motivi che hanno attraversato quel Novecento pedagogico, che ci siamo lasciati alle spalle e che tendiamo talvolta dimenticare, a partire da alcune esperienze, per così dire, "pilota" nell'ambito del movimento delle «scuole nuove» o dell'attivismo pedagogico, assumendo, poi, per la nostra realtà italiana una centralità e una vera e propria configurazione istituzionale con i Decreti delegati negli anni 1973-74.

Un ulteriore, significativo momento di rielaborazione fu quello della riforma Moratti che presentava tra i suoi cardini la rivalorizzazione del rapporto scuola famiglia nei diversi ordini e gradi della scolarità. La collaborazione tra famiglie e scuola è auspicata ad ogni passo nelle pieghe di quella normativa (preparata da numerosi, pregnanti documenti pedagogici fondativi), che puntava a inaugurare una nuova stagione di effettiva condivisione del progetto educativo e culturale ad ampio raggio.

Il settennio, poi, del *Patto educativo di corresponsabilità*, promosso a partire dal D.P.R. n. 235 del 21 novembre 2007 e ripreso dalla nota ministeriale 31 luglio 2008 - Prot. N. 3602/PO, posto quale basamento del *Quaderno del Patto di corresponsabilità educativa* del febbraio 2009⁶, anche nelle diverse applicazioni che è venuto assumendo attraverso il *Quaderno* presenta sovente gli

5 A questo riguardo ci pare significativo richiamare gli approfondimenti pedagogici sulla primalità degli aspetti pedagogici e didattici di John Dewey attraverso la rilettura critica elaborata da Giuseppe Spadafora in molte opere. Qui riportiamo G. Spadafora, *Ripensare Dewey per la contemporaneità*, in «Periferia», 2011, n. 2, pp. 5-18 e di Teodora Pezzano, *La scuola laboratorio di John Dewey: la "sperimentazione" dell'individuo per la democrazia*, in «Nuova Secondaria Ricerca», n. 2, ottobre 2013, pp. 75-80.

6 In un suo studio sulla *corresponsabilità educativa* Luigi Pati evidenzia alcuni aspetti di criticità dei patti (cfr. L. Pati, *La corresponsabilità tra famiglia e scuola all'insegna del confronto tra culture educative*, in P. Dusi, L. Pati, a cura di, *Corresponsabilità educativa*, Brescia, La Scuola, 2011).

aspetti di una “meccanicistica” programmazione senza profonde, innervate, intrinseche risonanze pedagogiche nei confronti dei diversi protagonisti della scena educativa.

Oggi la condivisione di intenti tra le due istituzioni educative fondamentali appare incrinata e in alcuni casi profondamente erosa, assumendo talora le dimensioni di una relazione “impazzita”, in cui i coprotagonisti dell’educazione sembrano aver perso il controllo nella guida della rotta, rispettivamente, dei figli e degli alunni. Gli educandi si trovano, in tal modo, deprivati di quell’aiuto autorevole, sia nella formazione della personalità sia nei processi di insegnamento-apprendimento, che risulta fondamentale per uno sviluppo ottimale. Si tratta, in alcuni casi, di episodi sconcertanti che dal rappresentare eventi rari tendono, sempre più, a diffondersi e risultano indicativi di una crisi profonda che attraversa tutte le istituzioni sociali e scute, sin dalle fondamenta, anche quelle educative.

Il nostro itinerario sarà dunque quello di ripercorrere sinteticamente le fasi in cui la problematica dei rapporti scuola-famiglia è venuta delineandosi con il configurarsi della società industriale e quindi di un’educazione che con la società post-industriale, digitale e tecnologica, attraversata, quasi secondo un ossimoro, ora da correnti globalizzanti, ora da venti di ricerca e valorizzazione delle identità “minori”, è venuta progressivamente fuoriuscendo dagli alvei tradizionali.

Proprio la problematica dell’orientamento scolastico-professionale fu nel corso di tutto il secolo, ormai trascorso, e soprattutto negli Sessanta-Ottanta, uno degli ambiti in cui si rivelarono più nitidamente le esigenze di un’effettiva collaborazione scuola-famiglia ai fini orientativi dei ragazzi nella prospettiva dell’auto-orientamento. Negli studi sull’orientamento si venne puntualizzando in maniera incisiva come dagli inizi del Novecento «la scelta professionale da un primitivo interesse strettamente familiare o di casta o corporativo, fosse tornata al suo legittimo titolare, cioè l’individuo»⁷.

Certamente una configurazione nitida della problematica dei rapporti famiglie-scuola implica prendere coscienza di quelle interessanti risoluzioni educative e didattiche che l’attivismo pedagogico seppe escogitare per ogni problematica d’ordine educativo. Il movimento delle «scuole nuove» ebbe caratteristiche che oggi definiremmo globalizzanti e trasversali, tanto

7 C. Lo Gatto, *Orientamento scolastico e professionale*, Firenze, Le Monnier, 1974, p. 4. Le società precedenti l’industrializzazione, come è noto, furono caratterizzate da un prevalente immobilismo delle classi sociali e la famiglia aveva esercitato un ruolo determinante e praticamente esclusivo sull’educazione delle generazioni più giovani e sulla stessa scelta professionale. Cfr. anche O. Rossi Cassottana, *Identità e orientamento. La svolta nella dimensione progettuale dalla giovinezza all’età adulta*, in A. Bobbio (a cura di), *Pedagogia del dialogo e relazione d’aiuto*, Roma, Armando, 2012, pp. 205-228.

che si sviluppò sia in Europa sia Oltreoceano in due stagioni significative⁸. In particolare Giuseppina Pizzigoni⁹, fondatrice a Milano nel lontano 1911 della scuola Rinnovata, realtà scolare a tutt'oggi attiva e feconda, nel riprogettare tutto il sistema di fare scuola, affrontò anche il tema delle relazioni scuola-famiglia, investigandolo in tutte le possibili accezioni, ed offrendo soprattutto concrete risoluzioni. In quelle esperienze, ancora oggi salienti, furono espresse considerazioni molto attuali sull'auspicata *collaborazione dei due istituti*, sulla *continuità della loro azione educativa*, che le esigenze del prolungamento dell'istruzione e l'industrializzazione, venivano sempre più riproponendo¹⁰.

Esiste nei confronti della famiglia il riconoscimento della preminenza nello svolgimento del compito educativo, ma anche la realistica considerazione delle fre-

8 Tutto il n. 10 (a. IV, aprile 2014) di «Formazione Lavoro Persona», intitolato *La "rivoluzione copernicana" in educazione. Permanenze e discontinuità dell'attivismo nella pedagogia contemporanea italiana e straniera*, approfondisce gli apporti significativi di questa scuola di pensiero. Come è noto l'attivismo e il movimento delle scuole nuove, articolati in primo attivismo - agli inizi del Novecento - e il secondo dopo la seconda guerra mondiale ebbero entrambi, anche in Italia, significative espressioni.

9 A questo riguardo rimandiamo al nostro contributo: O. Rossi Cassottana, *Activism and the figure of Giuseppina Pizzigoni. A critical reappraisal. L'attivismo e la figura di Giuseppina Pizzigoni. Riletture critiche*, in «Formazione Lavoro Persona», a. IV, n. 10, aprile 2014, pp. 1-27.

10 Le ascendenze storiche, ancor più remote, di questa problematica possono essere ritrovate nei romanzi pedagogici del Pestalozzi e nelle considerazioni di Padre Girard. Tuttavia le influenze sul pensiero di questa autrice paiono piuttosto quelle delle scuole americane esaltate dal De Dominicis. La fondatrice di quella che Giuseppe Lombardo Radice definì «modello perfetto e completo di "scuola nuova"» e Giovanni Calò «uno dei più interessanti esperimenti di scuola "nuova" in Italia, informato a criteri scientifico-sperimentali», si era ispirata, riguardo ai rapporti scuola-famiglia, in modo particolare gli studi del Buyse e del Lietz. Raymond Buyse, seguendo le impostazioni attivistiche americane (era stato infatti *visiting-scientist* in 14 università degli Stati Uniti e si occupò, oltre che di pedagogia sperimentale, di educazione familiare), rivolse una critica serrata all'educazione troppo libressa e nozionistica delle scuole europee, mentre in America, in una visuale educativa diversamente percepita e vissuta in senso più ampio e concreto, «i padri trovavano il tempo e si appassionavano alle questioni scolastiche e dell'educazione dei figli». Da Hermann Lietz la Pizzigoni trasse soprattutto lo spunto delle «Feste del Lavoro», ovvero gli incontri di fine anno in cui gli scolari davano prova delle abilità conseguite, dei prodotti realizzati e dei risultati raggiunti con la loro operosità all'insegna del «fare con le mani» che implica anche, in primo piano, l'impegno concettuale (cfr. O. Rossi Cassottana, *Giuseppina Pizzigoni e la «Rinnovata» di Milano. Tradizione e attualità per la scuola primaria*, Brescia, La Scuola, 2004, p. 117 e 249). L'adesione delle famiglie, anche delle classi popolari, che altrimenti sarebbero rimaste ai margini di ogni vera e propria partecipazione, per l'immediata attrazione esercitata dal potere constatare i frutti del lavoro scolastico fu il primo risultato, immediatamente tangibile, di tali manifestazioni. Tali occasioni sono, poi, nel corso del tempo, diventate momenti di scambio significativo e appuntamenti consueti nella storia della scuola.

quenti inadempienze dei nuclei familiari nei confronti di un'educazione armonica di tutte le potenzialità e delle attitudini dei ragazzi, quale caposaldo pedagogico.

Si diffuse ed iniziò a consolidarsi una prima disamina sociologica circa le tipologie familiari, sulla quale gli studi dei positivisti avevano anteriormente rivolto l'attenzione, in un momento in cui la cultura positivista era giunta ai suoi epigoni. Tale valutazione delle tipologie familiari, secondo le diverse categorie sociali, sembra d'altra parte preconizzare quella visuale, che sarà propria della letteratura di sociologia dell'educazione degli anni '60-'70, sebbene i raffronti a lunga distanza cronologica esigano, sempre, notevole prudenza e discernimento e rimandino piuttosto alle matrici storico - culturali, in questo caso, ai fondamenti del sapere sociologico.

La Scuola Rinnovata nell'ambito dell'attivismo pedagogico espresse pertanto dei capisaldi essenziali per il percorso educativo condiviso tra le famiglie e la scuola che a tutt'oggi possono ispirarci¹¹. Maria Montessori, secondo

11 Può risultare infatti significativo ai fini dell'investigazione della tematica dei rapporti scuola-famiglia, seguire passo - passo le tappe dell'impostazione di questa pioniera dell'educazione "a tutto campo" che non intese in alcun modo disattendere qualsivoglia esigenza formativa dei ragazzi e delle loro famiglie. Numerosi furono i convegni tra gli anni '20 e '30 che esplorarono il tema dei rapporti scuola-famiglia. Scaturì dunque, dal mondo della scuola, particolarmente sensibilizzato alle principali istanze educative degli scolari, il suscitare nelle famiglie il medesimo "afflato" educativo. Ci pare significativo riportare quanto la Pizzigoni, esponente significativa dell'attivismo italiano, riaffermò riguardo alle finalità educative di un orario prolungato che potesse contemperare le istanze formative delle scuole e delle famiglie, sempre nell'ottica di un'educazione integrale di ogni scolaro: «Orario lungo e non più compiti a casa? Dunque saranno rotti anche quei pochi legami che tenevano uniti scuola e casa? Dunque i figlioli non resteranno quasi mai in famiglia? E i risultati morali di tale sistema? [...] D'altra parte se il ragazzo quando torna alla propria casa ha compiti e lezioni [...] vive certamente meno della vita di famiglia, che se ci tornasse più tardi, senza più nessuna cura scolastica cui attendere. Le famiglie saranno invece invitate una volta al mese a conferire col maestro, il quale saprà trarre da questa occasione tutto il vantaggio che gli sarà possibile. Le famiglie saranno invitate a prender parte alle feste scolastiche, che mantenute nel giusto limite di *feste del lavoro*, hanno grande valore morale presso il popolo [...] Può parere a tutta prima che la scuola voglia invadere il campo della famiglia. Ma pensiamo alle famiglie dei nostri scolari: esse sono assai disparate qualche volta, e tutte uguali sotto un certo aspetto [...] Bisogna che la famiglia diventi il complemento della scuola, poiché la scuola non è che il complemento della famiglia» (G. Pizzigoni, *Scuola Rinnovata Secondo il Metodo Sperimentale*, Discorso tenuto nell'Aula Magna del Ginnasio Beccaria - 23 marzo 1911, Milano, Stabilimento Arti Grafiche A. Bertarelli, 1911, p. 13). Le istanze igienico-sanitarie esigevano ancor più in quell'epoca una cura particolare ed esse furono al centro dell'attenzione alla scuola Rinnovata. Così si esprimeva la Pizzigoni nel discorso al Corso di Medicina Scolastica, svoltosi a Milano, nel 1922: «La Scuola Rinnovata ha per suo fine ultimo di dare la possibilità di una gioia purissima alle nuove famiglie, siano esse del

un'osservazione scientifica mirata, dedicò una particolare attenzione alle

popolo, del medio ceto, del ceto così detto privilegiato, le quali oggi in troppo numero sono oppresse dagli stessi mali, che si possono riassumere così: *alcoolismo, degenerazione sessuale, incapacità o impossibilità o poco volontà* di attendere all'educazione dei figli [...] nel tugurio o nel palazzo serpeggiano purtroppo gli stessi mali fisici e morali, che portano al gran male sociale: la distruzione della famiglia»: cfr. G. Pizzigoni, *Conferenza svolta al Corso di Medicina Scolastica* (Milano, maggio 1922), parzialmente riportata in P. F. Nicoli, *Storia della scuola Rinnovata*, Milano, Ufficio di Propaganda dell'Opera Pizzigoni, 1947, p. 138 sgg., completa presso l'Opera Pizzigoni. Il tema delle inadempienze familiari rispetto ai compiti educativi aveva avuto anteriormente quali precursori Rousseau e Fiche. Emblematici nella trattazione dei rapporti scuola-famiglia furono anche i *Congressi Internazionali sull'Educazione familiare* che approfondirono tematiche inerenti alla formazione del carattere e videro la fondatrice della Rinnovata tra i relatori. In particolare si trattò dei seguenti convegni: il 4° Congresso sull'Educazione familiare, svoltosi a Liegi (4-7 agosto 1930), cui partecipò con la relazione *Per la formazione del carattere*, e il 5° Congresso (Bruxelles, 31 luglio - 4 agosto 1935), per il quale inviò la memoria *L'École Rinnovata ou Renouvelée par la méthode de l'expérience tirée du rythme de la vie* (cfr. *Éducation du Caractère, Comptes Rendus, 5° Congrès International d'Éducation Familiale, Bruxelles, 31 juillet-4 août 1935, Louvain, "De Vlaamsche Drukkerij", 1935, p. 70*). Anche procedendo a ritroso agli anni della fondazione di tale scuola "modello" e che, più d'ogni altra, esemplificò tangibilmente un itinerario educativo, che considerava l'alunno quale attivo elaboratore delle conoscenze attraverso il metodo sperimentale o dell'esperienza personale, possiamo cogliere attraverso le parole dell'allora Ministro dell'Istruzione Luigi Credaro, uno speciale elogio per *la stretta reciprocità educativa tra scuola e famiglia*, realizzata attraverso il prolungamento dell'orario, talché la scuola risultasse, «come effettivamente deve essere, continuazione e integrazione della famiglia è [...]» (O. Rossi Cassottana, *Giuseppina Pizzigoni e la «Rinnovata» di Milano.*, cit., pp. 117, 249). Più chiaramente che in altre realtà educative è evidenziato *l'intento educativo esteso alle famiglie*, all'interno di una realtà scolastica multiforme e varia, tanto da divenire centro di educazione permanente, diremmo oggi, e di acculturazione per tutti. Le occasioni di incontro tra scuola e famiglia possono suggerire, ancora oggi, interessanti sollecitazioni per la condivisione del progetto educativo sulle quali mi pare opportuno soffermarci. Potremmo dunque enucleare le seguenti opportunità di incontro e di effettivo scambio tra genitori e insegnanti: 1) l'apuntamento preliminare per condividere il progetto educativo, riguardante sia aspetti delle didattiche delle diverse discipline, sia tratti della formazione del carattere, entrambi imprescindibili per una piena realizzazione della personalità degli educandi; 2) l'inaugurazione della scuola quale momento di riconoscimento ufficiale dei rispettivi ruoli educativi; 3) l'occasione delle festività natalizie per lo scambio degli auguri e per condividere genitori - figli - insegnanti le riflessioni sul Santo Natale; 4) l'incontro per chiarire con le famiglie il valore di tutte le attività, per così dire, "in esterno" dalle gite scolastiche, alle passeggiate, alle visite d'istruzione nella città, nei musei, nelle officine e nelle sedi di attività industriali, anche ai fini dell'orientamento; 5) la constatazione diretta da parte dei genitori dei risultati raggiunti nel campo delle attività ludico-espressive, dell'educazione fisica al canto, alla drammatizzazione; 6) l'evento della chiusura dell'anno scolastico - nella portata dei suoi significati - con l'essenziale conferma dei risultati raggiunti sia nelle attività in classe sia nei lavori applicativi in giardino e nell'azienda agricola, altra peculiarità di quella realtà educativa; 7) la compartecipazione all'orientamento da parte

famiglie in tutti i suoi interventi, ma particolarmente nel volume *Il bambino in famiglia*¹². Per la dottoressa-pedagogista la metodica dell'osservazione, epicentro della propria pedagogia scolare, avrebbe dovuto essere trasferita anche in famiglia. Attraverso numerosi casi esemplificativi la Montessori guida le famiglie nel ruolo educativo fondamentale sino a giungere ad auspicare una «Scuola dei Genitori».

È dunque su un terreno concreto, così come la prospettiva dell'attivismo pedagogico più illuminato ci sembra abbia individuato e percorso, che possiamo ritrovare quelle linee guida fondamentali per rivitalizzare le condizioni della relazione scuola-famiglia, quale cardine della pedagogia del XXI secolo, che appare sempre più vacillante.

Una stagione che avrebbe dovuto essere altrettanto significativa per vivificare i rapporti scuola-famiglia fu quella dei decreti delegati¹³, anche in seguito a ricerche mirate e a Rapporti internazionali vennero infatti ad evidenziarsi i divari notevolissimi nel rendimento scolastico e nelle successive affermazioni nella carriera, conseguenti a situazioni di svantaggio socio-culturale delle famiglie¹⁴.

Le normative fondamentali del trentennio 1962-1990, rappresentarono, poi, il frutto di una stagione culturale intensamente riformatrice ispirata da fermenti sociali rilevanti e perseguite da commissioni di studio profondamente motivate al rinnovamento. La posta in gioco d'altronde era di grande rilevanza: l'uguaglianza delle opportunità educative. Gli anni Novanta furono caratterizzati da innovazioni scolastiche parcellizzate. A fronte di talune realizzazioni di considerevole importanza, dibattute da anni in sede

delle famiglie con l'esposizione mirata delle rispettive attività professionali da parte dei familiari; 8) l'estensione di incontri e conferenze a tutti i co-protagonisti del progetto educativo su temi culturali e di sensibilizzazione circa i danni di condotte inadeguate rispetto a uno stile di vita salutare, anche nell'ottica della prevenzione.

12 Cfr. M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, Todi, Tipografia Tuderte, 1936 (1 edizione tedesca, con il titolo *Das Kind in der Familie*, 1926; oggi Milano, Garzanti, 1991, 2000). Come è noto il volume raccoglie una serie di conferenze svolte da Maria Montessori in Belgio nel 1923, nelle quali la dottoressa pedagogista gettò le basi per una scuola dei genitori e per gli educatori.

13 Cfr. Legge Delega del 30 luglio 1973, n. 477 e successivo Decreto Delegato n. 416 del 31 maggio 1974.

14 La fine degli anni Sessanta e gli anni Settanta videro quindi il fiorire di indagini socio-psicologiche che indicavano percorsi di recupero e di «decondizionamento-educativo» rispetto a deficit derivanti dall'appartenere a famiglie svantaggiate. I progetti di «educazione compensatoria», come vennero denominati, si concentrarono sulla precocità degli interventi, in particolare relativi allo svantaggio linguistico, che tendeva a diventare cumulativo e quindi ad accentuarsi con l'avanzare della scolarità. I progetti di formazione e di acculturazione furono, nelle impostazioni più avanzate, estese alle famiglie.

pedagogica (almeno dalla metà degli anni Ottanta per quel che riguarda l'autonomia scolastica), la scuola ha ricevuto, tuttavia, negli ultimi anni quale effetto degli anni di riforme parziali - seppur significative per taluni aspetti - molte "boccia-ture", nel senso di esiti non lusinghieri per quel che riguarda le prestazioni dei nostri studenti. Si potrebbe pensare all'aprirsi di un guado profondo tra l'essere e il dover essere del nostro sistema scolastico che si sarebbe spalancato nel terreno, pur fertile e dissodato dalle precedenti riforme.

Sullo scenario della scuola del nuovo millennio, tuttavia, sembrano essersi offuscati alcuni principi cardine del fare scuola, ovvero *la pratica scolastica pare essersi progressivamente e, quasi inspiegabilmente, svuotata dei contenuti pedagogici più profondi*. Una scuola che nella quotidianità, in molti casi, sembra essere stata privata del "soffio" pedagogico. Per quali ragioni ciò possa essere accaduto non è dato di sapere, certamente le indagini sociologiche sullo svilimento della figura docente, le denunce della pedagogia circa una società disancorata dai valori portanti e il dilagare di una comunicazione mass - mediatica di basso profilo possono essere annoverate tra le cause più generali. *Una società e una scuola che hanno perduto la "bussola pedagogica"*¹⁵.

Sul piano prettamente didattico e organizzativo la "strategia delle riforme a mosaico", se da un lato ha favorito aggiustamenti e modifiche in corso d'opera, dall'altro può aver posto tutti i protagonisti della scuola - docenti, dirigenti genitori e alunni - in una condizione di prevalente incertezza nella percezione delle linee portanti di normative¹⁶.

Il primo decennio del XXI Secolo è stato certo attraversato da un'esigenza forte di condivisione educativa tra le due istituzioni educative fondamentali. La legge n. 53 e i ricchi documenti, che l'hanno preceduta, è attraversata da un'interazione profonda e totale tra le due istituzioni.

Entrambe le "agenzie educative" fondamentali sembrano, oggi, vivere momenti di crisi profonda e di perdita delle rispettive identità. La famiglia ha, sempre più, assunto caratteristiche diversificate per la varietà di modelli, non potendosi più parlare, perlomeno dalla seconda metà degli anni

15 O. Rossi Cassottana, *Alla ricerca di una rinnovata dimensione progettuale della personalità tra percorsi scolastici ed esistenziali*, in S. Angori, S. Bertolino, R. Cuccurullo et alii, *Persona ed educazione. Studi in onore di Sira Serenella Macchietti*, Roma, Armando, 2010, pp. 339-351.

16 Si è trattato di normative anche molto articolate, ma nelle quali le disposizioni salienti hanno corso il rischio effettivo di non essere state colte nell'interezza del progetto, tanto che gli "attori" della vita quotidiana della scuola hanno prestato più attenzione alle innovazioni più immediate e cogenti, allontanandosi invece dalla compartecipazione ai processi di rinnovamento, più complessivamente intesi. Si è, dunque, verificato uno scollamento rispetto alle dimensioni pedagogiche ed educative al quale i tentativi di riforme - quadro dei diversi Governi hanno guardato senza conseguire esiti tangibili.

Novanta, di famiglia al singolare, ma di “famiglie” al plurale¹⁷, caratterizzate da elementi di profonda diversificazione nella loro composizione e quindi nella portata incisiva dei ruoli educativi genitoriali.

Al di là delle tipologie familiari, sempre più diversificate e dello stesso mutamento o affievolimento dei ruoli parentali, mantiene tuttavia una pregnante validità l’affermazione di Henry Wallon sugli influssi totali ed avvolgenti della famiglia, «i cui effetti subiti prima di ogni possibilità di attenzione e di riflessione¹⁸» sovente vengono interpretati come costitutivi dell’individuo mentre derivano dalle interazioni familiari “primarie”. Nel mutare delle situazioni e delle emergenze socio-culturali permangono dunque alcune condizioni educative ineliminabili.

2. La meta dell’autoprogettazione da parte dell’educando: un traguardo sempre più emergente nel percorso condiviso scuola-famiglia

È nella *prospettiva della realizzazione della fondamentale dimensione progettuale dell’educazione* con la più specifica finalità di far giungere gli educandi, progressivamente dall’infanzia alla giovinezza, ad un’auto-progettazione personale e quindi ad un’auto-educazione continua nell’arco del ciclo di vita, che famiglia e scuola possono trovare un percorso convergente. Cercheremo, dunque, di ravvisare le possibili direzioni di questo tragitto, oggi particolarmente difficoltoso per le ragioni evidenziate, tuttavia essenziale per rileggere il significato del rapporto famiglia-scuola in profondità. Individuare le linee di questo itinerario condiviso implica ripercorrere, in primo luogo, il processo di formazione della personalità in famiglia per coglierne l’incontrastato ascendente al di là delle evoluzioni socio-culturali e in secondo luogo riscoprire l’influenza della scuola, meno incidente sul piano profondo, ma anche portatrice, se ben esercitata, di svolte cognitive significative, della capacità di scelta e di una spinta verso la coesione sociale. Gaetano Mollo pone in luce, proprio in riferimento ad un orientamento più complessivo di tipo esistenziale, l’incisività di un’azione decondizionatrice che riteniamo opportuno porre in massima evidenza e che chiama in causa entrambe le agenzie educative per eccellenza¹⁹.

Appare immediatamente evidente che la famiglia rivesta ancora, come

17 Cfr. G. Chiosso, M. Tortello (a cura di), *La famiglia difficile*, Torino, Utet, 1997. Sono stati individuati, tra gli altri, i seguenti modelli di famiglia: monoparentali, allargati, multietnici, ricomposti, omogenitoriali, ecc.

18 H. Wallon, *Les milieux, les gropes et la psychogenèse de l’enfant*, in «Enfance», 12, 1959, p. 290.

19 G. Mollo, *Identità ed autenticità: aspetti formativi e pedagogici*, «Pedagogia e vita», n.3, maggio-giugno 2000, pp. 102-122, particolarmente p.116.

notavamo seguendo Wallon, un ruolo fondamentale ai fini della *progettazione personale* dei suoi componenti. Essa dovrebbe assumere in se stessa, per così dire, naturalmente, le caratteristiche di sede elettiva di *promozione intenzionale delle personalità* che vi si sviluppano e nello stesso tempo, entro i suoi ‘argini’, dovrebbero infondersi ai suoi più giovani componenti le insopprimibili e urgenti tensioni verso una progettazione esistenziale quale ineludibile riflessione e ascoltazione del proprio “dover essere”, come affermazione dell’Io nella simultanea considerazione dell’Altro da sè. Giuseppe Bertagna nello scandagliare l’educazione come personalizzazione - secondo le ineludibili duplici direzioni di senso - afferma sottilmente:

Non c’è educazione dunque, se, all’inizio, non esiste una persona, un tu che riconosce e continui a riconoscere un io per quello che è, non per quello che dovrebbe o potrebbe essere. E viceversa. Se manca questa condizione di accettazione non può scattare né l’autoeducazione libera di ogni soggetto né l’eteroeducazione condizionante della socializzazione socializzazione meto-dica²⁰.

Si evidenzia dunque l’immenso ed immutato compito educativo della famiglia con effetti certamente, in larga misura, permanenti. Essa, soprattutto se riesce ad andare incontro alle condizioni dell’essere persona e al realizzarsi del divenire della personalità dell’educando, ha in se stessa tutte le potenzialità per far sì che la motivazione e la spinta all’auto-realizzazione possano tradursi in effettive conquiste²¹.

La genitorialità, al di là delle crisi dei ruoli di madre e di padre, dovrebbe manifestarsi e potersi realizzare secondo una policroma tavolozza di atteggiamenti educativi, nella pittura di un affresco di permessi e di negazioni, di consensi e di dissensi, ma sempre sullo sfondo dell’accettazione profonda e totale della personalità dei figli, diversi da loro stessi. *Quali sono allora i compiti più specifici della famiglia per l’auto-progettazione personale?* Le responsabilità familiari ai fini dell’*autoprogettazione* sono essenziali e fondanti. Occorre a questo punto mettere a fuoco più distintamente quella *socializzazione familiare*, cui ci siamo rapidamente riferiti, per trarne ulteriori indicazioni pedagogiche. Essa paradossalmente affonda le sue radici in moventi e motivi apparentemente opposti e contrastanti: l’egocentrismo, l’opposizionismo, l’onnipotenza. L’Io sociale infatti presuppone l’Io. Solo un soddisfacente sviluppo dell’Io derivante da un’accettazione incondizionata, profonda e totale, di

20 G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, Brescia, La Scuola, 2000, p. 125.

21 O. Rossi Cassottana, *Dimensioni progettuali della personalità e istanze educative familiari*, «La Famiglia», 226, settembre- ottobre 2004, pp. 34-49.

quella che Erikson definì «fiducia di base»²² può porre le basi dell'Io sociale. È proprio questo l'incontrovertibile compito di sviluppo della primissima infanzia, rispetto al quale la famiglia riveste un ruolo insostituibile ed unico.

Se queste paiono le funzioni più specifiche delle figure genitoriali durante l'infanzia, tutto l'itinerario educativo seguente non esautorà la famiglia dal processo di crescita, ma implica un'ineludibile *corresponsabilità educativa* sia negli anni della scuola elementare sia nell'adolescenza vera e propria. L'adolescenza, grande età delle "ricapitolazioni", dei cedimenti e delle regressioni alle precedenti crisi evolutive-esistenziali, dovrà rinsaldare una "fiducia" divenuta a volte barcollante, un'"autonomia" e una "autostima" che attendono nuove conferme perché il giovane possa veramente essere. Anche ai fini di un vero e proprio progetto vocazionale-professionale dell'orientamento la famiglia detiene compiti radicali: nella progressiva chiarificazione del concetto di sé, nella capacità decisionale, nelle "attese positive" nei confronti dello studio, nell'esplorazione creativa, nell'irrinunciabile prospettiva valoriale. Mario Ferracuti pone in luce con grande limpidezza:

La famiglia è il luogo dell'appartenenza dove si sviluppa la ricerca dell'identità e, al tempo stesso rappresenta la scommessa più alta per la formazione di una società in grado di superare gli aspetti negativi della cultura postmoderna²³.

I considerevoli compiti che siamo venuti delineando richiedono da parte dei genitori una *consapevolezza nel senso forte del termine della loro missione educativa*: il "dover essere", in termini psico-antropologico-esistenziali dei figli, attende da loro in tutti i primi anni di vita una spinta di notevole entità e, successivamente, ricorrenti consolidamenti e rafforzamenti. La *coscienza educativa*, che pare progressivamente essersi sopita o allontanata verso motivi e valori inessenziali, verso piccoli o mediocri modelli di virtù, richiede di essere risvegliata, sin dai primi momenti in cui i genitori percorrono la nuova, "meravigliosa" avventura del concepimento e quindi nelle prime interazioni familiari che nell'intensità dei primi tempi della vita diventano relazioni vere e proprie.

Anche la scuola dovrebbe rimettere a fuoco i propri compiti ai fini dell'auto-progettazione e dell'auto-formazione continue. Sandra Chistolini nel riaffermare che la famiglia è l'istituzione primaria e fondamentale su cui si fonda la società sottolinea - nell'analizzare i comportamenti dei bambini alla luce di

22 E. H. Erikson, *Infanzia e società*, trad. it., Roma, Armando, 1966, 1980, pp. 231-233.

23 M. Ferracuti, Editoriale *Famiglia la grande corteggiata e abbandonata*, in «Il nodo. Scuole in rete», a. XII, n. 36, dicembre 2009, p. 9.

tre modelli interpretativi - una vera e propria responsabilità da parte della scuola di «comprendere che cosa [avvenga] nel contesto familiare del bambino, non per ingerenza e interferenza arbitraria, bensì in termini di partecipazione concordata alla costruzione del progetto di vita»²⁴.

Sovente tuttavia la scuola esprime dolorosamente e drammaticamente, come constatiamo continuamente, lo *iato tra essere e dover essere*, tra realtà e modello ideale, *tanto da non approdare a esiti né di efficacia formativa né di efficientismo didattico*. Ciò a dire che scarseggia sia l'idoneità della scuola a progettarsi nei suoi intrinseci obiettivi culturali, di promozione della personalità, di trasmissione di valori civili e democratici (e perché no esistenziali?), sia in quelli di una particolareggiata e capillare definizione didattica. Pare sempre più appannata ed evanescente la figura di un insegnante scientificamente e culturalmente preparato, duttilmente aperto agli aspetti "umani" dell'insegnamento.

Ci pare allora significativo riaffermare, proprio in relazione al tema in discussione, che l'idea di progetto, sia invece costitutivamente connaturata all'archetipo concetto di scuola, come realtà istituzionale in grado di prefigurare finalità e obiettivi educativi e formativi. Il modello di progettualità, in riferimento all'ambito scolastico, elegge sue proprie connotazioni, prefigura chiaramente una condizione di preliminare conoscenza della realtà scolastica individuale e generale, di definizione di obiettivi, ma soprattutto di fini, mete e valori (ed in questo si può cogliere una sottile, ma profonda differenza rispetto al concetto di programmazione), ne individua con ulteriore fattualità le condizioni realizzative²⁵.

Offre uno spazio centrale al soggetto dell'educazione, ma non si chiude all'azione educativa intenzionale, agli obiettivi e alle mete educative, ricentralizza il ruolo dell'educatore, non tecnico o tecnologo dell'educazione, ma scientificamente preparato, "umanamente" disposto all'ascolto del "dover essere" dell'educando, pronto ad orientarne la personalità verso valori propri, che ritrova nella scuola la propria motivazione professionale ed il senso profondo del suo agire educativo.

Se le «tendenze attualizzanti» operano sin dall'inizio della vita, se la famiglia deve gettare le basi di «fiducia», «autonomia» ed «autostima», come abbiamo visto, dovrebbe essere la promotrice primaria del processo di «differenziazione del sé», *alla scuola spetta pur sempre un ruolo di grande rilievo ai*

24 S. Chistolini, *Il diritto all'educazione tra famiglia e scuola*, in «Il nodo. Scuole in rete», a. XII, n. 36, dicembre 2009, p.36.

25 O. Rossi Cassottana, *Alla ricerca di una rinnovata dimensione progettuale della personalità tra percorsi scolastici ed esistenziali*, cit., pp. 342-343.

fini dell'auto-progettazione personale. È nella scuola, infatti, che si sperimenta più realisticamente il confronto e la collaborazione con gli altri e quindi la raggiunta socialità, che si mette a fuoco ulteriormente la propria identità sessuale, che il principio di realtà assume più fondata consistenza, che, attraverso il conseguimento di un più specificato *status* sociale all'interno del gruppo-classe e nel portare a termine compiti e incarichi ben delineati, si matura in progressione l'esito virtuale - secondo Erikson - della «*competenza*». È sempre in ambito scolastico che le attitudini, di cui gli scolari diventano a poco a poco consapevoli, si traducono in abilità, gli interessi latenti e le sottese inclinazioni in dimensioni coscienti della personalità, tanto che vengono acquisendosi rilevanti tasselli per l'identità. Sempre nella formazione scolastica le competenze digitali dovrebbero fondarsi su una preparazione a padroneggiare le nuove tecnologie, come pare voler realizzare l'attuale Progetto ministeriale. Sergio Angori evidenzia come sovente la scuola programmi, ma non progetti, ovvero raramente «riesca a connotarsi come istituzione "a misura dell'alunno"» e consenta di sviluppare i poteri creativi dell'intelligenza e della più complessiva personalità²⁶. L'autore ci richiama a una corresponsabilità che prospetti gli educandi sempre più al centro di tale processo di grande spessore educativo.

Quella che potremmo chiamare con terminologia rogersiana «tendenza attualizzante» viene sostanziosamente, aprendosi inaspettati varchi sia attraverso le competenze disciplinari, sia attraverso una più compiuta e conscia dimensione relazionale, sia liberando tratti e disposizioni personali tralasciate, o soffocate nell'ambito familiare.

Tutto questo implica una profonda capacità di proposta e di realizzazione da parte dell'educazione familiare e di quella scolastica nei reciproci e intimi nessi. La scuola, proprio per i suoi caratteri di istituzione destinata alla formazione, dovrebbe tornare ad essere la sede in cui si concentrano le risorse pedagogiche, dove si elaborano progetti condivisi con la famiglia e le altre realtà istituzionali e laddove si ricreano le condizioni ottimali perché l'educazione possa riprendere a navigare disincagliandosi dalle secche per ritrovare quei motivi-cardine che abbiamo incontrato in alcune esperienze pionieristiche dell'attivismo e nelle stagioni delle grandi riforme scolastiche. Sira Serenella Macchietti focalizza il tema fondante della corresponsabilità educativa rivolgendo

l'attenzione su un insieme di relazioni e di interrelazioni degli educatori, degli educandi e di tutti coloro che a vario titolo, direttamente o indirettamente, personalmente e istituzionalmente sono interessati all'attività educativa

26 S. Angori, *Insegnare un mestiere difficile*, Roma, Bulzoni, 2003, pp. 69-70.

[che] schiude nuovi e promettenti orizzonti ai rapporti tra le varie istituzioni richiedendo una particolare apertura per l'apporto dei "mondi vitali" e per tutti "i soggetti che compongono la comunità educante"²⁷.

Oggi, particolarmente, dovremmo tendere ad una visione della corresponsabilità educativa ad ampio spettro che riesca ad alimentare un'autentica coesione sociale, creando le condizioni perché il patto di corresponsabilità non debba essere sancito istituzionalmente ma scaturisca da una comunità a rinnovata, forte impronta educativa.

27 S. S. Macchietti, *Genitori e figli. La reciprocità educativa: la reciprocità educativa*, in S. Chistolini (a cura di), *Neumanesimo e Postmodernità. Studi in onore di Mario Ferracuti*, Padova, CLEUP, 2007, p. 260.

Problems and Suggestions about Vocational Education in Ethnic Minority Areas of China¹

Huimin Peng

Associate professor of Comparative education
North China University of Water Resources
and Electric Power Zhengzhou - P. R. China

As the 18th Congress of the Central Government held on 8th November 2012 advocated promotion of Educational equity, to establish the ideal and harmonious society, it has great significance to develop the Vocational Education in Minority areas, in order to fulfil the Dreams of China.

1. Main problems of vocational education in minority areas

The 18th Congress of the Communist Party pointed out: «The aim of the Government is to promote equity in Education vigorously, to allocate the Educational resources rationally, and especially pay more attention to the rural, remote, poor, Minority areas». In recent years, a series of national and Local policies were made to improve the Vocational Education in the Minority areas. Although these policies have played a positive role, but changes have not been properly effective in Minority areas. There is still a big gap between good thinking and action, which shows the ineffectiveness of implementation of these good policies. In this regard, this paper studied typical Ethnic areas on the basis of investigation, and pointed out that there are problems in the implementation of policies and the Vocational Education system in itself in these Minority areas in last decade.

1.1. Low social status of vocational education which leads to difficulties in enrolling new students

Comparing the Vocational Education with the general Education, the Social Status of the former is very low. From the enrolment policy in China,

1 This research is funded by China Scholarship Council.

the Vocational College is the last choice of the Students. It is very difficult for them to be enrolled by the top Universities in China, and only the competitive and excellent Students go to top Universities, though it is quite easy for Students to go to the Vocational Colleges. Nearly any Students can study there if they wish to, irrespective of how they fared in their entrance examinations. But the fact is very few Students want to study in the Vocational Institutes. Because it means that they are either a Student with poor interest in Studies or Social trouble-makers. They did poor in the entrance examination and stand less chance to be enrolled by some general Education Schools or Colleges. So the Vocational Institutes are like «Natural Shelters» to save them from wandering and creating trouble to the society. It is a common situation in China that the best Schools or Universities choose the best Students and leaving the other Students to the Vocational Institutes. So the Vocational Institutes find difficulties in enrolling new Students, which is set in the minds of Students and their Parents.

Hence, there is an unhealthy competition in enrolling the new Students between the Vocational Institutes; otherwise the Institutes would end up with few Students. In many Vocational Institutes the most important department is the admission office which plays like the sales department of a business enterprise. If they can sell the «Seats» to the Students, the Schools will be running, otherwise the school would shut down. Like some dishonest sales persons, some admission staff creates false information of their Schools and when the Students come for enrolment and find out they are «Cheated». Due to this and other reasons the rate of drop-outs in Vocational Institutes are always very high. So this has put the Vocational Institutes into situations that are not conducive and have negative impact on Social consequences.

While in the Minority areas, there are more difficulties in enrolment, because the Economy and Social Culture is backward and undeveloped. They have few and poor Educational facilities. Most Students would rather choose to go to Schools in a relatively developed regions and coastal areas instead of studying in their home towns. With few Students and low quality of Training, the Vocational Institutes are not helpful.

1.2. Flawed system and low quality of training

Firstly, the relevant departments of Local Governments are poorly implementing the policies; their effectiveness of regulating is low and lacks necessary supervision and Management to the Vocational Institutes. For example, the Central Government has issued very good policies to support the Students who wish to study in the Vocational Education Institutes, whereby the Students can avail Free Education along with support for accommodation. A good policy as this is not implemented well. Instead, some

Vocational Schools make use of this policy to cheat the State treasury by giving false numbers of Students enrolled. We all know that the budget on Education is limited in China which is less than 4% of the GDP, with limited budgets and also with are abuse by Corruption, it becomes difficult. So having good policies are just not enough, they must be implemented effectively under strict supervision.

Secondly, many Vocational Institutes have problems with their Educational methodology. The Training facilities and Teachers are not qualified in some Schools. They are short of the necessary Training equipment, workshops as well. With little Government funding, they cannot improve the Training and equipment in a short term, eventually leading to low Educational output, and cannot meet the needs of Economic Development.

Thirdly, is the lack of appropriate incentive policies to attract new qualified Teachers to Teach in Vocational Institutes and the existing Teachers feel that working in these Institutes would not brighten their own careers, which seriously affects the quality of Training they offer. It is also a fact the Vocational Schools are short of specialized Trainers, who have proper Skills to Teach & Train theory and right practice to Students; in comparison to the shortage of Skilled Vocational Teachers, the Teachers who teaches General Culture courses in other Schools are far in excess; new Teachers who just graduated from Universities have little experience and after a few years of experience plan to quit Vocational Training jobs to find better jobs in big cities.

Lastly, the Curriculum lacks attractiveness to the young. Due to the shortage of qualified Teachers, Training Equipment, the subjects of Professional Skills Training are relatively little compared with theory. Just theoretical Curriculums cannot offer appropriate Training to the Students' Professional and Technical Skills, therefore, graduating Students with low capacity. Lack of market-oriented methodology and career guidance cannot build a Student effectively to meet the demands of the fast growing world of business. The Students' employment rate is low, which also reduces the attractiveness of Vocational Education in Minority areas².

2. Analysis of the possible factors of problems in vocational education

The problems of Education are usually not only due to the Education in

2 李尔昌. 浅析民族地区职业教育的专业设置方向[J]. 民族教育研究, 3, 2010, p. 111 (Li Erchang, *An Analysis of Specialty Provision of Vocational Education in Ethnic Regions* [J], in «Journal of Research on Education for Ethnic Minorities», 3, 2010, p. 111).

itself but also due to some factors outside of the Education, such as the Economy, the Politics and the society with all negative influences about Education.

2.1. Political factors in local governments that they never realize about the importance of vocational education

Some Local Governments pay much attention to develop the Economy, to ensure their GDP's increase because it is the main evaluation criteria of their performance by the central Government. It is likely for the current Local Governments to introduce more investments in business and industry which would possibly increase their GDP in a short time while they are in power. But the benefits and result accrued by Education, in increasing the GDP is less important for them and also takes time. So some Local Governments don't pay much attention to the Development of Vocational Education. Some are ignorant of the importance of Vocational Education in promoting the Economic Development in Minority areas and sometimes indifferent; they are unaware of the significance of Vocational Education in improving the quality of the Ethnic groups in a wholesome innovative capacities³. Therefore, the Local Governments rarely implement appropriate policies or budget to support their regional Vocational Education.

2.2. Historical factors and the impact of the «schooling is useless» point of view

Since the last decades of 20th century, Vocational Education suffered a lower Social Status compared with general Education. With the Development of Economy, general Education has developed rapidly with increasing number of Schools and enrolments, while in Vocational Education, both of the numbers of Schools and Students have decreased⁴. Due to the traditional prejudice on the Vocational Education, few Students wish to go to Vocational Schools. They prefer to find a job instead, if they can't continue on the general Education.

Especially in Minority areas, where the Economy is under developed, the jobs are few. Many college graduates can't find a proper job. So some Parents

3 杨秀军. 21世纪民族地区职业教育发展的问题与对策[J]. 民族论坛, 11, 2004, p. 59 (Yang Xiujun, *The Development of Vocational Education in Ethnic Areas in the 21st Century* [J], in «Forum on ethnic issues», 11, 2004, p. 59).

4 王鉴. 我国民族教育政策体系探讨[J]. 民族研究, 6, 2003, p. 33-41 (Wang Jian, *The policies on education in ethnic areas* [J], in «Ethnic Research», 6, 2003, pp. 33-41).

think that it is useless to let their children to go to school, and it is waste of money and time. So many children drop out of Schools and go to the labor market to do some low skilled jobs. For example, in Yunnan province, where many Ethnic groups reside, and one of the main occupations of this region is collecting the raw rubber sap from rubber trees. Interviewing some Parents, we know that after junior high school if their children are poor in schooling and can't continue studying in Senior high Schools, they would like them to do the work of rubber tapping which was followed by their ancestors. They think what they learned at school is useless and can't help they to find a good job. While the young wish to earn some money in the big cities to support the family and to save it for their future instead of spending money on schooling. wh while

2.3. Educational factors of Vocational Institutes

In such a market-oriented society, the concept of non-profit in Education was replaced by money-making one. The Vocational Institutes pay more attention to the enrolments and less to the quality of Training. Especially in some private Vocational Schools where the Students must pay the tuition fee, so more Students equals more money for the Schools. While the low quality of Training they offered makes difficulties in attracting Students to study there.

Secondly, most Vocational Schools are private. The remuneration paid to the Teachers is very low compared with the State run Schools. So it is not easy to employ some qualified Teachers to work there. The existing staffs are also unsteady. Statistics showed that, less than 10% of the Teachers ever worked in the Vocational Schools for more than 3 years⁵. There is no bright career Development in private Vocational Schools and many good Teachers quit their jobs when they get some other better offers in State-run Schools.

Furthermore, in Minority areas some leaders of the Vocational Schools have a narrow mind, and dare not to take big-steps in reform. The Training they offered can't meet the requests of the society and the labor market. The courses are out of date which are not in time and tune with the growing world.

5 赵兴民.西南民族地区职业教育区域适应性过程中的挑战与对策[J].贵州民族研究, 3, 2011, p. 168 (Zhao Xingmin, *Challenges and Solutions for the Adaptive Development of Regional Vocational Education in Southwest Nationality Region* [J], in «Guizhou Ethnic Studies», 3, 2011, p. 168).

3. Suggestions to the policy makers and the leaders of vocational schools

3.1. In-depth research is necessary before making policies and more attention needed to improve effectiveness of implementation

Governments at all levels in policy Development need to undergo an in-depth research and study with rigorous demonstration, in order to make the policy more scientific, feasible and encouraging, along with some specific audits and regulation measures to improve the effectiveness of its implementation. Vocational Education in Ethnic Minority areas and that of developed areas are not at the same pace. Therefore, the State should issue some proper legislation, policies and regulations on Vocational Education in favour of Ethnic areas according to regional features and circumstances, and to provide legal protection for the Development of Vocational Education, to re-establish the Status of Vocational Education. The State and Local Governments need to make a regional Vocational Education Development as a blue print according to their current situation. Development plans should be classified, guided, organized, supervised and implemented step by step. Their common features and diversities should be balanced in policy-making of each Ethnic zone; to avoid one common policy for all. The State and Local Governments should take measures to guarantee a steady, solid, and rapid Development of Vocational Education in different Ethnic areas.

3.2. Local governments need to increase budgets on vocational education and audit the accounts

Firstly, Governments in all levels should realize that it has great significance of developing their Vocational Education in promoting Local Economic and society Development. The Development of Vocational Education is closely connected with the Development of the Local Economy and Culture. They are promoted mutually. Government needs to induce more funds on Vocational Education. Education is a non-profit public service; in addition, Vocational Education offers Professional Training to the young and prepares them to enter the world of business. And most important is that they must audit the accounts of Vocational Institutes, to ensure the money is spent legitimately instead of being wasted or otherwise.

Secondly, Local Governments should make attractive policies to attract Social capital to participate in Vocational Education. They must be helpful to provide a cooperation platform between Vocational Institutes and Enterprises, and to offer more jobs to the graduates from Vocational Schools.

Both the State-run and private Vocational Schools need to develop together. Because the Minority areas are under developed, there is little Social capital put in the Vocational Education. Therefore, the Local Governments should come forward to develop some good measures to ensure that Social investment has a good return, and gradually improve the investment and financing system on Vocational Education. For example, Government should introduce some policies and regulations to reduce Enterprise Taxation, in order to encourage enterprises or banks to invest in the Vocational Schools in Minority areas.

3.3. Curriculum and training modes need reforms according ethnicity and current economic status

Curriculum in Vocational Education should be based on the Social-Economic background and taken into account the Local Ethnic, Economic and Culture situations, in order to improve Social acceptance and attract more Students taking part in Vocational education⁶. According to the requirements of the Local labor market, the Curriculum need to be revamped to balance Vocational Education's Supply & Demand and, Training modes should be adjusted and flexible to meet the needs of learners.

For example, with industrial restructuring, new industries have emerged in recent years in Ethnic Minority areas, such as Ethnic Tourism, Ethnic Crafts, Ethnic Medicine, Ethnic Food Processing, etc., which require the Vocational Education to offer proper supply in these Ethnic specialties. Therefore, the Development of specialized Vocational Education in Minority areas has become an inevitable choice to develop their Ethnic Economy and Culture. In this way, not only the current Local Governments can ensure the increase of the GDP, but also the young can learn a Professional Skills to make a better living. The Curriculum with their unique Ethnic characteristics in Vocational Education in each Minority area can't be replaced by those in other big cities and will be more competitive and more attractive.

In addition, the Training modes should be flexible and diverse to meet the different demands of young and the labor market. The Vocational Institutes should keep in touch with the labor market closely and offer pre-job Training, on-job Training, long-term Training and short-term Training, accordingly.

6 孙杰远. 走向共生的民族文化发展与教育选择[J]. 教育研究, 9, 2012, pp. 99-103 (Sun Jieyuan, *The Tendency of Symbiosis for Ethnic Culture Development and the Selection of Education* [J], in «Educational Research», 9, 2012, pp. 99-103).

3.4. Improving remuneration of teachers create a steady and qualified teaching staff

Qualified Teachers are the key to improve the quality of Vocational Education. So the Vocational Schools should also pay much attention to the Teachers' remuneration and career Development, to attract more qualified Teachers and have a steady team of Teachers.

Most Teachers working in Vocational Institutes graduate from general Universities, who lack Practical Skills and experience of operating machines. They usually know Theoretical knowledge, but don't know the Skills of handling and operating machines. So the Vocational Schools should Train their Teachers to be well qualified, that is to say both qualified in theory Teaching and Practical Skills based Industrial needs. Guiding young Teachers to develop their own 5-year career Development plan, and then let them follow the plan with Self-Recording, Self-Analysis and Self-Evaluation as well as the supervision by Schools. Vocational Schools need to help young Teachers to implement their own career developing plans, to become well qualified Teachers as quickly as possible, through demonstration classes, Skills show and other activities.

4. Good example of Guangxi Autonomous Region about Zhuang ethnic minorities

Guangxi is one of the five Minority autonomous regions with the largest Minority population of Zhuang in China. In March 2009, the Ministry of Education and the Government of Guangxi Autonomous Region of Zhuang signed the agreement to launch the pilot reform to develop the Vocational Education in this region. The Government of Guangxi realized that the high-quality workers and a large number of Professional and Skilled manpower are the prerequisites to achieve their Economic and Social Development goals. The Development Vocational Education was worked into their five-year plan and established 4 key Vocational Education zones in 4 cities. According to the new needs of emerging industries, they adjusted the Curriculum and opened 58 new courses correspondingly. For example, in Wuzhou City, the Curriculum focused on the Logistics, Commerce, Industry and Precious Stones Processing with their Ethnic characteristics; in Cenxi city the Curriculum of Stone Processing and Electronic Appliances are popular according to their industry; in Cangwu city, Garment Manufacture, Jade and Gem Processing are attracting the Students and easy for them to find a job at their hometown; while in Mengshan Professional Training in Mulberry Plantation & Silkworm and Silk Processing are seen.

They also issued out additional policies to ensure 50% of the additional

Education taxes are induced into Vocational Education along with specific measures of Management of the capital. During the 3 years from 2007 to 2009, they put in 6 billion Chinese Yuan in Vocational Education which is the same amount contributed over the past 20 years. There are more than 100 big enterprise groups and 400 famous companies invested in building Vocational Schools and Colleges. There are about 500 Vocational Institutes now and more than 90% graduates can find proper jobs⁷. Therefore the Social Status and attractiveness towards Vocational Education is increasing.

7 孙琳, 郁洁. 加快民族地区职业教育改革发展的思路——广西壮族自治区职业教育发展一瞥[J]. 中国职业技术教育, 3, 2011, pp. 28-31 (Sun Lin and Yu Jie, *Reform and development of vocational education in minority areas - Case study of Guangxi Autonomous Region about Zhuang ethnic minorities* [J], in «Chinese Vocational and Technical Education», 3, 2011, pp. 28-31).

The New Paradigm of Intercultural Citizenship: Some Pedagogical Reflections

Alessio Annino

Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali
Università degli Studi di Catania¹

0. Premise

In contemporary society there is a marked contrast between a deep need for stability and at the same time the need for change, all of which is underscored by the need to implement the way we live our worldly lives. This means that the educational practices of today must be changed, adapted to this increasing complexity, with the aim of putting a correct emphasis on the true meaning of democracy, on respect for and appreciation of differences, on the real and active participation of citizens in public life, cultural reciprocity and the construction of a *space for meeting* primarily in individual consciousness, and subsequently in the places where interaction between people occurs. The difficult task of the school results from its having to transpose research and theories into a practical or applied dimension, that is to say, into a completely real factual context, within which the promotion of a range of values shared by all citizens has a key role. In essence, the school must firstly contextualize the theme of change, with the decisive support of clever, competent and open-minded teachers, and then illustrate the epistemic matrixes required to provide the younger generation with the appropriate critical tools, to enable them to make aware choices for the future.

1. Language and integration

From a strictly educational point of view, pedagogy is now being called upon by many political and cultural actors to offer the appropriate tools to carry out the transition from growing multiculturalism and the birth of a new sense of citizenship, to an effective inter-culture and to concrete

¹ Research Fellow in *Theoretical analysis and comparisons on citizenship education in the school of the XXI century.*

and factual integration, which is not only intentional but also humanistic² and broadly supportive. If we look for a moment at the word *integration* in a critical perspective, we cannot fail to observe that in contemporary times its meaning was connected to the sense of the classical πολυμορφής, (polimorfé) and ranged between *diverse and multi-faceted*, and *versatile*, its most characteristic and, for our purposes, useful meaning, since it relates to the increasing complexity of questions related to the demands for hearing and participation currently arising from all strata of citizenship³.

From an etymological standpoint, however, the term *integration* refers us to the concepts of *making a whole*, to *wholeness*, and, in a deeper sense, to *making complete and conforming to justice*⁴, which is a perfectly fitting and appropriate definition when dealing with sociological issues or delicate and intertwined educational issues regarding the recognition and attribution of nationality.

Integration, in fact, is in perfect harmony with the contemporary notion of citizenship, understood as a real exchange, mutual enrichment and appreciation of differences.

Never before this period of contemporaneity have knowledge, education and training played such a crucial role in perfectly delineating the profile of the aware and responsible citizen, smoothing ideological and geographical borders, engaging in processes of confrontation and mutual dialogue with otherness. This is especially apposite in the European continent, where for a long time the majority of states have taken steps to enshrine the principles of equality between citizens and free access to education and cultural resources, in order to allow the mutual exchange and the recognition of new cultural identities, especially in an intercultural perspective. In this sense, in expanding the semantic search, we must consider that integration is also indicative of the concrete action of

to bring in, to incorporate a new element (a person or a thing) into a whole, so that it constitutes an integral part of it, so that it melts into it: in a zone, a region of the territory of the State. In particular, above all in social and political language, to insert one or more individuals in a group, or one or more

2 See P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori, 1980, p. 61.

3 See S. Chistolini, *La pedagogia verso la società polisemantica. Il realismo dell'educazione*, Padova, Cleup, 2004; and Ead., *CiCe DEED Italiano Enciclopedia in Italiano*, at <http://www.cicedeed.eu/ITencyIT.htm>, in A. Ross, W. Berg, M. Dooly, A. Ernst-Vintila and R. Étienne (Eds), *CiCe Democratic Educators Encyclopedic Dictionary*, at www.cicedeed.eu (2012).

4 See *Dizionario etimologico Hoepli*, <www.hoepli.com>.

groups in an organism, in a structure, in a constituted society, to which it did not belong before, or from which it had been excluded⁵.

The above definition of integration clearly indicates the action of placing individuals in a group from which they were previously excluded; and since they are excluded, the *allochthon* could not enjoy equal rights and opportunities for empowerment and choice about their lives. In this sense, integration in its primitive meaning of *making complete and conforming to justice*, represents concrete aid in taking the first steps towards the realization of the individual. And, if we focus on the reflexive form of the verb complement, that is *integrate oneself*, it indicates the necessity of the acquisition of awareness of, and responsibility for, their actions by individuals, in a voluntary and intentional view of the educational experience that will lead to real knowledge in the sense of shared values.

In contemporaneity we have moved towards making a more extensive use of the term *inclusion*, using it to refer to a process of reception, or exchange that sees the realization of one's self in relationship with otherness. The principle crux is firstly, therefore, to make the subjects, in this case the citizens, active and aware, and then return to the importance and dignity of the supreme responsibility of personal choices. The above considerations on the semantics of the term *integration* show us how «the term and its opposite, inclusion, exclusion, are, however, multidimensional and dynamic processes that are revealed through multiple forms, related to certain social roles and functions to economic resources, relational goods, communication and training»⁶.

All this helps to delineate a highly complex picture, which is, in the end, the key challenge for the modern school. Critical pedagogy for emancipation will provide continuity to the citizens, providing them with the keys to correctly interpret cultural input from different parts of the globe, «the various dimensions of dignity, of autonomy, of the potential of the subject, of the values integration with others»⁷ so that they can be able, individually and consciously, to transpose such knowledge into full civil and aware behaviour from a community perspective.

5 Cfr. *Vocabolario Treccani*, in <<http://www.treccani.it>>.

6 P. Mule, «Il docente promotore dell'integrazione e dell'inclusione sociale nella scuola dell'autonomia», in Ead. (a cura di), *Pedagogia, recupero e integrazione tra teorie e prassi*, Roma, Armando, 2013, p. 178.

7 G. Spadafora, «La tensione all'emancipazione e la costruzione della democrazia: il cuore della questione», in Id. (a cura di), *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Roma, Carocci, 2010, p. 35.

2. Active citizenship and the school: a necessary combination

Considering the continual erosion of personal choice in everyday life, it can be argued that the fundamental task of education will be that of fully understanding the remarkable complexity of the educational act. From the pedagogical point of view, in fact, it is of considerable importance to dwell on the dyadic relationship between *training* and *values*, because only through the injection of values in an authentic and deep sense, can one have a grasp of the broadest democratic perspective. The school must be the necessary lynchpin on which to rest the articulation *belonging-awareness-responsibility-participation*⁸: the complexity of today's social context, the meeting place of effervescent, hyperactive, multicultural and globalizing tensions, must necessitate reflections on education, and on various educational processes in general. The traditional "common sense" of belonging is always more markedly opposed to new and more *individualistic* perspectives, oriented to privatism and to the dimensions of self-interest, part of this due to the *entropy* inherent in the swirl of events. Sudden and radical changes engender insecurity and instability, because everything that is new and different can also create anxiety and discomfort.



8 A. Annino, *La cittadinanza attiva nella ricerca educativa*, Catania, RIV, 2012, p. 37; L. Corradini, «Scuola e società: ricordi e riflessioni in tempi di crisi», in A. Chionna, G. Elia (a cura di), *Un itinerario di ricerca della pedagogia. Studi in onore di Luisa Santelli Beccegato*, Lecce, Pensa Multimedia, 2012; M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, Roma, Laterza, 2010.

Indeed, it is precisely the duty inherent in the consciousness of every active and involved citizen to eliminate any ethnocentric and exclusionary perspective, especially in our relations with foreigners, who are often perceived as different, either as a threat or as a source of discomfort. Pedagogy today must meet the important challenge, assisting in a mature development of independent, critical, and transitive thought. This is the key that can open the doors of truly active citizenship, ethically based in an ontological sense, rather than only belonging-based. We have, by now, acquired the awareness that intercultural education is the “normality” of education in multicultural societies such as our own, and that everything is closely connected to the concept of active citizenship and true integration.

In today’s social and cultural context, it is inevitable that the concept and design of nationality should be the focus of the pedagogical sciences, due to the sudden turbulent changes of recent decades, which have fundamentally altered the μορφή (*morfé*), which no longer depends only on the foundations of the past, such as *ius sanguinis* and *ius soli*, but also on the values of otherness, of shared ethics and respect for the environment.

Indeed, now more than ever nationality should be protected as *the house*, as it is οἶκος (*oikos*) in the real sense of term, since in a global context the feeling of statelessness is growing. For this reason *the house* has become more and more concrete within the world, with the human and cultural implication that neighbours now are all *the others*, and in front of us we no longer have a street or a neighbourhood, but a continent, or other continents. Education is a powerful tool that can allow the full realization of the potential of the individual and the preservation of a common and progress-oriented culture, and in this sense the family and the school share the heavy responsibility of guiding future generations. In fact, due to education, «the society makes the individual a sharer of its life forms, its customs, its standards, transmits its ideals and values, promoting its “adaptation” and its “shape”»⁹.

3. Training towards otherness between contingency and utopia

In the contemporary world, it is necessary to approach otherness by way of an anti-dogmatic, non-ethnocentric mode, which should not be at the mercy of all kinds of compromises, exercising the role of mediator in the construction of knowledge fed by diversity. This should proceed through critical control and the creation of new concepts, strategies and tools that aim to meet the needs of practical, everyday life, by distinguishing conven-

9 L. Borghi, *Educazione e sviluppo sociale*, Firenze, La Nuova Italia, 1962, p. 141.

tions from aspects of reality, creating systems and patterns which are revisable and can be updated in the specific context.

From a first analysis of modernity, it can be seen that collective consciousness is crumbling, many traditional values are becoming less binding, and consequently there is appearing «a crisis of instruction which creates harm for the future of democracy [...] The governmental policies of recent years at global level, pursuing short term profit, have favoured the development of technical-scientific knowledge at the expense of the humanistic social sciences»¹⁰, which allows for the cultivation of the *human* present in each man. It is, therefore, necessary to promote the construction in schools of a specifically cross-cultural mindset, transferable to experience in terms of problematization and empowerment, able to address the complexity of the multiethnic and multicultural society of our day, through fluid and unprejudiced processing of the democratic rules of social coexistence.

In this sense, according to Cambi, it is necessary to carry out a detailed deconstruction of traditional morality, which centres on the western «bourgeois triad *God, homeland and family* that accentuated the criteria of unity, of belonging, of continuity and cohesion, giving the individual and society a homogeneous and organic identity [...]»¹¹. In contemporary society, meanwhile, the problems that arise from the daily necessities of inter-cultural and inter-religious contexts are different, so that the new triad that is currently configured, «is characterized not by closing-orientated values but opening-orientated values, not concerning defence but collaboration and sharing, which are less archaic and more post-modern [...] such as *pluralism, difference and dialogue*»¹².

By starting from Cambi's important perspective we may expand, still further, the horizon of epistemic values that should characterize contemporary citizenship, which is so strongly merged in a multi-cultural world, but which is still not fully inter-cultural, inserting elements rooted in solidarity and conviviality. These are *ethics, belonging and society*¹³, closely linked by a relationship of consequence in the *experience* so highly regarded by Dewey.

10 P. Mulè, *Formazione, democrazia e nuova cittadinanza. Problemi e prospettive pedagogiche*, Co-senza, Periferia, 2010, p. 138.

11 F. Cambi, *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Roma, Carocci, 2003, p. 16.

12 *Ibidem*.

13 A. Annino, *La cittadinanza planetaria nell'ottica della pedagogia critica*, Roma, Anicia, 2013, p. 127; L. Corradini, *La Costituzione nella scuola. Ragioni e proposte*, Trento, Erickson, 2014.

Epistemic horizons

Traditional moral order	Cambi's perspective	Citizenship new perspective
<i>God</i>	<i>Pluralism</i>	<i>Ethics</i>
<i>Homeland</i>	<i>Difference</i>	<i>Belonging</i>
<i>Family</i>	<i>Dialogue</i>	<i>Society</i>

In this hypothetical perspective, in fact, the three elements are closely related; this, one might add, is inevitable, bearing in mind the logic of democratic participation through full awareness of the role of an active citizen, who must internalize a sense of *respect* for institutions and their members and come to terms with otherness. A strong ethical base is required, combined with a conception of belonging, that does not exclude but rather fully includes, and is open to mutual discussion with otherness. This can, and should, assume the burden of shaping a social context of respect and tolerance that allows for the limitations of the traditional western triad to be overcome, and is able to deal with any potential ethnocentric manifestations such as *fanaticism* (God), *nationalism* (home) and *amoral familism* (family), which even today represent grave sources of danger for democratic societies.

For these reasons, the school now needs to be flexible, to reflect in its fullness the needs of the cultural, social and economic context in which it operates. It must recognize the different methodological options and praxis dictated by teachers' professionalism, but at the same time, must be a guarantor of the unitary character of the education system, and the enhancement of cultural and territorial pluralism.

The challenge that teaching today must deal with boldly is that of making a decisive turn towards the world of pluralism, especially since it is one of the key players in this process of radical change. The question that now arises, of the role of the teacher within this difficult learning process, is whether he is really equipped to fulfill such a delicate task, if he is being given appropriate support from the institutions. A school that is in step with the times, in fact, should be able to provide training, should be open to collaboration and full participation, especially in the field of civil rights.

In the midst of processes of globalization, the evaluation of *difference* is, therefore, the feature on which the modern teacher must centre his profes-

sionalism, without neglecting the axiological crisis that invests the younger generation, torn as it is between the rejection of parental models and the different ones proposed by peers or by the media.

The issue of equality, for these reasons, must be constantly emphasized by the teacher of today's schools, because only through equality is there dignity of life in a social fabric in which all are active citizens. Because the great transition from multiculturalism to true interculturalism occurs in schools, they need to expand the opportunities and sources of knowledge of the students as much as possible, to arrive at a method of research and study that will inevitably include heated debate that is critical of sources of information. For the younger generation, it is important that the concept of inclusion is understood in its entirety, together with that of full and active citizenship, since only by facilitating its interiorisation, from an axiological point of view, can intercultural education be said to be working effectively to promote the passage to true integration.

4. Conclusions

In this first part of the twenty-first century, it is extremely important to build a democratic school and, above all, a school for democracy, able to direct student choices appropriately and effectively towards the future and, in the long run, to form a true citizen of the third millennium, who is both aware and critical. Contemporary society, squeezed between complexity and multiculturalism, is characterized by global finance and pervasive technologies, by axiological reasoning and ethnic tensions, and needs a new model of education for individuals, able to provide the tools to explore the possibilities of political choice in a democratic context.

It is therefore important, in this regard, to define new educational models based on freedom of choice, and awareness of the real value of social relations, to include the necessary factors of flexibility and adaptability of individuals to the continuous events of postmodernity. This, today, is the distinguishing feature of the challenge that *citizenship* - in every sense of the word - is facing.

