

# **Insegnamento della Religione Cattolica per la scuola della persona**

**Giorgio Chiosso,**

*Ordinario di Storia dell'educazione, Università di Torino*

1. In tutti i Paesi dell'Occidente avanzato i sistemi scolastici sono oggetto di notevoli cambiamenti. Per restare in Europa riforme sono state avviate o sono in corso di elaborazione in Francia, in Spagna, in Inghilterra, in tutto l'est Europeo ex comunista, oltre che in Italia. Anche negli Stati Uniti è stata da poco avviata una grande riforma scolastica all'insegna del principio "nessun bambino resti indietro". Ovunque si registra insoddisfazione per gli esiti scolastici. I risultati raggiunti nel campo delle conoscenze non risultano in sintonia con le esigenze sociali e produttive, nonostante che i governi abbiano destinato alla scuola nell'ultimo mezzo secolo una quantità ragguardevole di risorse.

Se è vero che è stato sconfitto l'analfabetismo dal punto di vista strumentale, è tuttavia non meno vero che quote rilevanti di popolazione, anche giovanile, sono affette da forme di analfabetismo funzionale. Si tratta cioè di persone che, per quanto ufficialmente scolarizzate, non sono capaci di svolgere semplici operazioni matematiche, non sanno restituire con parole loro un breve testo, non sanno capire una prescrizione medica o le istruzioni per il funzionamento di un piccolo elettrodomestico. Si tratta di persone che poco e nulla autonome sotto il profilo delle abilità linguistiche, espressive e di calcolo. Persone che, insomma, vivono al di sotto di quello che va oggi considerato il livello essenziale di alfabetizzazione.

Ma non meno inquietanti appaiono anche altri fenomeni legati ai processi di socializzazione, di maturazione etica e di consapevolezza personale. Sono ovunque in aumento fenomeni come bullismo, atti di vandalismo, microdelinquenza.

I problemi di cui abbiamo parlato sono al centro delle riflessioni di studiosi, di centri di ricerca, di proposte politiche, tutte orientate a interrogarsi su come è possibile reinventare la scuola nell'era della post modernità, della globalizzazione economica e della comunicazione universale. Gli impianti scolastici del mondo occidentale riflettono ancora modelli sorti nel XIX secolo quando i problemi da risolvere erano l'analfabetismo strumentale, la creazione di coscienze nazionali, la formazione al lavoro nel senso della mansione ripetitiva. Chi sapeva svolgere un lavoro era garantito per tutta la vita. Oggi non è più così e si parla di persone destinate nei prossimi decenni a mutare lavoro anche più volte nella vita.

È più che normale che, mutando le condizioni culturali, economiche e sociali, debbano cambiare anche le caratteristiche della scuola. E se per molto tempo parlare di riforma ha significato soprattutto pensare al rinnovamento dei programmi di

insegnamento e all'aggiornamento sul piano degli ordinamenti degli studi, oggi parlare di riforma significa affrontare a largo raggio anche la dimensione macro e macro organizzativa, ridiscutere le pratiche didattiche, ripensare la formazione dei docenti. Ad esempio in Italia, oltre alla legge specifica più recente definita dall'attuale Governo e che è al centro di tante discussioni, già sono vigenti tre altri provvedimenti di portata non meno significativa rispetto alla legge Moratti e spesso sottovalutati e livello di opinione pubblica.

Mi riferisco alle norme riguardanti l'autonomia, alla legge sulla parità scolastica (che, resta in ogni caso da perfezionare per quanto riguarda il dispositivo finanziario), alla nuova stesura del Titolo V della Costituzione che ha modificato in modo notevole le competenze di Stato e Regioni in materia di istruzione. Per non parlare dei progetti cosiddetti di devolution che, qualora attuati, sarebbero destinati a ridisegnare complessivamente e radicalmente il quadro scolastico e formativo del nostro Paese.

2. Se tra gli anni '60 e '70 l'Italia si trovava di fronte al problema del passaggio da una scuola ancora largamente selettiva e che penalizzava i ceti popolari come documentavano molte indagini e denunciavano i ragazzi di don Milani nella celebre e indimenticabile Lettera o una professoressa, oggi possiamo dire che la nuova frontiera dell'istruzione e della formazione è quella della qualità. Quali strategie mettere in campo perché i ragazzi traggano il massimo profitto dalla scuola e dal lavoro degli insegnanti? Come implementare e potenziare non solo le qualità intellettive ma anche sociali, morali e religiose di ciascun allievo? Attraverso quali iniziative restituire alla scuola l'autorevolezza pedagogica ed etico-culturale che un tempo le apparteneva quasi per definizione e che oggi è invece assai più sfumata?

Per molto tempo si è pensato che il passaggio dalla scuola selettiva alla scuola aperta a tutti e di durata prolungata potesse essere garantito da due principali strategie. La prima si è basata sul principio della scuola unica. Recentemente è apparso anche in italiano un volume di Charles L. Glenn, uscito già qualche anno or sono negli Stati Uniti, in cui lo studioso americano denuncia i limiti intrinseci del "mito della scuola unica". In nome di un'uguaglianza astratta che non si confronta con la varietà e la molteplicità delle situazioni reali, la "scuola unica" ha dimostrato non solo di non essere in grado di attenuare le differenze sociali, ma anche di non essere idonea a rispondere ai problemi che oggi attraversano in modo radicale le società occidentali come, ad esempio, il pluralismo religioso, culturale. la valorizzazione delle diversità personali e sociali nonché le altamente problematiche questioni legate ai flussi migratori.

Anche in Italia per molti decenni (almeno dagli anni '70 in poi) si è lavorato per garantire prioritariamente a tutti le "pari opportunità", ricorrendo al principio della "scuola unica" e attuando politiche scolastiche più tese all'uniformità che alla differenziazione dei percorsi. Basta ricordare la fortuna del modello unitario della

scuola secondaria superiore e, al tempo stesso, l'accentramento scolasticistico che ha confinato ai margini del sistema formativo tutte le iniziative messe in campo sul versante della cultura professionale. L'ipotesi che a lungo ha sostenuto queste tesi è stata quella che soltanto nella scuola e nei processi uniformi delle prassi educative scolastiche si poteva assicurare il potenziamento delle chances di ciascuno.

Il secondo snodo risulta più interno all'organizzazione del lavoro scolastico. Dagli anni '70 in poi sono prevalse anche in Italia, come del resto nella stragrande maggioranza dei Paesi europei, le prassi didattiche cosiddette della "programmazione", ispirate a principi a matrice colli porta menti sia gestiti secondo i criteri della sociologia dell'organizzazione. Autori come Skinner, Nicholls, Stenhouse (e i loro imitatori italiani) e tematiche come le tassonomie di Bloom hanno per anni rappresentati punti di riferimento collaudati nella formazione degli insegnanti. Le prassi della programmazione si sono molto affidate, d'un lato, alla razionalizzazione degli obiettivi d'apprendimento e all'efficienza dell'organizzazione didattica e scolastica e, dall'altro, alla dimensione cognitiva dell'essere umano, visto come un soggetto che apprende e in quanto apprende compie un'attività sperimentalmente quantificabile.

Alla radice stava l'ipotesi che quanto più la scuola razionalizzava se stessa, dandosi rigorosi protocolli di programmazione in termini di tempi e pratiche cognitive, tanto più si sarebbe innalzata la qualità della prestazione scolastica e, nel medesimo tempo, sarebbero diminuiti il numero degli insuccessi e il fenomeno dell'esclusione scolastica. Solo in anni più recenti si sono cominciati a manifestare richiami all'importanza della relazione interpersonale, alla dimensione emotivo-affettiva dell'intelligenza e soprattutto con la convinzione, particolarmente significativa nell'ultimo decennio, che l'apprendimento più efficace è quello che, a sua volta, produce apprendimento e, in quanto tale, non risulta sempre facilmente quantificabile.

Questa linea di intervento si è combinata, a sua volta, con le cosiddette "strategie del rinforzo" che si sono tradotte nella realtà quotidiana con un generalizzato incremento di scuola, con la moltiplicazione delle occasioni di apprendimento e con l'infittimento delle esercitazioni e l'accumulo delle nozioni. Le "strategie del rinforzo" hanno in genere puntato più sulla quantità uniforme degli interventi anziché sulla differenziazione dei bisogni nella convinzione che per garantire l'equità occorre assicurare a tutti le medesime prestazioni.

Sia nel caso del principio della scuola unica sia nell'ampio ricorso alle pratiche programmatiche si è pensato che si potesse migliorare la scuola attraverso interventi di tipo strutturale, affidando si più alla forza della razionalità tecnologica che a quella della razionalità pratica che poggia invece sull'esperienza, sulla replicabilità delle buone pratiche, sul valore intrinseco (ai talenti) della singola personalità.

3. Ovunque sono in atto grandi sforzi per innalzare sul piano qualitativo le prestazioni delle scuole e degli insegnanti. Accanto alla tesi (che naturalmente ha una sua fondatezza) secondo cui i risultati dipendono ovviamente anche dalla struttura e dall'organizzazione del sistema, sia a livello macro sia a livello macro istituzionale, si sta facendo strada un'altra convinzione e cioè che occorra puntare, più di quanto non sia stato fatto in anni precedenti, su prassi didattiche ed educative che, senza ovviamente rinunciare agli apprendimenti, tengano nel dovuto conto la dimensione personale ed esistenziale degli studenti e la loro difficoltà ad acquisire un'identità adulta in una società nella quale sono sempre più incerti e sfuggenti i punti di riferimento e di senso.

Nello scorrere le tematiche più ricorrenti delle ricerche in corso in campo educativo e formativo si raccolgono indicazioni molto significative. Si moltiplicano, ad esempio, le indagini nel campo delle strategie motivazionali, della elaborazione del carattere personale, della gestione delle emozioni e dei sentimenti, dell'implementazione dei processi di socializzazione cooperativa. Non solo i dati scientifici ma la stessa esperienza suggeriscono che quanto più la persona umana viene coinvolta nella sua complessità e integralità (ragione, motivazioni, sentimenti, emozioni, scelte etiche e religiose) tanto sono maggiori le possibilità di crescita consapevole e matura.

Anche sul piano delle politiche dell'istruzione si stanno cogliendo dei segnali non meno interessanti. Documenti molto recenti dell'Unione europea sono significativamente passati dal concetto di "risorse umane" a quella di "capitale umano". Si tratta pur sempre, in entrambi i casi, di espressioni mutuata dalla cultura economica e produttivistica, ma bisogna convenire che la prospettiva del "capitale umano" appare, in ogni caso, molto meno strumentale di quella che identifica l'uomo come semplice "risorsa".

Ma è soprattutto sul piano delle ricerche didattiche e pedagogiche l'ambito nel quale si registrano i cambiamenti più interessanti con lo spostamento dell'attenzione dalle tematiche centrate su "come si insegna" a quelle orientate a capire "come si apprende". La strategia della personalizzazione pedagogica e didattica prospettata dai documenti della riforma in corso riflette questo strategico passaggio. Non basta "insegnare bene", occorre che ciò che è insegnato sia "realmente appreso" e questo accade secondo una molteplicità di percorsi, di mediazioni, di incontri culturali che variano da allievo ad allievo, che dipendono - come sa bene ogni insegnante - da inizi grande varietà di situazioni, di interessi, di motivazioni. Nella misura in cui personalizziamo gli itinerari di apprendimento e, aggiungiamo, di formazione personale si pongono le condizioni perché si raggiungano nel modo più efficace i risultati sperati.

Non mancano i sostegni di studiosi che in anni recenti, e spesso partendo da posizioni diverse, si sono trovati accomunati nella conclusione che quanto più sono mobilitate le risorse in modo personalizzato tanto risultano efficaci, dalla teoria delle

intelligenze multiple di Howard Gardner al modello mediativo di Reuven Feuerstein, dalle ipotesi di una scuola a misura di persona elaborate fin dagli anni '70 da Victor Garcia Hoz alle ricerche di Meirieu e Altet sui modelli della differenziazione didattica fino a giungere alle cosiddette "pedagogie della cura" entrate nel circolo culturale negli ultimi tempi, incontrando subito grande fortuna.

4. Questo ritorno alla centralità della persona che apprende e che si forma umanamente in quanto soggetto specifico e non sperso all'interno di una classe e di una scuola si svolge in controtendenza rispetto al valore strategico assegnato alla programmazione e a tutti gli eccessi che ne sono seguiti. In molte scuole la programmazione è semplicemente coincisa con un'immensa produzione cartacea, lasciando poi che le condizioni di apprendimento ed educative proseguissero esattamente come procedevano per l'innanzi.

Occorre peraltro subito aggiungere che i nuovi segnali di attenzione alla persona non mancano anche di qualche ambiguità e I non possono frettolosamente farci credere di essere ormai entrati nella stagione di una "scuola per la persona".

In molti casi l'attenzione non è infatti in alcun riconducibile alla persona che apprende e che si forma, come viene intesa e rappresentata all'interno della cultura personalistica. L'interesse per la persona è spesso funzionalisticamente coerente con la ricerca di metodiche cognitive più efficaci ed economicamente più redditizie. In questo senso vanno, ad esempio, molti documenti e numerose ricerche degli organismi internazionali (Consiglio d'Europa, Unione europea, lo stesso Ocse) principalmente interessati ad associare apprendimenti e sviluppo economico, conoscenze e abilità e capacità produttiva. È proprio all'interno di questo scenario che si situa, per esempio, la pur positiva transizione cui abbiamo fatto sopra riferimento dal principio dell'impiego delle "risorse umane" alla valorizzazione del "capitale umano".

Naturalmente le esigenze e le istanze del mondo produttivo sono pienamente lecite e legittime, ma non bisogna confondere un modello educativo e formativo centrato sulle necessità economiche e un modello educativo che pone al centro la persona in quanto tale, quel "nudo volto" che, come direbbe Lévinas, si presenta a noi senza se e senza ma, nella sua semplice e disarmante umanità.

Una seconda insidia, poi, si aggira intorno al richiamo alla persona ed è la sua interpretazione soggettivistica, intesa come semplice frammento privo di senso, smarrito nel mondo, avviluppato nel gioco delle interpretazioni. Questa lettura della condizione umana ha effetti assai profondi, spostando il baricentro dell'esperienza umana dall'esercizio oggettivo-razionale (mi comporto in un certo modo perché mi confronto con la realtà e attribuisco ad essa un significato) a favore della dimensione

soggettiva-estetica-utilitaristica dell'esperienza umana (compio ciò che mi pare bello e utile in un determinato momento).

Nonostante le distanze concettuali spesso le due ultime versioni della nozione di persona che abbiamo appena tratteggiato s'incontrano nella vita scolastica. Di fronte alla difficoltà, per esempio, di ritrovare finalità educative condivise, il punto di intersezione è posto sul piano delle impostazioni pragmatico-tecnologiche con un eccesso di attenzioni per le prassi metodologiche a danno di un approccio culturale capace di cogliere il senso delle cose e di attribuirvi significati personali.

In un recente volume educativo, Giuseppe Acone ha parlato di una paideia del nostro tempo che, smarrita la sua vocazione umanistica, si sta avviando lungo sentieri nichilistico-tecnocratici e cioè segnati dall'indifferente stilo e dal soggettivismo sul piano dei fini affiancato dall'exasperazione delle procedure e delle misurazioni per verificare i risultati, in una parola dall'ossessione di migliorare le tecniche operative. La cultura scolastica del nostro tempo sarebbe fortemente segnata, insomma, non solo da preoccupazioni legate allo sviluppo economico, ma anche innervata da una sorta di tecnonichilismo sul piano delle prassi quotidiane.

5. È esattamente in questo complesso intreccio di scenari culturali e educativi che si pone la presenza dell'insegnamento religioso e dell'insegnante di religione nella scuola che noi concepiamo strettamente finalizzata al servizio della persona. E cioè una scuola che si organizza e agisce in funzione della persona concepita non solo come strumento o mezzo, ma come fine nella quale coesistono, per impiegare i concetti della metafisica classica, "sussistenza", e "coesistenza" e cioè un valore che si giustifica in quanto valore in sé e una capacità di entrare in relazione con gli altri e con l'Assoluto. Restano ancora del tutto attuali le riflessioni che Jacques Maritain svolgeva negli anni '40 quando rimproverava all'educazione contemporanea "il primato dei mezzi sui fini e il conseguente crollo di ogni finalità certa. I suoi mezzi non sono cattivi; al contrario sono generalmente migliori di quelli della vecchia pedagogia. Il guaio è che essi sono così buoni da farci perdere di vista il fine".

Nella scuola per la persona quale ruolo e quale spazio c'è per l'insegnamento e per l'insegnante di religione? Ho distinto, non a caso, insegnamento e insegnante. Un aspetto del problema riguarda infatti la valenza educativa dell'insegnamento religioso, i rapporti con le altre discipline e la sua collocazione all'interno del progetto scolastico. Ma un altro aspetto, non meno strategico, tocca da vicino l'agire educativo dei docenti e la loro capacità di essere, come diremo più avanti, degli adulti significativi.

Circa il primo aspetto l'insegnamento religioso concorre alla definizione del senso dell'agire umano, che nella scuola della persona viene assunto a bussola orientativa. L'indagine sull'esperienza religiosa dell'uomo si affianca a quella propria di altre dimensioni culturali che si propongono di iniettare nella scuola non solo competenze

operative, ma anche riflessive. Promuovere una scuola nella quale non ci si accontenta di spiegare "come", ma si indagano i "perché" significa entrare nell'orizzonte della scuola per la persona. Ragionando con le parole della riforma in corso di attuazione potremmo dire che nella scuola della persona è molto più importante il Profilo educativo, culturale e professionale dello studente rispetto alle indicazioni disciplinari. Le discipline non hanno valore in sé e per sé, ma solo nella misura in cui sono funzionali alla crescita e alla maturazione del giovane studente.

Per cogliere il significato profondo della scuola per la persona può esserci utile richiamare un passaggio ricorrente della storia della cultura cristiana che Agostino ci restituisce con grande efficacia nel *De doctrina christiana*. Contro l'illusione pagana della conoscenza basata sull'insegnamento dei miti classici o sugli immediati dati dell'esperienza, il messaggio cristiano richiama la forza penetrante della sapienza e cioè la capacità di indagare la realtà attraverso la riflessione sul significato delle cose. All'uomo è precluso il senso autentico della vita per la sola via esperienziale: per questa via egli può giungere soltanto a constatare l'imperscrutabilità e indecifrabilità dell'esistenza umana e l'ineluttabilità della morte.

La libertà alla quale mira l'educazione non è perciò quella propiziata da una pretesa conoscenza critica e neppure quella elle consegue dal confronto di molteplici modelli di vita umana. Essa scaturisce, invece, direttamente dall'esercizio sapienziale attraverso cui l'uomo scopre la promessa iscritta nell'iniziativa proveniente da Dio, la quale ha reso possibile l'inizio del cammino della vita.

Nell'uso biblico, come è noto, la parola "sapienza" indica, a differenza della conoscenza analitica delle singole realtà come tali, proprio uno specifico atteggiamento morale dell'uomo, in virtù della quale egli conosce ogni singola cosa sempre all'interno della totalità della realtà creata da Dio. Attraverso la conoscenza sapienziale si va "oltre" le cose come esse ci appaiono, ci misuriamo con esperienze "non misurabili" come lo stupore, il mistero, l'enigma del significato.

L'insegnamento religioso assolve alla sua funzione educativa precisamente quando esplora la tradizione religiosa che costituisce la risposta agli interrogativi di senso dell'uomo, offre elementi significativi per elaborarla e sa interpretare l'attesa e l'aspirazione dell'uomo. Nel pronunciare queste considerazioni mi rendo conto di quante esse possano sembrare molto inattuali se commisurate con le parole che oggi hanno grande fortuna nella scuola: organizzazione, management, budget, standard tutte espressioni mutate dalla cultura sociologica e, in particolare, da quella tipica del mondo produttivo. L'autonomia che avrebbe dovuto esaltare la dimensione della progettualità educativa rischia di avvatarsi e di esaurirsi spesso in puri e semplici modelli organizzativi.

Pur tra limiti, difficoltà e ambiguità concettuali l'autonomia resta tuttavia la via maestra per realizzare la scuola per la persona perché è proprio entro il contesto

dell'autonomia che si possono assicurare le risposte ai bisogni educativi non in rapporto ad un ipotetico "alunno medio", ma in ragione alle necessità e alle aspettative di ciascuno. Ho detto intenzionalmente "necessità" e "aspettative" perché accanto ai bisogni legati alla crescita personale e alle competenze cognitive da acquisire si situa quell'insieme di speranze, sogni, progetti, talora ancora indistinti e confusi, che specie nell'età adolescenziale, sono parte vitale e motivante della vita degli allievi.

Come tutte le altre discipline anche l'insegnamento religioso ha, poi, il dovere di non perdere di vista il carattere unitario dell'apprendimento, forte tuttavia della specificità nella ricerca di senso che accompagna in specie i giovani studenti.

È proprio in quanto occasione, ad un tempo stesso, di apprendimento e di riflessione come accade (o dovrebbe accadere) per tutte gli altri saperi, che l'insegnamento religioso s'inserisce a pieno titolo nel processo teso al raggiungimento delle finalità tracciate dal Profilo educativo, culturale e professionale dello studente sia alla fine del primo sia alla fine del secondo ciclo di istruzione e di istruzione e formazione professionale. Ma perché questo accada occorre che l'insegnante di religione sappia lavorare con gli altri colleghi, accetti la sfida (ma anche l'arricchimento) della interdisciplinarietà, non si concepisca come un "hortus conclusus", ma come un docente capace di creare cultura e interessi culturali a partire dal fatto religioso

È in questa ottica che va pensato l'apporto dell'insegnamento della religione cattolica nei percorsi di apprendimento auspicati dalla riforma. Per questa ragione c'è bisogno di docenti di religione altamente qualificati in grado di svolgere ruoli propositivi sul piano culturale ed educativo e non solo di retroguardia residuale come pensa e auspica quella parte non secondaria della cultura italiana che è impegnata a lavorare per la completa laicizzazione della scuola italiana.

La centralità assegnata al Profilo dello studente non è casuale. Essa rappresenta un passaggio altamente strategico in quanto richiama la priorità dell'esperienza di crescita, di sviluppo, di apprendimento della persona dell'alunno intorno a cui si dovrebbe costituire l'intera vita scolastica. Il concetto di personalizzazione che ne deriva significa proprio che l'alunno si costituisce come protagonista sia come destinatario dell'azione didattica sia come attore nelle stesse scelte attraverso cui si svolge l'azione educativa.

L'identità ologrammatica con cui la riforma scolastica tende a gestire i processi di apprendimento scaturisce proprio dalla priorità assegnata all'esperienza dell'alunno rispetto a cui le discipline hanno scopi strumentali con un'attenzione rivolta più ai punti di contatto che ai contenuti distintivi, alla capacità di collegamento e integrazione più che alle rispettive specificità, nella ricerca di un sapere organico e sintetico che dovrebbe essere il risultato finale del percorso scolastico-formativo. L'insegnamento della religione cattolica dovrebbe quindi valorizzare i raccordi con le

altre discipline, non per subordinarsi ad esse né per riproporsi come quale coronamento unitario del sapere, ma per integrarsi nella cultura di ogni alunno e diventare sua vitale competenza.

6. Ma per quanto necessario non penso, tuttavia, che tutto ciò che si è detto fin qui sia sufficiente. Perché qualsiasi insegnamento - e certamente non solo quello della religione - produca i suoi effetti non solo sul piano delle conoscenze, ma sia incisivo anche sul piano educativo occorre che si accompagni a figure significative di adulti capaci di testimonianza e di proposta. L'educazione ha forza motivante e capacità persuasiva nella misura in cui qualcuno ci indica dove e come possiamo andare. Ho detto testimonianza perché i giovani hanno bisogno non di parole, ma di modelli di vita nei quali identificarsi e, oserei dire, quasi specchiarsi e dai quali ricavare come si può vivere il senso autentico dell'esistenza.

Il nostro tempo ha bisogno di "maestri" nel senso classico dell'espressione e cioè che sappiano fare proposte di vita. Solo le proposte forti sanno andare in profondità, entrare nella coscienza, interrogare l'individuo e sollecitare una risposta. La risposta può, poi, venire o non venire, ma il senso dell'educazione sta soprattutto nella dimensione della proposta.

Il paradigma magisteriale si ritrova nella figura del maestro che ha "cura dell'altro" e si accompagna a lui, illuminandolo e fornendogli le mappe di vita di cui ha bisogno per orientarsi e venendo, a sua volta, continuamente interpellato e anche modificato dal rapporto interpersonale con il discepolo. L'educazione dell'uomo mediante l'uomo significa che il maestro, come suggerisce Buber, raccoglie e ordina le "forze costruttive del mondo: in se stesso, nel suo sé, pieno di mondo, egli distingue, rifiuta e confermi", ponendosi in tal modo al servizio del discepolo.

Nella prospettiva dialogica la dimensione dell'esemplarità/testimonianza rinnega la forza dell'autorità fine a se stessa e del sapere come semplice accumulo di nozioni per farsi proposta di vita, umile con gli umili e piccola con i piccoli, rifiutando l'idea che l'evento educativo possa fare a meno del maestro e si configuri come pura spontaneità. Non è possibile l'auto-educazione se non c'è qualcuno che si occupa di noi.

Le inchieste condotte sul continente giovanile degli ultimi ci offrono una messe di dati molto significativi e che vanno proprio nella direzione di qualcuno che si occupi di loro: essi indicano, per esempio, univocamente che la famiglia continua a rappresentare di gran lunga il punto di riferimento primario e che nella scuola le preferenze degli studenti vanno a quei docenti capaci di stabilire una relazione incentrata non soltanto sulla prestazione scolastica, ma anche attenta alla dimensione personale. Ma ci offrono anche un'altra traccia: i giovani che non hanno la fortuna di incontrare adulti significativi, se li creano a loro uso e consumo, ricorrendo a dei surrogati che, di volta in volta, sono gli idoli calcistici, musicali, dello spettacolo e,

nei casi più sofisticati e complessi, idoli del passato politico idealizzate e del tutto sganciate dalla realtà storica. I giovani, insomma, continuano a guardare agli adulti. Sono forse gli adulti che hanno smarrito la loro responsabilità di educatori.

Penso alle famiglie assenti nell'educazione dei figli, paghe di li assicurare i beni materiali, spesso al di là del necessario. Penso alle famiglie abdicanti che reputano che l'educazione dei figli sia compito degli "altri" (nonni, zii, tate, insegnanti, educatori, ecc.) e moltiplicano all'inverosimile gli impegni dei figli, credendo in tal modo di "fare il loro bene". Penso alle famiglie esigenti che centrano l'educazione dei figli in modo individualistico e solo in rapporto al successo: nella scuola, nello sport, nella vita sociale ("devi farti le tue ragioni"). Tutte tipologie di famiglie nelle quali il senso dell'educazione è smarrito o fortemente distorto.

Penso a quegli insegnanti che non sono capaci di un sorriso, di una pacca sulla spalla, di un incoraggiamento, che non sono capaci di avere un'idea personale e concepiscono il loro lavoro alla stregua di un impiego qualunque. Penso a quegli educatori di gruppi giovanili che nel volontariato cercano più la realizzazione di se stessi che quella dei ragazzi loro affidati. Penso agli allenatori delle squadre giovanili che fanno giocare solo i più dotati perché lo scopo è quello di vincere il campionato secondo un'ottica clic sposta il valore dello sport dalla sana competizione al successo da raggiungere a tutti i costi.

Non voglio dare l'impressione di un eccessivo pessimismo. Esistono, per fortuna, tante famiglie nelle quali il senso educativo è tenuto vivo, anche se i genitori non hanno seguito corsi di pedagogia, tanti ottimi docenti capaci di stare e parlare con i giovani e tante esperienze di vario genere che consentono di guardare al futuro con ottimismo. La sfida che attende il mondo dell'educazione sta proprio nella capacità della generazione adulta di sapersi far carico (prenderci cura) di quella più giovane. Nel suo bel libro sul "principio responsabilità" Jonas ha affrontato questo argomento con una finezza pedagogica che voglio proporvi come riflessione conclusiva.

Il compito educativo viene descritto come un esemplare caso di responsabilità gratuita ed è assunto da Jonas a modello emblematico della responsabilità in quanto principio etico in grado di salvare l'umanità. Esso infatti garantisce a ciò che non è ancora di poter essere. È questo in sostanza il senso della presenza degli adulti educatori: assicurare a ciascun di poter essere veramente un uomo. Quando questo proposito si traduce nel progetto di una scuola e negli intenti degli insegnanti allora possiamo dire che sono state poste le condizioni perché la scuola veramente "per la persona".

*(CNSC, L'IRC dentro il cambiamento,  
Seminario, Taranto 27 febbraio- 2 marzo 2005)*