

Quale educazione in un mondo secolarizzato, scienziata, relativista

Prof. Andrea Porcarelli – Università di Padova

Il dibattito sull'identità dell'educazione, nel tempo in cui viviamo, si è fatto sempre più intenso da una pluralità di angolature e punti di vista. Espressioni come *emergenza educativa* o *eclissi dell'educazione* sono ormai ricorrenti, così come gli appelli all'importanza dell'educazione e alla centralità della persona umana. Il fatto è che ad un coro di persone che utilizzano espressioni simili corrispondono in realtà sensibilità profondamente divergenti, che dipendono dalle diverse visioni dell'uomo e dell'educazione¹, per cui è importante non fermarsi alla superficie di appelli, esortazioni e analisi, ma andare a vedere i paradigmi pedagogici (spesso impliciti) di riferimento.

Tra eclissi dell'uomo e funzionalismo educativo

Il dibattito pedagogico sembra concorde nell'affermare la centralità dell'educazione da un lato e la crisi della pedagogia (sempre alla ricerca di un'identità che pare farsi ogni giorno più incerta) dall'altro. Che l'educazione rappresenti un vero e proprio "tesoro" per la società di oggi lo si afferma fin dal titolo del Rapporto all'UNESCO per l'educazione nel XXI secolo, dove si esordisce sottolineando come la stessa educazione rappresenti una sorta di *utopia necessaria*². Il problema è quello di identificare le ragioni autentiche di tale

¹ A questo tema abbiamo recentemente dedicato un saggio (A. Porcarelli, *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, FrancoAngeli, Milano 2012), in cui poniamo innanzitutto il problema delle chiavi di lettura dell'emergenza educativa in cui viviamo, per poi effettuare un'analisi accurata di diversi paradigmi pedagogici che si sono seriamente misurati con gli orizzonti dell'educare in un altro tempo di crisi o emergenza, cioè gli anni centrali del XX secolo. Si tratta di un itinerario, attraverso "testimoni significativi" della nostra tradizione pedagogica che ci accompagna alle sorgenti di un personalismo "coraggioso".

² "Di fronte alle molte sfide che ci riserva il futuro, l'educazione ci appare come un mezzo prezioso e indispensabile che potrà consentirci di raggiungere i nostri ideali di pace, libertà e giustizia sociale. Nel concludere i suoi lavori, la Commissione si dichiara convinta che l'educazione dovrà svolgere un ruolo fondamentale nello sviluppo personale e sociale. La Commissione non vede l'educazione come un rimedio miracoloso o una formula magica che possa aprire la porta verso un mondo in cui tutti gli ideali diventeranno realtà, ma come uno dei mezzi principali a disposizione per promuovere una forma più profonda e più armoniosa dello sviluppo umano, e quindi per ridurre la povertà, l'esclusione, l'ignoranza, l'oppressione e la guerra" [J. Delors (a cura di), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo* (1996), tr. it. Armando, Roma 1997, p. 11].

centralità e quali siano le variabili dell'educare che vengono prese in considerazione. Se leggiamo i documenti internazionali tenendo sullo sfondo tale consapevolezza ci sembra di cogliere un progressivo calo della tensione utopica, non solo per il venir meno di grandi ideologie che potevano in qualche modo (seppur su opposti fronti) alimentarla, ma per il progressivo ripiegarsi su obiettivi più ristretti, entro orizzonti pragmatici, su cui probabilmente si ritiene di poter mobilitare i diversi Paesi in modo più concreto ed efficace. Di qui, a partire dal Rapporto Delors, la forte sottolineatura della centralità dell'*apprendimento permanente*, che «risponde alle sfide poste da un mondo in rapido cambiamento»³, come già sottolineato da altri rapporti, ma con una necessità che si rende di giorno in giorno più urgente.

La seconda esigenza che prende progressivamente forma dipende dal fatto che «i profondi cambiamenti nei modelli tradizionali dell'esistenza c'impongono una migliore comprensione degli altri e del mondo in generale; questi cambiamenti richiedono una comprensione reciproca, rapporti pacifici e una vera armonia: cioè proprio le cose che mancano di più al nostro mondo contemporaneo»⁴. Ai tre pilastri dell'educazione che già si erano consolidati (*imparare a conoscere, a fare, ad essere*) se ne aggiunge dunque un quarto (*imparare a vivere insieme*) che intende sottolineare questa seconda esigenza. Le istanze etiche di cui il quarto pilastro è implicitamente intriso rischiano però – nella crisi di una *paideia* condivisa – di risolversi in istanze di tipo cognitivo, in cui è la comprensione reciproca⁵ che garantirebbe una migliore convivenza. Del resto la stessa utopia della società educativa, prefigurata dal Rapporto Faure, sembra col tempo configurarsi come una sorta di piattaforma virtuale per la condivisione di “saperi”⁶:

La Commissione ha accennato a un'altra idea utopistica: una società educante fondata sull'acquisizione, sull'attualizzazione e sull'uso dei saperi. Si tratta di tre aspetti che dovrebbero essere sottolineati nel processo educativo. Poiché lo sviluppo della “società informatica” sta aumentando le

³ J. Delors (a cura di), *Nell'educazione un tesoro. ...*, cit., p. 18.

⁴ Ibidem.

⁵ «Imparare a vivere insieme, sviluppando una comprensione degli altri e della loro storia, delle loro tradizioni e dei loro valori spirituali, e creando su questa base un nuovo spirito che, guidato dal riconoscimento della nostra crescente interdipendenza e da una comune analisi dei rischi e delle sfide del futuro, potrà indurre gli uomini ad attuare progetti comuni o ad affrontare gli inevitabili conflitti in maniera intelligente e pacifica» (Ivi, p. 18).

⁶ Il termine “saperi”, sostantivato e utilizzato al plurale, è ormai divenuto di uso comune, anche in documenti ufficiali che riguardano il sistema scolastico italiano. Ci sia consentito metterlo tra virgolette, senza troppe precisazioni in questa sede, al fine di problematizzare l'implicita “reificazione” o materializzazione dell'attività intellettuale umana (il sapere, inteso come verbo) che non coincide con i suoi “prodotti” (gli strumenti concettuali di cui ci serviamo per la comprensione della realtà) e con la loro condivisione, anche cono strumenti moderni e informatici.

possibilità d'accesso a dati e fatti, l'educazione dovrebbe mettere tutti in grado di raccogliere informazioni e di selezionarle, ordinarle, gestirle ed usarle⁷.

Il testo del rapporto all'UNESCO si potrebbe leggere da una pluralità di angolature pedagogiche, ma se lo leggiamo con gli occhi della cultura dominante e alla luce di paradigmi che si proclamano consapevolmente "deboli" o "liquidi" ne vediamo più chiaramente i rischi. A quale immagine di uomo si pensa, mentre si ragiona sulla società della conoscenza? Se – ad esempio – ci ispiriamo al pensiero Banfi o Bertin, emerge l'immagine di quello che veniva definito come uomo copernicano⁸, "tuffato nella storia", che costruisce con tenacia il proprio regno. Se leggiamo i testi di Morin ci si presenta un uomo dalla "testa ben fatta"⁹, frutto di un insegnamento educativo, la cui missione sarebbe quella di "trasmettere non del puro sapere, ma una cultura che permetta di comprendere la nostra condizione e di aiutarci a vivere; essa è nello stesso tempo una maniera di pensare in modo aperto e libero"¹⁰. In realtà, si fa riferimento ad un intelligente abitatore della "complessità", capace di ragionare in termini aperti (nel senso di antidogmatici) e sistemici (nel senso di non settoriali), per orientarsi in modo provveduto in un mondo sempre più complesso. Anche le Indicazioni per il Curricolo del 2007, dichiaratamente ispirate a Morin, hanno un'anima culturale ambivalente, che oscilla tra suggestioni di tipo personalista (evidentemente frutto dell'inserimento di un'altra mano in fase di redazione) ed una visione della cultura che mira a generare abili operatori nel mondo della complessità, al più responsabili nei confronti degli altri e della natura. La revisione e "armonizzazione pedagogica" di queste stesse indicazioni, nel 2012, non ne ha modificato tale duplice anima, sciogliendo l'ambiguità.

Naturalmente potremmo spingerci ancora più lontano nel cogliere le modalità con cui la nostra cultura concepisce l'eclissi dell'umano, come fanno autori per cui ad una società che possiamo effettivamente descrivere come *liquida*, dovrebbero corrispondere identità altrettanto "liquide" e prive di punti di riferimento, soprattutto in ordine ai valori

⁷ J. Delors (a cura di), *Nell'educazione un tesoro. ...*, cit., p. 19.

⁸ "L'uomo copernicano è l'uomo che, sciolto dall'illusione d'esser centro e ragione dell'universo si pone nella libertà del pensiero di fronte alla concreta realtà, agli effettivi problemi della sua vita, e, tuffato nella storia, li risolve nella chiara coscienza della relatività e della responsabilità personale e sociale di tale soluzione, costruendo con tenacia e fervida fatica il proprio regno libero e progressivo, mentre nella fermezza di tale opera infinita riconosce la sua più alta fede e il suo più vero eroismo" (A. Banfi, *L'uomo copernicano*, Il Saggiatore, Milano 1965, p. 37). Per una presentazione più analitica del paradigma pedagogico problematicista che si collega all'immagine dell'uomo copernicano cfr. A. Porcarelli, *Educazione e politica ...*, cit., pp. 49-68.

⁹ L'espressione è di Montaigne, ripresa più volte nel corso dei secoli, recentemente da E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (1999), tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2000.

¹⁰ Ivi, p. 3.

morali. Un testo di chiara ispirazione cattolica, nel descrivere le ragioni della sfida educativa, così delinea lo sfondo di una eclissi dell'umano in cui essa prende forma:

. La cultura postmoderna ama rappresentare l'esistenza con la metafora del gioco, inteso come gratuità dell'accadere sgravato da responsabilità e da scopi, perché senza fondamento e senza direzione. Per dirla con le parole di una certa postmodernità, "non si può, né si deve insegnare dove si è diretti, ma solo a vivere nella condizione di chi non è diretto da nessuna parte": è sparita la terra ferma, galleggiamo e ci muoviamo su un globo oceanico che è tutto e solo un'immensa distesa d'acqua senza direzione possibile; per quanto si lavori e ci si dia da fare sulla piattaforma galleggiante, non si sta andando da nessuna parte¹¹.

In un mondo problematico, *liquido*, in cui si ritiene di navigare (anzi galleggiare) senza direzioni di senso, la conoscenza (meglio se complessa, antidogmatica, digitale e sistemica) rischia di configurarsi come una sorta di "fine in se stesso", unico punto di ancoraggio in un cielo privo di stelle e in un mondo senza orizzonti. In tale scenario cresce a dismisura l'attenzione alle questioni pratiche, operative, organizzative, che rappresentano una forma di "razionalità rassicurante". La rassicurazione ha due fonti: da un lato la maggiore "dominabilità" di una razionalità di tipo pratico-organizzativo (già Aristotele dicevo che la razionalità tecnica ha di intelligibilità in sé tutto e solo ciò che una mente umana vi ha posto e che può essere "sciolto" senza residuo, quindi dà un senso di "potenza" circoscritta ad un piccolo ambito, pur nella generale percezione di liquidità e di evanescenza dei punti di riferimenti. Un secondo motivo di "rassicurazione" che deriva da una "conversione" alla dimensione organizzativa è la possibilità di un riscontro che essa offre e che può essere positivo se l'organizzazione è buona. Il fatto di sentirsi efficienti sulla "zattera" in balia dei flutti può rappresentare – per alcune persone (ma anche per le istituzioni formative che si adeguano a tale prospettiva) – una sorta di compensazione che aiuta a non pensare al fatto che si sta navigando senza una meta.

L'approccio efficientista e tecnocratico in educazione si sposa bene con un tecnicismo scienziato che legge il mondo, la realtà ... e anche l'uomo secondo la metafora della "macchina". Si tratta di un immaginario culturale complesso, in cui si ritrovano linee di tendenza tra loro divergenti: dalla fede nel progresso, all'affermazione orgogliosa del fatto che la scienza e la tecnologia non tollerano limiti sul piano etico, alla condanna senz'appello nei confronti della cementificazione e dell'inquinamento, fino ad arrivare alla metabolizzazione di suggestioni anti-scientifiche tipiche della cultura New Age.

I contorni dell'emergenza educativa in prospettiva cristiana

In realtà è tutta la società a vivere una condizione di frammentazione degli orizzonti culturali in cui prendono forma le finalità educative e, di riflesso, a trovarsi in difficoltà

¹¹ Comitato per il progetto culturale della CEI (a cura di), *La sfida educativa. Rapporto-proposta sull'educazione*, Laterza, Roma-Bari 2009, p. 13.

nell'identificare una *paideia* condivisa¹², in ordine agli orizzonti complessivi di umanità desiderabile. Tale difficoltà si colloca oggi in un contesto di crisi ancora più ampio, che è stato identificato *come sfida o emergenza educativa*.

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 contraddizioni¹³.

La profondità di tale crisi viene segnalata con vigore da papa Benedetto XVI che fissa l'attenzione su «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»¹⁴: in tal contesto diviene difficile educare, perché è difficile trasmettere da una generazione all'altra qualcosa di valido e certo, obiettivi credibili intorno ai quali costruire la propria vita. Non si tratta solo di una crisi valoriale, ma di una crisi più profonda rispetto a ciò che costituisce la molla stessa dell'azione educativa, cioè una speranza affidabile; «proprio da qui nasce la difficoltà forse più profonda per una vera opera educativa: alla radice della crisi dell'educazione c'è infatti una crisi di fiducia nella vita»¹⁵. Se manca la fiducia nella vita diviene infatti difficile sia pensare di mettere al mondo dei figli (per paura di chiamarli all'esistenza in un mondo che riserverebbe loro amare sorprese), sia educare quelli che già ci sono con una tensione progettuale e propositiva verso il futuro. Per fare progetti ci vuole almeno una fondata speranza, se non una solida fiducia, che possano andare a buon fine, in caso contrario vi è il rischio di ripiegare in un atteggiamento “disincantato”, molto centrato sul presente (*carpe diem*) ed in cui diventa più difficile elaborare un “progetto di vita” ed educare i giovani ad una progettualità esistenziale esigente.

Più in generale l'educazione della persona trova, oggi, degli ostacoli in alcuni elementi di “fragilità culturale” che si diffondono anche in modo strisciante: il relativismo etico, il funzionalismo della società tecnologica, un malinteso senso della libertà (confusa

¹² 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*, La Scuola, Brescia 2004; G. Vico, *L'educazione frammentata*, La Scuola, Brescia 1993.

¹³ C. Ruini, *Prefazione*, in Comitato per il progetto culturale della CEI (a cura di), *La sfida educativa. Rapporto-proposta sull'educazione*, Laterza, Roma-Bari 2009, p. IX.

¹⁴ Benedetto XVI, *Lettera alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione*, 21 gennaio 2008.

¹⁵ *Ibidem*.

con la spontaneità), la perdita del senso dell'autorità (soprattutto in chi è chiamato a esercitarla).

In realtà, sono in questione non soltanto le responsabilità personali degli adulti o dei giovani, che pur esistono e non devono essere nascoste, ma anche 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. Diventa difficile, allora, trasmettere da una generazione all'altra qualcosa di valido e di certo, regole di comportamento, obiettivi credibili intorno ai quali costruire la propria vita¹⁶.

Non è difficile notare come il senso delle espressioni come emergenza educativa o eclissi dell'educazione si modifichi in modo radicale secondo la concezione di educazione sottostante. Per questa ragione riteniamo importante¹⁷ richiamare alcune consapevolezze teoriche che riteniamo implicite nella cultura dell'educazione di un insegnante cattolico, ma che non sempre emergono a livello di consapevolezza esplicita, filosoficamente e pedagogicamente strutturata.

Alle radici dell'educare: ieri, oggi, sempre

La persona umana è l'unico essere educabile che esiste in tutto l'universo. Non mediteremo mai abbastanza su questa verità, soprattutto per le consapevolezze che essa può generare. Per dirla con le parole di Corallo:

L'uomo condivide con altri esseri, a lui superiori, la capacità di una vita soprannaturale, e con le creature inferiori ha comune la spontaneità vitale e gli elementi corporei: ma l'educazione è cosa sua propria, perché da una parte suppone lo spirito e dall'altra vuole uno spirito soggetto alla capacità di sviluppo e non dato tutto immediatamente come possesso compiuto. La capacità dello sviluppo spirituale, impossibile in altri esseri, o per difetto di poteri, o per eccesso di questi, si avvera solo nell'uomo in virtù appunto di quella unità, che in lui si realizza, tra i poteri spirituali e i limiti di essi. L'educazione diventa così per lui un fatto possibile, e anzi necessario¹⁸.

Il fine dell'educazione va dunque radicato nell'identità profonda della persona umana ed essere all'altezza della sua dignità metafisica. Maritain lo identifica in termini molto suggestivi.

Possiamo ora definire in maniera più precisa lo scopo dell'educazione: guidare l'uomo nello sviluppo dinamico durante il quale egli si forma in quanto persona umana, - provvista delle armi della

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ In questi ultimi due anni si è sviluppato un *Piano di alta formazione*, promosso dalla FIDAE nazionale in collaborazione con il Centro studi scuola cattolica della CEI, sul tema della *Certificazione delle competenze e profilo in uscita di uno studente di scuola cattolica*, all'interno del quale è previsto un modulo formativo di area antropologica e pedagogica (affidato a chi scrive), mirante specificamente ad esplicitare i fondamenti della cultura dell'educazione di un docente di scuola cattolica.

¹⁸ G. Corallo, *Pedagogia. L'educazione. Problemi di pedagogia generale*, SEI, Torino 1961 (vol. I), p. 131.

conoscenza, della forza del giudizio, e delle virtù morali – mentre, nello stesso tempo, a lui giunge l'eredità spirituale della nazione e della civiltà alle quali egli appartiene, e il secolare patrimonio delle generazioni che così può essere conservato. L'aspetto utilitario dell'educazione – il fatto che essa mette il fanciullo in grado di esercitare più tardi un mestiere e di guadagnarsi la vita – non deve certo essere disprezzato, perché i figli dell'uomo non sono fatti per una vita di ozi aristocratici. Ma il mezzo migliore per ottenere questo risultato pratico è di sviluppare le capacità umane in tutte le loro possibilità. E gli studi specializzati che potranno ulteriormente essere richiesti non dovranno mai mettere in pericolo lo scopo essenziale dell'educazione¹⁹.

L'idea che la cultura – anche a livello scolastico – sia un mezzo, per favorire la crescita educativa della persona in quanto tale e non un fine in sé (o semplicemente uno strumento per consentirle di abitare la complessità della società della conoscenza) rappresenta una delle consapevolezze più importanti per ogni insegnante in genere, ma più ancora per quanti operano nelle istituzioni paritarie che si ispirano alla sapienza del Vangelo. Volendo entrare più specificamente nell'idea di educazione – dal punto di vista della dinamica dell'agire possiamo fare ancora riferimento a Corallo, per cui

L'educazione è quel processo intenzionale che tende a formare nell'educando degli abiti ordinati di vita morale, assicurandogli un possesso quanto più è possibile largo e ricco di libertà e l'uso retto e spedito di essa²⁰.

Ciò significa, innanzitutto, che l'educazione è un *processo a termine*, che mira a raggiungere un fine e quindi ha anche una fine; sostenere che l'educazione dura tutta la vita (come si legge in certe vulgate ormai molto diffuse) è possibile solo a condizione di ridurre l'educazione ad una sorta di formazione, anche raffinata e complessa, come avviene in alcune delle prospettive che abbiamo presentato nella prima parte di questa relazione. Una seconda conseguenza è che ogni forma di educazione anche “particolare” (educazione intellettuale, fisica, religiosa, ecc.) per essere autenticamente tale deve innestarsi nel contesto di una progressiva formazione della libertà della persona che in qualche misura è chiamata a “scegliere” colei che può diventare, giorno dopo giorno, finché non si consolida quella stessa capacità di scelta che si tradurrà in un processo (che, quello sì, dura tutta la vita) in cui ciascuno cerca di realizzare la propria personalità, la propria vita di uomo e di credente, il proprio ruolo sociale, la propria vocazione.

La relazione educativa è dunque strutturalmente “generativa” nel senso che è “generativa di umanità”, ovvero consente il rigenerarsi dell'umano nella mente e nel cuore delle persone che crescono. Negli Orientamenti Pastoralisti della CEI si sottolinea in modo particolare la dimensione relazionale del rapporto educativo:

Chi educa è sollecito verso una persona concreta, se ne fa carico con amore e premura costante, perché sboccino, nella libertà, tutte le sue potenzialità. Educare comporta la preoccupazione che siano

¹⁹ J. Maritain, *L'educazione al bivio* (1947), tr. it. La Scuola, Brescia 1963, p. 25. Per una presentazione analitica dell'impianto pedagogico maritainiano, posto a confronto con altri testimoni della pedagogia del XX secolo, si può vedere A. Porcarelli, *Educazione e politica ...*, cit., pp. 111-132.

²⁰ G. Corallo, *La pedagogia della libertà. Saggio di pedagogia generale*, SEI, Torino 1951, pp. 50-51.

formate in ciascuno l'intelligenza, la volontà e la capacità di amare, perché ogni individuo abbia il coraggio di decisioni definitive (n. 5).

Anima dell'educazione, scrivono ancora i vescovi riprendendo un pensiero di papa Benedetto, *può essere solo una speranza affidabile* (ivi, n. 5), che si incarna nella testimonianza dell'educatore e nella sua capacità di testimoniare un amore attivo per le persone che gli sono affidate. La speranza anima la relazione educativa – rendendola autenticamente generativa - a diversi livelli:

- 1) Speranza nell'umanità e nei confronti dell'educazione in se stessa, in quanto attività autenticamente "umana" e metafisicamente fondata sulla struttura intima della persona umana, che si colloca (per così dire) "sulla linea di orizzonte e di confine tra le sostanze corporee e quelle spirituali" (Tommaso D'Aquino),
- 2) speranza nei confronti della persona educabile, alla cui libertà si affida l'esito ultimo di tutto il processo educativo, l'educatore è una persona che pone il fine della propria azione nel futuro contingente di una persona libera,
- 3) speranza nei confronti della vita, che merita di essere vissuta ed in cui ciascuno può costruire un "progetto sensato" di vita orientato alla felicità ("vita buona"), Maritain scrive che è importante promuovere una disposizione nei confronti dell'esistenza che si può descrivere come "l'atteggiamento di un essere che esiste volentieri, non si vergogna di esistere, sa reggersi nell'esistenza, e per il quale esistere e accettare le naturali limitazioni dell'esistenza sono l'oggetto di un consenso altrettanto semplice, altrettanto franco e candido" (J. Maritain, *L'educazione al bivio*),
- 4) speranza nei confronti di ciascuna persona, quali che siano i "segnali" che si ricevono di ritorno dalla propria azione educativa, perché è proprio dell'agire educativo lavorare per il bene di umanità che si vede sempre come possibile, e non in funzione delle più o meno azzeccate "diagnosi" che pure sono opportune per regolare l'azione educativa, ma non ne dirigono i fini.

Passando alle conseguenze che tale visione dell'educazione ha sul ruolo di insegnanti ed educatori è bene ricordare che non è possibile agire "direttamente" sulla volontà, soprattutto se si tende a sviluppare una volontà libera, ma tale libertà non si traduce in un'assenza di "guida", in analogia con quanto avviene con il cammino della conoscenza²¹, in cui ciascuno è chiamato ad appropriarsi di ciò che apprende, anche grazie al lavoro dei suoi maestri.

Il lavoro dell'educatore sulla volontà della persona educabile non avviene dunque attraverso la via della "causalità efficiente", ma attraverso quella della "causalità finale", nel senso che l'educatore – oltre a fare la propria parte sul piano dell'istruzione umana e morale – agisce cercando di conferire "efficacia valorizzante" ai beni che propone come valori, attraverso la sua testimonianza, che si realizza soprattutto nel contesto dell'azione

²¹ Sviluppiamo questa immagine in termini narrativi nel testo A. Porcarelli, *Cammini del conoscere*, Giunti, Firenze 2008.

educativa (pur implicando una più generale testimonianza di vita). L'educazione si realizza, di generazione in generazione, con il passaggio "da vita a vita".

Ogni adulto è chiamato a prendersi cura delle nuove generazioni, e diventa educatore quando ne assume i compiti relativi con la dovuta preparazione e con senso di responsabilità. L'educatore è un testimone della verità, della bellezza e del bene, cosciente che la propria umanità è insieme ricchezza e limite. Ciò lo rende umile e in continua ricerca. Educa chi è capace di dare ragione della speranza che lo anima ed è sospinto dal desiderio di trasmetterla. La passione educativa è una vocazione, che si manifesta come un'arte sapienziale acquisita nel tempo attraverso un'esperienza maturata alla scuola di altri maestri (CEI, *Educare alla vita buona del Vangelo*, n. 29).

Orizzonti e prospettive per la scuola cattolica

Supposto che chi opera nella scuola cattolica possa contare su una solida visione dell'educazione, orientata nel senso di quelle che abbiamo chiamato *pedagogie della persona*, come si misura con lo scenario che abbiamo delineato?

In primo luogo la scuola cattolica è chiamata a *diventare se stessa*, sempre di più, giorno dopo giorno. Le potenzialità che sono contenute nel ricchissimo patrimonio culturale che abbraccia tutta la nostra tradizione di pensiero, dal carisma specifico di ogni famiglia religiosa, fino alle riflessioni dei santi Padri e dei santi dottori, sono in grado di rigenerare la cultura dell'educazione di chi opera in essa, purché vengano valorizzati nel collegamento esplicito con la cultura dell'educazione di insegnanti e coordinatori, attraverso adeguati strumenti di tipo pedagogico. In tal senso è essenziale sottolineare come tali strumenti non siano "neutri" e quindi non possono dipendere dalle "mode" del momento. Tale avvertenza è tanto più necessaria quanto più i docenti di scuola cattolica sono – a loro volta – figli del nostro tempo e di una cultura dominante di cui possono avere "respirato" più di una suggestione.

In tale scenario si colloca anche il crescere della "domanda funzionalista" da parte delle famiglie, dei ragazzi, e in qualche modo anche della normativa²². Ci si colloca infatti nello scenario di una società competitiva, in cui si suppone che per prevalere nella competizione sia essenziale essere attrezzati sul piano di quelle abilità funzionali alla società della conoscenza, di cui abbiamo parlato all'inizio. Rilanciare – a fronte di tale "domanda" – sul piano educativo non è facile, può essere controcorrente e non è detto che "paghi" in termini di consenso o di scelta, ma è l'unico modo per mantenere quell'identità che dà senso alla specificità dell'offerta della scuola cattolica.

²² Pensiamo ad esempio alle modalità con cui sta prendendo forma la logica della promozione e della certificazione delle competenze, con un approccio che – tanto nelle Indicazioni ministeriali, come (più ancora) nelle circolari sulla valutazione – appare sempre più contrassegnato da una logica di tipo disciplinare, più attenta ai comportamenti osservabili (e quantificabili) che alle posture esistenziali.

Concludiamo affermando – specularmente – che tale fedeltà a se stessa diventa anche (ci si passi questa espressione) il principale “vantaggio competitivo” della stessa scuola cattolica in uno scenario in cui l’offerta di senso e l’attenzione all’educazione in senso autentico tende a rarefarsi. Si tratta di far capire che è questo ciò di cui hanno più bisogno le persone, proprio perché ci troviamo in una società ed in una cultura priva di punti di riferimento. Per navigare nel mare della liquidità è necessario attrezzarsi di una nave con velature robuste e non – per riprendere un’immagine utilizzata all’inizio – di una zattera in balia dei flutti. Una volta che le persone avranno iniziato a sentire la nostalgia di una meta, di un porto sicuro, saranno loro le prime a chiedere di poter affrontare il viaggio su una nave solida e capace di tenere la rotta.

Testi del relatore a cui si rimanda per approfondire

- PORCARELLI A., *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, FrancoAngeli, Milano 2012.

Misurandosi con l'emergenza educativa del nostro tempo, il testo cerca di andare alle radici di una possibile «risposta pedagogica», confrontandosi con otto testimoni significativi, di cui presenta l'intreccio tra visione dell'uomo, visione della società, educazione e politica. Particolarmente significativo è l'approfondimento delle basi antropologiche della riflessione pedagogica, insieme alle conseguenze specifiche nell'ambito della *pedagogia della scuola*.

- CORRADINI L., PORCARELLI A., *Nella nostra società. Cittadinanza e Costituzione*, SEI, Torino 2012.

Si tratta di un testo pensato specificamente per i giovani e gli adolescenti, scritto da due autori che da molti anni collaborano insieme e lavorano a livello culturale, sociale e accademico sui temi della cittadinanza, con la finalità di accompagnare i ragazzi in un cammino di scoperta delle dimensioni sociali e civiche della propria identità personale, mentre costruiscono il proprio progetto di vita.

- PORCARELLI A., *Cammini del conoscere*, Giunti, Firenze 2008.

Si tratta di un testo che, con approccio discorsivo, svolge la metafora del cammino (con particolare riferimento all'escursionismo in montagna) come immagine della relazione educativo-didattica e del cammino dell'apprendimento: ad ogni tipologia di “terreno” e di approccio escursionistico, corrisponde una tipologia di conoscenza ed un approccio didattico.

- PORCARELLI A., *Lineamenti di pedagogia sociale*, Armando, Roma 2009

Si tratta di un manuale di pedagogia sociale, in cui - oltre alla definizione dell'identità epistemologica della disciplina - si trovano indicazioni sulle chiavi per “leggere” la domanda sociale di educazione nel contesto contemporaneo, a partire dai documenti delle organizzazioni internazionali (UNESCO, OCSE, UE).