

Giorgio Chiosso (ed.)

Sperare nell'uomo

*Giussani, Morin, McIntyre
e la questione educativa*

SOCIETÀ EDITRICE INTERNAZIONALE - TORINO

6 21647112

Universidad de Navarra
Servicio de Bibliotecas

L'azione educativa ovvero il rischio della prassi

di Concepción Naval

“Mi dici per favore che strada devo prendere?” chiese Alice.
 “Dipende più che altro da dove vuoi andare”, disse il Gatto.

(L. Carroll, *Alice nel paese delle meraviglie*)

Le immagini impiegate nel corso dei secoli per avvicinarsi al concetto di educazione sono numerose. Una di queste appare in modo ricorrente nella teoria dell'educazione ed è quella dell'educazione intesa come trasmissione (Darling 1982; Taylor W. 1984; Naval 2007).

Prendendo come punto di partenza la metafora presente nell'opera di Luigi Giussani, *Il rischio educativo*, la mia tesi, in questa sede, è duplice.

In primo luogo sostengo che, di fatto, l'azione educativa (*actuación educativa*) si è caratterizzata spesso come trasmissione; tuttavia se compresa in modo adeguato, essa si basa fundamentalmente sulla prassi dell'educando che il buon educatore cerca di stimolare in diversi modi. Questa nozione di trasmissione non si limita perciò a una semplice passaggio di nozioni e comportamenti. Anzi, una trasmissione opportunamente intesa non è semplice ripetizione, bensì apertura alla creatività. In secondo luogo, suggerisco che leggere Giussani (e in particolare l'opera prima citata) può aiutarci a capire in modo più approfondito l'educazione – ovvero l'azione educativa – come prassi, con il rischio che questa comporta, considerato che è in gioco la libertà. Questo è il rischio che presuppone l'educazione: l'agire libero, immanente, che l'educazione promuove e presuppone.

Alla base della riflessione educativa di Giussani stanno diversi concetti quali, per esempio: la tradizione, l'incontro, la dimensione comunitaria, l'esperienza e la libertà. Farò qui riferimento a essi in diversi momenti, anche se non mi sarà possibile trattarli tutti in modo esaustivo.

Parto da una concezione dell'educazione (Altarejos e Naval 2003) come azione reciproca di aiuto per il progresso e lo sviluppo dell'essere umano; ordinata intenzionalmente alla ragione e orientata

a partire da essa, in quanto promuove apprendimenti formativi, cioè la formazione nel senso classico di questa espressione. Tale formazione suppone la trasmissione di conoscenze, lo stimolo di predisposizioni all'azione e l'allenamento nelle abilità o nei talenti, e riguarda tutte le dimensioni dell'essere umano: quella fisica, estetica, affettiva, morale, intellettuale e sociale, in modo armonico.

La formazione consiste, vista da questa prospettiva (Esteve 1983; Naval 2007), in un salto qualitativo della conoscenza, che si organizza permettendoci di capire noi stessi e il mondo che ci circonda. In tal modo, qualsiasi obiettivo educativo presuppone «un modo di procedere attento, intelligente e informato» (Peters 1982).

Alcuni autori includono tra gli elementi nucleari del concetto di formazione la capacità di riflessione, la capacità di valutazione critica e la sensibilità verso i valori estetici (Kriekemans 1977; Menze 1981). Ovvero, l'alunno non solo deve arrivare a sapere qualcosa, bensì deve imparare anche un modo di esaminare la realtà, di valutare criticamente quanto ha imparato e di trarne profitto. Può così sviluppare schemi concettuali propri, partendo dall'informazione acquisita, dal suo valore oggettivo per comprendere la realtà e dalle soddisfazioni che può attendersi dall'apprendimento realizzato.

Dunque tratteremo qui dapprima l'educazione intesa come *transmissione* esaminata da diversi versanti, per considerarne poi la dimensione di *praxis*.

L'educazione come trasmissione culturale

Quando Meirieu (1998, pp. 21-28) pensa alla necessità dell'educazione, rivela – in modo suggestivo – la dimensione di trasmissione che l'educazione possiede: nessuno può dare la vita a se stesso; così pure nessuno può attribuirsi la propria identità. Esiste un mondo del quale facciamo parte, grazie al quale in un certo modo siamo quello che siamo, un mondo che ci dà forma e a cui noi stessi a nostra volta diamo forma. Ne siamo parte e in esso dobbiamo integrarci; ecco perché è necessario imparare le regole del gioco, a patto che queste non offendano la dignità umana.

Come segnala Hameline (1973, p. 3): «Non si è mai verificato il caso in cui un essere umano abbia raggiunto lo status di adulto

senza l'intervento, nella sua vita, di altri esseri umani, degli adulti stessi». O, detto in altre parole, questo «è il prezzo da pagare per diventare membro della comunità» (Meirieu 1998, p. 22).

Nel corso della nostra vita siamo immersi in un determinato contesto culturale, ma, specialmente durante i primi anni, abbiamo bisogno di familiarizzarci con una molteplicità di segni, di accedere a una lingua, di imparare a identificare e rispettare riti, abitudini e valori che il contesto dapprima semplicemente trasferisce, poi si limita a proporre. Giunge così, per ogni essere umano, il momento in cui si devono scegliere i propri criteri di giudizio, di valutazione, tanto nell'ambito morale quanto in quello sociale e politico.

Tale ingresso dell'essere umano nel mondo richiede l'accompagnamento dell'educazione: il bambino ha bisogno in primo luogo di essere accolto per essere capace, in seguito, di assumere la novità e accogliere gli altri. Il bambino ha bisogno della premura che l'adulto gli assicura. Questo intervento educativo è importante e come tale lo riconoscono il senso comune, la pedagogia, l'antropologia, la psicologia, la sociologia e così via.

L'inserimento del bambino in una determinata realtà lo conduce a chiedersi: di chi sono figlia o figlio? a che popolo appartengo? di quale storia sono erede? La storia o, se si preferisce, la tradizione conferisce un peso necessario a mantenere la stabilità propria di una persona matura (Giussani 1977; MacIntyre 1981, p. 205 e sgg; 1992, pp. 244-266; Naval 2000, pp. 213-220). Educare significa dunque, in larga parte, immettere in un universo culturale, e la vita umana è tensione tra quanto è stato dato e ciò che si sta per raggiungere, insomma tra tradizione e creatività.

Non può partecipare alla comunità umana colui che «non ha incontrato lungo il cammino le speranze e i timori, gli slanci e le inquietudini di chi lo ha preceduto: tracce lasciate, in quel frammento di terra in cui vive, dai predecessori che, attraverso quelle stesse tracce, dispensano consigli che non sempre gli saranno utili, ma che, tuttavia, non può ignorare se non a costo di ripetere eternamente gli stessi errori e forse, cosa ancor più grave, di non comprendere perché si tratta di errori e perché gli uomini li pagano» (Meirieu 1998, p. 25)¹.

1. In questo universo culturale nel quale ci introduce l'educazione, gli esseri umani «sono riusciti ad addomesticare fino a un certo punto la sofferenza e la morte, l'ango-

Privi della cultura nella quale ci inseriamo con l'educazione, ci troveremmo sprovvisti della capacità di pensiero, di memoria o di linguaggio.

Come afferma Hannah Arendt, la nascita e la morte presuppongono un mondo in costante movimento; la cui durevolezza, la cui relativa permanenza, rende possibile apparire e scomparire da esso; un mondo che esisteva prima dell'arrivo dell'individuo e che gli sopravviverà. «Senza un mondo in cui gli uomini nascono e muoiono non ci sarebbe che eterno ritorno senza mutamenti, la durata sempiterna della specie umana come di tutte le altre specie animali» (Arendt 1994, p. 69).

Il problema del nostro tempo è che viviamo nella frenesia di un tempo che scorre veloce e a un livello di individualismo e di indifferenza realmente preoccupante. Questo è il motivo per cui la trasmissione di idee, valori e modelli di condotta che in altri momenti si realizzava con naturalezza manifesta ora notevoli difficoltà.

Trasmissione e tradizione

La nostra condizione sociale è immersa in una storia che si svela a noi attraverso la trasmissione di una cultura. Si potrebbe dire con Giussani che soltanto un'epoca di discepoli può dare un'epoca di geni. Non è certo facile trovare quel sano equilibrio tra tradizione e creatività, tra tradizione e critica. Tuttavia, sembra chiaro che «solo in chi è prima capace di ascoltare e di comprendere si alimenta una maturità personale che lo rende poi capace di giudicare e di affrontare, fino – eventualmente – ad abbandonare ciò che lo ha alimentato» (Giussani 1977, p. 20).

Le conseguenze della negazione di questo principio possono condurre il bambino o l'adolescente a una sorta di sconcerto o di confusione, frutto dell'ignoranza delle proprie radici. È l'immagine dello sradicato, che ignora o nega la propria origine e il cui disagio

scia di fronte all'infinito, il terrore dinanzi al proprio agire, la terribile necessità e l'immensa difficoltà di vivere insieme [...], un mondo in cui rimangono alcune 'opere' alle quali è possibile attenersi, a volte soltanto per assegnare parole, suoni, o immagini a ciò che ci tormenta, soltanto per sapere che non siamo soli» (P. MEIRIEU, *Franckenstein educador*, Barcelona, Laertes, 1998, p. 26).

si palesa nel suo comportamento sociale. Per un educatore è evidente che la personalità non è il mero risultato di una «spontaneità evolutiva, senza che occorra alcuna... guida oltre se stessi» (Giussani 1977, p. 22). Si ha bisogno di qualcosa in più per imparare ad affrontare la vita: la realtà che ci tocca vivere. Ecco perché quando questo aiuto non viene offerto – per esempio in seno alla famiglia o nell'ambito scolastico – il bambino o l'adolescente si trovano a vivere nell'incertezza, nell'incertezza o nel vuoto scettico dovuto all'omissione educativa. Il bambino ha le tessere del *puzzle*, ma scoppia a piangere perché gli manca il modello con cui riuscire a comporlo o a costruirlo.

Giussani (1977, p. 28) porta l'esempio di uno studente di liceo che diceva ai suoi compagni: «Ci fanno studiare un'infinità di cose e non ci aiutano affatto a comprendere il senso di queste cose; a noi sembra allora che manchi il perché ce le fanno studiare». È la stessa domanda che nel film *L'ultimo samurai* rivolge al padre (il samurai) la figlia maggiore, che è appena rimasta senza madre: perché studiare se poi finirò a lavare, cucire, cucinare? E la risposta di suo padre è acuta: perché conoscere – il sapere – ti darà la libertà, ti permetterà di pensare da sola.

Iniziare a una tradizione, cioè trasmettere un'esperienza e una memoria, non consiste nella semplice riproduzione di ciò che è già stato, ma presuppone invece una ricreazione che la renda nuova (Steiner 2004 e 2005). In questo contesto, possiamo domandarci con Steiner (2004, p. 12): che cosa significa trasmettere? da chi a chi è legittima tale trasmissione? com'è possibile l'insegnamento?

Forse non è accidentale che l'idea di tradimento e traduzione – molte volte ne è stata commentata la relazione – non sia interamente assente da quella di tradizione. L'insegnamento stesso (inteso come trasmissione) è un rischio: implica sempre un rischio². Il professore sollecita attenzione, accordo, in primo luogo, e poi divergenza collaborativa (Steiner 2004, p. 33). Invita alla fiducia con la persuasione, ma questa è allo stesso tempo positiva e negativa; nel migliore dei casi la persuasione consiste – in termini aristo-

2. È nota la massima di E. D'Ors che segnala: «Facilmente copierà chi non ha saputo ereditare. Tutto ciò che non è tradizione è plagio» (E. D'Ors, *Nuevo Glosario*, Madrid, Aguilar, vol. III, 1949, p. 474).

telici – nel rendere verosimile ciò che è vero. Si tratta di edificare una comunità sulla base della comunicazione. Pertanto, fiducia, offerta e accettazione occupano un posto privilegiato.

Non vi è comunità, disciplina o arte senza maestri e discepoli, come ricorda Steiner. La conoscenza poggia sulla trasmissione; ragione per cui nel progresso, nell'innovazione, per radicali che siano, è presente il passato. I maestri proteggono e propongono in questo modo la memoria. I discepoli elevano, disseminano o tradiscono l'eredità che conforma la loro identità. Questa dinamica è logicamente interattiva. L'idea di un maestro "autistico", che non comunichi, che non sia capace di trasmettere, di condividere la propria cultura, o che si rifiuti di farlo, è concepibile, è persino possibile, ma si configura come un'aperta contraddizione. Orbene, non tutto è trasmissione nel processo educativo, né trasmettere significa semplicemente riprodurre; ciò che viene richiesto è un modo di trasmettere che schiuda alla capacità di pensare per conto proprio.

Qualche decennio orsono era in voga una sociologia di taglio deterministico che suggeriva una scuola somigliante a una macchina progettata per la riproduzione sistematica delle diseguaglianze sociali; tuttavia questa non è una visione completa della sua azione (*actuación*). È possibile una prospettiva più ottimista, meno fatalista (Meirieu 1998, p. 29; Duru-Bellat e Henriot-van Zanten 1992).

Trasmissione e comunità

A partire dalla critica comunitarista al liberalismo è stata sottolineata – come Peters aveva già rilevato anni fa (1982) – la necessità dell'educazione come iniziazione in una comunità, considerando l'essenza dell'io, situato storicamente e culturalmente in una comunità concreta.

Si rilevano in questa linea di pensiero tre concetti chiave per l'azione educativa, presenti in qualche modo nell'opera di Giussani. Si tratta di: tradizione, comunità di apprendimento e unità della vita in quanto unità narrativa (Naval 2000).

Una comunità autentica non è costituita da una semplice aggregazione o somma di individui. I suoi membri, in quanto tali, condi-

vidono fini comuni legati a valori ed esperienze unificanti; li unisce un bene che è comune a tutti, al quale tutti partecipano e della cui promozione sono responsabili, il cui conseguimento permette l'arricchimento di ognuno dei suoi membri. Tali fini e beni sono propri della comunità stessa, non sono obiettivi particolari comuni alla maggioranza dei suoi membri: questo è proprio di una semplice associazione.

La comunità costituisce perciò un bene intrinseco per tutti coloro che ne fanno parte, sia a livello psicologico – gli esseri umani hanno la necessità di sentirsi parte di una comunità – sia normativo in quanto la comunità è un bene oggettivo per gli esseri umani (Mangabera 1975, p. 102; Walzer 1983). Giussani ci dice che la comunità, proprio perché è convivenza essenziale, è una dimensione interiore, un modo di avvicinarsi a tutte le cose (1977, p. 50).

Nella nozione di educazione come trasmissione occupano un posto privilegiato le idee di *riconoscimento* e di *partecipazione* (Taylor Ch. 1992, pp. 25-73; Barber 1984).

Trasmissione e cultura

Il maestro è quindi metaforicamente (Meirieu 1998, pp. 134-135) un "passatore", il mediatore di una cultura, «senza la quale colui che vi arriva vagherebbe alla disperata ricerca delle proprie origini, delle parole con cui pensare le emozioni e guarire le ferite, degli strumenti per capire il mondo e dare senso agli eventi in cui s'imbatta, dei concetti per accedere alla comprensione di ciò che accade e di quanto succede ai suoi simili».

La cultura è quell'insieme di «oggetti trasmessi dagli uomini, nel corso di tutta una storia senza la quale non può riuscire alcuna comprensione [...] quella comprensione che [...] è la forza, solitaria, per trarre dal caos della propria vita quella manciata di luce sufficiente ad illuminare un po' più in là di noi stessi; fino all'altro, là in fondo, smarrito come noi, nell'oscurità» (Meirieu 1998, p. 134).

La cultura ovviamente non garantisce la comprensione, cioè che io sia capace di andare verso l'altro e di comprenderlo, ma mi «permette di accedere a ciò che mi vincola a lui, a quegli oggetti nei quali possiamo riconoscerci entrambi, e così mi fornisce i mezzi

senza i quali non vi è alcun vero esercizio di comprensione, senza i quali non vi è nulla al di là della disperazione e del delirio» (*idem*).

Insegnare, pertanto, è cercare di comunicare la cosa più grande che gli esseri umani hanno elaborato, decantata in alcune discipline scolastiche o accademiche, e cercare di comunicarla a tutti.

La trasmissione, dunque, non è coazione, non è negazione della libertà dell'altro, bensì, precisamente, riconoscimento di quella libertà. Perciò il maestro deve limitare il proprio potere per lasciare che l'altro occupi il proprio posto. L'educazione è iniziazione, ma una iniziazione che non impedisce l'autonoma realizzazione personale, bensì il contrario, perché educare significa fundamentalmente aiutare a crescere.

Dunque, la considerazione dell'educazione come trasmissione ci ha condotto per mano all'educazione come crescita personale, e anche dal maestro all'allievo o, detto in altre parole, dalla *poiesis* alla *praxis*, cioè alla comprensione dell'educazione come prassi.

La prassi nell'educazione: la formazione umana

L'essere umano è un essere capace di crescita, un essere che non smette mai di crescere. «Certi tipi di crescita avanzano fino a un certo punto, ma l'essere umano in quanto tale è capace di crescere smisuratamente. Per questo per l'essere umano vivere è essenzialmente crescere» (Polo 1991, p. 110).

Quando si parla di crescita si pensa subito a quella corporea, ma la nozione di crescita è ben più ampia. Come l'essere umano non è esclusivamente un essere corporeo, così nemmeno la sua crescita è soltanto o principalmente corporea.

Nella conoscenza si rivela l'indole propria della crescita umana: non sembra possibile che in qualche momento della vita si possa smettere di conoscere. Da ciò si evince che la crescita umana è una crescita che non ha fine: si può sempre arrivare a conoscere di più e volere e desiderare di più. La crescita umana si manifesta soprattutto negli atti volontari: questa costituisce una differenza sostanziale rispetto alle funzioni vitali vegetative e al loro corrispondente aumento.

La crescita specificamente umana ha un nome che la designa dal punto di vista operativo: *imparare*. Crescere nell'essere umano

significa imparare. La crescita propria dell'essere umano si manifesta nell'incremento delle capacità umane attraverso la loro attuazione.

Il senso etimologico del termine "imparare" indica proprio questo processo. Viene dal termine latino *apprehendere*, che significa "prendere, afferrare". Il principio di questa attività è la capacità di cogliere la realtà per incorporarla o per appropriarsene. Questo è il punto nevralgico dell'azione educativa, nonché la chiave dell'attività dell'insegnamento.

Se la crescita è un fatto strettamente personale tuttavia, è possibile e necessario aiutare a crescere. «La cosa più grandiosa che in questo mondo si può trovare è una vita umana in crescita» (Polo 1996, 107). In ciò consiste l'educazione: nell'assistere, nell'aiutare e nell'ammirare la crescita umana.

Da questo fondamentale principio scaturiscono le regole chiave per la comprensione e la promozione della formazione umana. L'educazione è l'integrazione dell'agire intenzionale dell'educatore e dell'educando, ovvero dell'azione combinata dell'insegnamento e dell'apprendimento, azione che tuttavia non si configura come semplice fusione o coincidenza di un agire con l'altro. Esiste infatti una gerarchia che va dall'insegnare all'apprendere, analoga alla relazione che esiste tra l'attività (*poiesis*) e l'azione (*praxis*).

Praxis e poiesis

Assumo qui la distinzione classica – e sempre attuale – nell'ambito dell'agire (*actuación*) umano tra *praxis* e *poiesis*. Secondo questa prospettiva si scopre che nell'agire umano vi sono almeno due ordini di finalità, che si distinguono anche nel linguaggio comune con due termini diversi: *agire* (*obrar*) e *fare* (*hacer*) non sono la stessa cosa. Anche nella lingua latina si trova questa distinzione – *agere* e *facere* –, come pure in quella greca – *prattein* e *poiein*³. La frontiera tra i due concetti risulta oggi molto più sfumata che in passato: il "fare" appare ormai predominante nell'uso quotidiano, a tutto

3. Cfr. ARISTOTELE, *Metafisica*, Milano, Bompiani, 1982, IX, 1048 b; ARISTOTELE, *Etica Nicomachea*, Milano, Bompiani, 1985, I, 1094 a.

svantaggio dell'"agire" (*obrar*), esito significativo della conformazione pragmatista della cultura contemporanea.

Nella filosofia classica l'ordine era invertito: la dimensione preminente dell'agire umano era quella dell'azione (*praxis*), poiché essa ha il proprio fine in se stessa, a differenza dell'attività produttiva (*poiesis*). La realtà più nobile risiede infatti in ciò che conferisce senso e valore al resto delle azioni umane.

Quando *si agisce* (*se obra*), si porta a compimento un'azione che culmina in se stessa, che trova nella sua stessa esecuzione la finalità proposta; mentre quando *si fa* (*se hace*), il riferimento è a una successione di movimenti il cui concatenarsi dà luogo a un risultato finale. Il termine "azione" (*acción*) è il più pertinente per designare l'oggetto dell'agire – *praxis* in greco; mentre "attività" (*actividad*) pare essere il termine più adeguato a designare quanto viene fatto – *poiesis*. L'azione scaturisce dalla potenza e il suo effetto permane in essa: ha cioè una finalità *immanente*. Al contrario, l'attività produttiva ha il proprio effetto e compie il proprio fine nel prodotto, in qualcosa di estrinseco alla potenza: ha una finalità, dunque, *transeunte* o transitiva rispetto alla potenza che la causa.

La differenza tra azione e attività produttiva si dà in ragione della finalità: essendo questa transeunte ciò che si cerca con l'attività produttiva è estrinseco a essa. Nell'azione, poiché la finalità è immanente, ciò che si realizza non è affatto estraneo a essa stessa. In ragione della sua finalità transeunte, l'attività produttiva deve cessare in qualche momento. Invece, un'azione non implica nulla al di fuori di se stessa; pertanto, nulla ne impedisce la conclusione e l'azione cessa soltanto per volontà dell'agente, non per causa propria.

Dunque le caratteristiche che aiutano a distinguere tra *produzione* (*attività produttiva*) e *azione* sono queste:

a) la *produzione* ha una finalità *transeunte* o *transitiva*, esterna alla propria attività; l'azione ha una finalità *immanente* che si compie in se stessa;

b) la *produzione* si compie mediante una successione di passi che si risolvono in una finalità estrinseca; l'azione ha una realizzazione *istantanea*, in quanto raggiunge il proprio fine nella sua esecuzione;

c) la *produzione* culmina in un prodotto finale, in qualcosa di *fatto*; l'azione culmina in se stessa, nell'*agire*;

d) nella *produzione*, raggiungere il fine significa *smettere* di agire, mentre non è così nell'azione; in quest'ultima raggiungere il fine è precisamente *agire*;

e) la *produzione* presuppone la manipolazione, modificazione o trasformazione di una realtà estrinseca; un'azione, sebbene abbia come riferimento realtà o oggetti estrinseci, li lascia intatti: ciò che si trasforma o si modifica è la stessa capacità o facoltà di agire.

Questa distinzione non implica che ogni agire umano concreto sia puramente *azione* o *produzione*. Ogni atto umano è una mescolanza di entrambe in quanto dimensioni di ogni agire umano.

Il vincolo di attività produttiva e azione spiega l'identificazione dell'agire con il fare alla quale mi riferivo prima, e per questo il soggetto può alterare l'ordine di prelazione di entrambe. Cioè, può trasformare il senso – la finalità – di un determinato agire, realizzandolo secondo la dimensione secondaria. È possibile trasformare un'azione in *produzione* e trasformare una *produzione* in azione.

Ridurre l'agire a sola attività esterna, dimenticandone la dimensione prioritaria di azione, è uno dei più gravi ed essenziali problemi dell'educazione e della cultura contemporanee. La considerazione della finalità conoscitiva in termini di produttività – per esempio, la giustificazione della conoscenza scientifica attraverso i risultati pragmatici nell'attività tecnica così come la tendenza a credere che le azioni si qualifichino moralmente in ragione delle loro conseguenze sugli altri, trascurandone le intenzioni o le ripercussioni sul soggetto – perturba lo stesso conoscere umano, soffocandone il senso e il valore autentico. Se si conosce soltanto per “fare”, la perdita del senso etico nella cultura e dell'aspetto umanistico nell'educazione sono conseguenze logiche e inevitabili.

L'azione educativa (*actuación educativa*), come ogni agire umano, partecipa delle due dimensioni di azione e di attività produttiva, che corrispondono alle due azioni (*actuaciones*) essenziali dell'educazione: *insegnare* e *apprendere*. Certamente si può apprendere qualcosa da soli, ma non si parla allora propriamente di educazione, bensì di *scoperta* (D'Ors A. 1987)⁴. L'integrazione di entrambe le azioni, insegnare e apprendere, è l'essenza dell'educazione.

4. Álvaro D'Ors, ispirandosi a testi classici, creò una distinzione che può risultare interessante a questo proposito: una cosa è l'educazione (imparare con l'aiuto di altri), altra è la cultura (imparare da soli).

Qualcuno potrebbe argomentare a questo punto che è educativo tutto ciò che è formativo e in tal senso rientrerebbe l'auto-educazione, sebbene non in modo assoluto, visto che tutti abbiamo bisogno di aiuto, ma arriva il momento in cui quell'aiuto risulta limitato. E non mi riferisco soltanto all'età dell'educando, bensì al fatto che ai livelli superiori della formazione, il talento e la volontà dell'educando sono i protagonisti, più che in altre fasi.

Effettivamente, in senso stretto, gli *habitus*, siano essi intellettuali, morali o tecnici, non si insegnano: il soggetto li acquisisce nel corso della sua azione. D'altra parte bisogna tenere in considerazione che alcune attività sono più formative (la *theoria* e la *praxis*) di altre (la *poiesis*), ma non producono la formazione da sole. Questa dipende da come il soggetto realizza l'attività, in particolare dal fine che persegue. Di fatto vi sono forme di disciplinamento morale o di addestramento intellettuale e tecnico che sono poco o per nulla formative, perché emarginano la capacità di riflessione o la libertà dell'alunno.

Mantenere l'equilibrio adeguato tra le attività esterne e le azioni immanenti nell'educazione non è affatto facile, né nella riflessione pedagogica né nell'azione educativa, e non è strano che né l'una né l'altra prestino eccessiva attenzione o dedizione a uno degli elementi citati. Il rischio di fuorviarsi, mettendo in rilievo più del dovuto il compito dell'educatore o dell'educando, è anche una costante nella comprensione dell'educazione.

Per evitare queste oscillazioni, conviene considerare – come Giusani ci ricorda – che il principio della crescita sta nell'educando. Questa è la prima peculiarità da rispettare nella formazione della personalità umana. Il compito dell'educatore è *dispositivo* rispetto agli oggetti che mostra e le azioni che promuove. Non va direttamente verso l'educando, com'è ovvio; ma il suo insegnamento non opera nemmeno a modo di stimolo univoco, scatenando sempre, o la maggior parte delle volte, la stessa risposta di apprendimento. Questo è un principio essenziale in molti progetti educativi, specialmente nel XX secolo: quello di attribuire alla relazione tra insegnamento e apprendimento un carattere necessario, in quanto relazione di causa-effetto. Tuttavia, la migliore lezione per uno – intendendo per “lezione” il prodotto dell'insegnamento – non lo è per altri.

Su questo punto vi è accordo quando si ha esperienza docente, ma non sembra vi sia invece per la spiegazione delle cause dell'in-

successo scolastico. Dinanzi all'errore nell'insegnamento o all'*insuccesso educativo* o *scolastico* si offrono due tipi generali di giustificazione: il rifiuto dell'educando, effetto della sua libertà, o l'inefficacia dell'insegnamento, frutto del fallimento delle tecniche didattiche o dell'incompetenza dell'educatore. Non c'è dubbio che siano due cause possibili; ma non sono le uniche. La causa prima ed essenziale è sempre – anche in questi due casi – la condizione personale dell'allievo e dell'educatore.

Al di là di qualunque azione educativa c'è la persona. Perciò, la tendenza a personalizzare l'insegnamento deve accentuarsi quanto più possibile, nella misura in cui lo permettano le risorse di cui si disponga. Tale obiettivo costituisce la pietra di paragone di qualunque metodologia didattica o organizzazione e pianificazione dell'insegnamento. A rigore di termini, non si formano persone, ma le si aiuta a formarsi, la qual cosa nella pratica implica aiutarle ad attualizzare le loro attitudini e capacità. Consideriamo pertanto l'azione educativa a esse rivolta, e il loro incremento, come la finalità dell'aiuto alla crescita personale.

È nota la rivitalizzazione di queste idee propugnata nella relazione della *Commissione Internazionale sull'educazione per il XXI secolo*, patrocinata dall'UNESCO. Il suo nucleo sta nella formulazione di quelli che definisce i "quattro pilastri dell'educazione", i quali, bene interpretati, possono rappresentare una sintesi valida del senso della formazione umana da una prospettiva personalista. L'educazione non si concepisce come un processo chiuso di assimilazione di informazioni bensì come pratica aperta, aiutata e orientata dall'educatore. La priorità nell'azione educativa non ce l'hanno i compiti, ma le persone che imparano.

L'educazione, la formazione umana, in tal modo, non è altro che la crescita personale suscitata e stimolata. Questo aiuto può essere formalmente intenzionale, o indiretto e spontaneo, non ricercato come tale, ma esercitato in modo derivato come *influenza* formativa. Nel primo caso si può parlare propriamente di *agenti* formativi o educativi; nel secondo, di *ambiti* di formazione o educazione.

La formazione umana, l'educazione hanno dimensioni e gradi diversi che possono essere distinti mediante l'analisi intellettuale; ma l'unità personale reclama un'azione educativa che, affrontando prioritariamente alcuni aspetti o manifestazioni operative, non lo

faccia mai in astratto né in modo esclusivo. Il senso della crescita personale nella formazione umana ha a che fare con il costante riferimento *razionale* – la sua dimensione cognitiva –, intendendo per "ragione" la capacità integratrice dell'intelligenza e la volontà, in armonia con le altre dimensioni umane. Una crescita autentica è possibile soltanto se c'è libertà: decisioni personali dell'educando nel suo apprendimento. L'educazione aiuta ad assumere le decisioni personali: cerca di attribuire a un soggetto i propri atti affinché lui stesso se li attribuisca e decida per conto proprio.

Su questa linea, è compito dell'educatore costruire una cornice all'interno della quale l'alunno possa scoprire a mano a mano le regole di base della socialità che gli consentano di agire da solo, permettendo che gli altri facciano lo stesso e cogliendo il carattere profondamente solidale di quei due processi.

L'apprendimento è emancipatore solo se ciò che apporta al soggetto è trasferibile. Bisogna fare tutto il possibile per gettare ponti tra ciò che viene appreso in classe e la realtà psicologica, sociale, tecnica e culturale.

L'azione educativa come prassi e i suoi rischi

L'educazione – l'azione educativa – pertanto non è soltanto trasmissione e questa non è una semplice costruzione, sebbene la metodologia didattica ne presenti qualche aspetto; l'educazione è, genuinamente, in ultima analisi, *praxis*. Il compito non è mai fine a se stesso. Attraverso la *poiesis* suscitiamo la *praxis*. Senza di questa non c'è vera educazione (Castoriadis 1975; Imbert 1985; Meirieu 1998; Arendt 1991). Ridurre l'educazione a *poiesis* significherebbe trattare il soggetto come un oggetto, reificarlo, proiettarne tecnicamente la composizione, per verificare poi i risultati. Ci troveremo dinanzi a una comunicazione meramente oggettiva, carente della sua dimensione essenziale: quella soggettiva, intersoggettiva o esistenziale, come la si voglia chiamare.

Se l'educatore dà la priorità alla *poiesis* corre il pericolo denunciato da Giussani e da Meirieu: dopo "aver fatto qualcuno da qualcosa", cerca di "fare qualcosa da qualcuno". È la tentazione dell'educatore di manipolare, di cercare se stesso nella sua opera, nell'artefatto.

L'educatore in questo caso cerca di esercitare un potere sull'altro e annulla o indebolisce la libertà dell'alunno per far sì che si conformi al suo potere. Cioè, l'educatore mentre educa funziona – nella sua logica mentale almeno, e in modo implicito – come chi crea qualcuno per manipolarlo. Tale manipolazione può avvenire dall'esterno o dall'interno; si può parlare di manipolazione anche quando qualcuno è prigioniero di se stesso.

Da ciò deriva che un'attitudine fondamentale richiesta a ogni buon educatore è quella di rinunciare a "fare l'altro". Si tratta di suscitare la prassi, non la fiacca esecuzione di una serie di attività non riconducibili a un piano senza senso.

Questo oblio della prassi ha conseguenze molto serie nell'educazione. Come dice Imbert (1992) la manifestazione essenziale dell'oblio della prassi consiste nell'adottare il punto di vista dell'ammaestramento, del successo, della soppressione del tempo e del senso. È la convinzione "tecnocratica" indagata magistralmente da Reboul (1989, pp. 200-201).

Arendt spiega la sostituzione dell'agire con il fare in questo modo: «[Si tratta sempre di] porre riparo ai pericoli inerenti all'azione, escogitando un'attività nella quale un uomo, isolato dagli altri, rimane padrone di ciò che fa dal principio alla fine: [...] fuggire dalla fragilità delle cose umane nella stabilità delle quiete e dell'ordine» (Arendt 1994, pp. 162-163).

Come superare le difficoltà proprie del compito educativo perché questo si configuri e si manifesti come autentica prassi?

La mia proposta è che ciò può accadere, concentrandoci sulla *relazione del soggetto con il mondo*, specialmente con il mondo umano, con gli altri esseri umani. Giussani cerca di farlo fornendo precise indicazioni: suscitare nell'adolescente un personale impegno nei confronti della propria origine, mettendo alla prova e verificando quanto ha ricevuto per tradizione; che lo faccia di propria iniziativa (1977, p. 41); che lo realizzi con gli altri (1977, p. 50) perché la novità viene sempre dall'incontro con l'altro (1977, p. 79); che abbracci una triplice dimensione: culturale, della convivenza e universale (1977, pp. 55-57), ecc.

Tuttavia questo non riguarda soltanto la pratica educativa, ma anche la ricerca pedagogica; proprio perché l'educazione è in ultima istanza *praxis*, la pedagogia non può poggiare esclusivamente sul

paradigma della prova e della prevedibilità. Deve integrare l'imprevedibile, che è costitutivo della prassi pedagogica: un agire che, come Giussani ci spiega, mette la libertà dell'altro al centro delle preoccupazioni. La vita non si prevede, e non si anticipa con esattezza; se lo si fa, si corre il rischio di limitarla a fatti prevedibili.

Per questo non si possono ridurre la teoria dell'educazione, e la stessa pedagogia, a un assemblaggio di conoscenze sorte dalle scienze umane (Meirieu, 1998, p. 93); esse presuppongono qualcosa in più, con il rischio che ciò comporta in termini di indeterminazione e riconoscimento della libertà. È così che "si fa" la libertà, mediante un approccio educativo che rifugge tanto dalla paura dell'azione quanto dall'ubriacatura dell'autonomia (Giussani 1977, pp. 59, 61).

In ultima istanza è lo stesso Giussani che ci propone – alla fine della sua opera (1977, p. 110) – come pietra di paragone esperienziale dell'azione educativa un principio di azione che, ben impiegato, presuppone un grande aiuto – non senza rischi – proprio per suscitare la prassi tanto nell'educatore quanto nell'educando, e con il quale terminiamo: «Se voglio essere educatore debbo continuamente recuperare sensibilità e attenzione verso ogni disagio suscitato o verso ogni critica, anche appena accennata, di fronte a quello che dico o faccio».

(Trad. M. I. MININNI)

Bibliografia

- ALTAREJOS F., NAVAL C. (2003), *Filosofia dell'educazione*, Brescia, La Scuola.
 ARENDT H. (1991), *Tra passato e futuro*, Milano, Garzanti.
 – (1994), *Vita activa*, Milano, Bompiani.
 ARISTOTELE (1982), *Metafisica*, Milano, Bompiani.
 – (1985), *Etica Nicomachea*, Milano, Bompiani.
 BARBER B. (1984), *Strong Democracy: Participatory Politics for a New Age*, Berkeley, University of California Press.
 CASTORIADIS C. (1975), *L'institution imaginaire de la société*. Paris, Le Seuil.
 D'ORS A. (1987), *¿Educación o cultura?*, in "Nuestro Tiempo", n. 399, pp. 35-37.

- D'ORS E. (1949), *Nuevo Glosario*, Madrid, Aguilar, vol. III.
- DARLING J. (1982), *Education as horticulture: growth theories and their critics*, in "Journal of Philosophy of Education", n.16/2, pp. 173-185.
- DURU-BELLAT M., HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1992), *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1992.
- ESTEVE J.M. (1983), *El concepto de educación y su red nomológica*, in AA.VV., *Teoría de la educación*, Murcia, Límites.
- GIUSSANI L. (1977), *Il rischio educativo*, Milano, Jaca Book.
- HAMELINE D. (1973), *Maîtres et élèves*, Paris, Classiques Hachette.
- IMBERT F. (1985), *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice.
- (1992), *Vers une clinique du pédagogique*, Vigneux, Matrice.
- KRIEKEMANS A. (1977), *Pedagogía General*, Barcelona, Herder.
- MACINTYRE A. (1981), *After Virtue*, Notre Dame, University of Notre Dame Press.
- (1992), *Tres versiones rivales de la Ética. Enciclopedia, Genealogía y Tradición*, Madrid, Rialp.
- MANGABERIA R. (1975), *Knowledge and Politics*, New York, Free Press.
- MEIRIEU P. (1998), *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes.
- MENZE C. (1981), *Formación*, in J. SPECK, G. WEHLE et alii, *Conceptos fundamentales de Pedagogía*, Barcelona, Herder, pp. 267-297.
- NAVAL C. (2000), *Educación ciudadana. La polémica liberal-comunitarista en educación*, Pamplona, Eunsa (2ª ed.), 2000.
- (2007), *La educación cívica, entre la iniciación y el crecimiento*, in J.M. TOURRIÑÁN (ed.), *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*, Madrid, ATEI.
- PETERS R.S. (1982), *La educación y el desarrollo humano*, in R.F. DEARDEN, P.H. HIRST, R.S. PETERS, *Educación y desarrollo de la razón*, Madrid, Narcea, pp. 464-482.
- POLO L. (1981), *¿Quién es el hombre?*, Madrid, Rialp.
- (1996), *La persona humana y su crecimiento*, Pamplona, Eunsa.
- (2006), *Ayudar a crecer*, Pamplona, Eunsa.
- REBOUL O. (1989), *Les valeurs de l'éducation*, in A. JACOB (ed.), *Encyclopédie universelle*, Tome I: *L'Univers philosophique*, Paris, PUF.
- STEINER G. (2004), *Lecciones de los maestros*, Madrid, Siruela.
- , LADJALI C. (2005), *Elogio de la transmisión*, Madrid, Siruela.
- TAYLOR CH. (1992), *The Politics of Recognition*, in A. GUTTMANN (ed.), *Multiculturalism and the Politics of Recognition*, New Jersey: Princeton University Press, pp. 25-73.
- TAYLOR W. (ed., 1984), *Metaphors of education*, London, Institute of Education, University of London.
- WALZER M. (1993), *Spheres of Justice. A Defense of Pluralism and Equality*, Princeton, Princeton University Press, 1983.

Una proposta insidiata da nuove realtà

di Giovanni De Luna

A rileggere a distanza di decenni le riflessioni di don Giussani sul "rischio educativo" si ritrova intatto lo spirito di quel tempo, con tutte le asprezze di un pensiero modellato su una concezione agonistica e militante della fede cattolica. La prima edizione de *Il rischio educativo* è del 1977, ma nel testo confluì una stratificazione di interventi risalenti agli anni precedenti, a un periodo quindi segnato dalla durissima contrapposizione con il mondo della scuola laica e dalla grande stagione dei movimenti giovanili di sinistra.

Don Giussani scese in campo assegnandosi come missione quella di «liberare i giovani dalla schiavitù, dalla omologazione che li rende mentalmente schiavi degli altri». I suoi appelli erano vibranti, lontani da ogni ascetismo contemplativo («la gloria di Cristo è una cosa temporale, del tempo, dello spazio, della storia, nella storia»), tesi a «mostrare la pertinenza della fede alle esigenze della vita», a combattere «un clima decisamente generativo di scetticismo che lascia campo libero all'attacco alla religione», ad affermare «l'incidenza della fede sul comportamento sociale in generale e scolastico in particolare».

Un cristianesimo militante

La novità della sua missione si legava proprio alla dimensione attivistica dell'impegno richiesto ai suoi giovani; riecheggiando slogan e scelte esistenziali che affioravano nelle file dei suoi avversari più agguerriti, Giussani li invitava a coltivare la propria giovinezza come un ininterrotto "stato nascente", una perenne inquietudine («vi auguro di non stare mai tranquilli»), in una lotta continua contro ogni stato di appagamento e di equilibrio: si trattava di trovare