

LA SCUOLA CATTOLICA COME SCUOLA DI PROGETTUALITA', ORIENTAMENTO, QUALITA'

Giuseppe Mari
Redattore della Rivista "Pedagogia e Vita"

Il 30 ottobre 1999, ricevendo in Piazza San Pietro i partecipanti al Convegno nazionale sulla scuola cattolica, promosso dalla Conferenza episcopale italiana, Giovanni Paolo II si rivolse direttamente ai docenti affermando: "La capacità educativa di ogni istituzione scolastica dipende in grandissima misura dalla qualità delle persone che ne fanno parte e, in particolare, dalla competenza e dedizione dei suoi insegnanti"¹. La considerazione del Pontefice non è retorica dal momento che – nel medesimo intervento – evoca esplicitamente la "comunità educante" – perché questo è la scuola, nello specifico la scuola cattolica – la quale è composta di soggetti reali, con tutta la complessità ma nondimeno la singolare ricchezza che ne consegue.

La relazione che sto per iniziare intende centrare la considerazione della "qualità" **sulla figura del docente** – preso nella sua concreta umanità – che – insieme al discente – rappresenta l'attore principale di una dinamica la quale, da una parte, lo rende interprete dell'istituzione in forza del cui mandato opera, dall'altra, lo rende interlocutore di giovani identità in formazione. L'insegnante è responsabile nei loro confronti e nei confronti delle loro famiglie di un compito di umanizzazione integrale, oggi quanto mai urgente dato il riconoscibile **disimpegno educativo della società**.

Questa valutazione può apparire severa, ma i fatti parlano chiaro. E' vero che si investono significative risorse in campo formativo: i due terzi dei paesi aderenti all'Organizzazione di cooperazione per lo sviluppo economico (OCSE) spendono tra il 5 e il 7% del proprio PIL per l'istruzione (l'Italia è sotto la media destinando tra il 4 e il 5%)². Ma è altrettanto evidente (e, quindi, del tutto incoerente) il sostanziale "deficit pedagogico" dei media che propinano – oltre a programmi culturalmente ed educativamente seri – palinsesti concepiti all'insegna dell'intrattenimento "cieco". Lo

¹ GIOVANNI PAOLO II, *Discorso*, in CENTRO STUDI PER LA SCUOLA, CATTOLICA, *Per un progetto di scuola alle soglie del XXI secolo*, II Rapporto sulla scuola cattolica in Italia, Brescia, La Scuola, 2000, p. 14.

² Cfr. OECD-OCDE, *Uno sguardo sull'educazione. Gli indicatori internazionali dell'istruzione*, Rapporto 1998, Roma, Armando, 1999, p. 19 (la tabella corrispondente si trova a p. 20).

denunciava già Popper³ – che peraltro era di idee liberali –: non è casuale che abbia preso forma una esplicita iniziativa di “educazione ai media”⁴ (**media education**) allo scopo di evitare quanto – anche recentemente – è stato osservato in merito al deleterio “precocismo” indotto dalla fruizione incontrollata della televisione⁵.

L’intervento che segue tiene sullo sfondo queste considerazioni. Ma punta l’attenzione sul docente quale non mero “fattore” bensì sostanziale “attore” della qualità.

1. Qualità oltre la quantità: una sfida raccolta

La scuola cattolica non si è sottratta al confronto con la “qualità” su cui ultimamente si appunta l’attenzione della pubblica amministrazione, degli enti gestori, delle famiglie utenti, degli studi di teoria dell’organizzazione oltre che di pedagogia.

1.1. Genesi e sviluppo del concetto di “qualità”

In un volume di qualche anno fa, l’OCSE – a cui va riconosciuto il merito di aver lanciato su scala mondiale la “sfida della qualità scolastica” – ripercorreva l’itinerario seguito nella messa a fuoco del concetto. Se ne è cominciato a parlare negli anni ’70, attraverso la ricerca di “indicatori” capaci di consentire l’analisi e la comparazione dei sistemi scolastici nell’ottica della “riuscita”; risale all’aprile 1973 la pubblicazione di un breve documento intitolato **Una struttura per indicatori dell’educazione che serva da guida per le decisioni dei governi**. Il decennio successivo registrò la messa a punto del Progetto INES nel quale la definizione di indicatori internazionali concernenti l’educazione scolastica era ampia e articolata ma – soprattutto – accompagnata da una ermeneutica volta a subordinare l’utilità strumentale a precise coordinate teoriche. Fu proprio allo scopo di chiarire – in termini fondativi – il Progetto che l’OCSE promosse due conferenze internazionali: la prima, nel novembre 1987, si svolse a Washington e affrontò il tema degli “indicatori di profitto”; la seconda, nel marzo 1988, si tenne a Poitiers, e studiò il ruolo degli indicatori nella valutazione. Forte di queste analisi preliminari, l’OCSE – nel maggio 1988 – approvò definitivamente il Progetto i cui risultati sarebbero confluiti nella pubblicazione. **Valutare l’insegnamento** che ha visto la luce nel 1994, il testo a cui mi sono precedentemente riferito.

³ Cfr. K.R. POPPER, *Una patente per fare TV*, in ID., J. CONDRY, *Cattiva maestra televisione* (trad. dall’inglese), Milano, Reser, 1994, pp. 13-25.

⁴ Cfr. tra l’altro: L. MASTERMAN, *A scuola di media* (trad. dall’inglese), Brescia, La Scuola, 1997.

⁵ Cfr. G. SAVAGNONE, *La scuola nella società complessa*, Brescia, La Scuola, 2002, pp. 60-63. Si tratta di una “tentazione nichilistica”, come osserva A. PIERETTI, *TV metafora del postmoderno*, ivi, 2000, pp. 124-130. Questo, peraltro, senza nulla togliere – anzi accreditando – l’uso corretto dei media in ambito didattico: cfr. L. D’ABBICCO, C. OTTAVIANO, *La televisione in classe*, ivi, 1999.

E' interessante notare come Norberto Bottani (noto studioso di problemi scolastici) e Albert Tuijnman (segretario dell'OCSE), nel primo capitolo del volume che – come un'introduzione – chiarisce i contorni generali della nozione di “indicatore” (e quindi offre la chiave di lettura della “qualità scolastica”), osservino che la matrice teorica del concetto è **comportamentista**. In sostanza, trae ispirazione dalla diffusa fiducia che (nella ricostruzione postbellica degli anni '50-'60) veniva riposta nello studio “scientifico” dell'educazione, dove l'aggettivo interpretava la certezza che dall'analisi “descrittiva” dei comportamenti umani si sarebbero tratte indicazioni efficaci per condurre a buon fine l'apprendimento scolastico.

Sappiamo che la pedagogia cattolica reagì a quella impostazione mostrando come **il concetto di persona veicola una “eccedenza ontologica”** che non può essere recepita all'interno di categorie rigidamente predittive le quali corrispondono al determinismo della “natura” ma sono inadeguate se riferite alla libertà dello “spirito”⁶.

Nel capitolo in parola, si dà conto del superamento di quelle premesse, riconoscendo che erano ispirate a “una fede quasi ingenua nell'applicabilità dell'approccio esplicativo nelle scienze sociali, che presuppone l'uso del modello quantitativo o positivista della ricerca”⁷. Questo significa che **la tendenza a “quantificare” in ambito educativo** è andata incontro a un radicale ripensamento. In altre parole: è stata riconosciuta l'esigenza di una ermeneutica attenta al complesso sistemico dei fattori in gioco, impegnata a non dissociare i “dati” dalle “teorie”, cosciente che gli “indicatori” non dicono la parola definitiva ma alludono ai “significati” implicati nell'azione didattica, questi sì costituenti il cuore del problema⁸.

Superato **il “pregiudizio” positivista**, l'educazione riacquista un carattere esplicitamente “umanistico”⁹, attento a non dimenticare la “complessità” della persona che non è solo intelligenza ma anche volontà; detto in una parola: che è *libertà*. In

⁶ Cfr. G. CHIOSSO, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 177-203; G. MARI, *Pedagogia cristiana come pedagogia dell'essere*, ivi, 2001, pp. 135-161 e 223-253.

⁷ N. BOTTANI, A. TUIJNMAN, *Indicatori internazionali dell'educazione: struttura, sviluppo e interpretazione*, in OCSE, *Valutare l'insegnamento*, Roma, Armando, 1994, p. 27 (per la retrospettiva in merito all'azione dell'OCSE, cfr. *Discorso d'apertura* di T.J. ALEXANDER, ivi, pp. 17-23).

⁸ Cfr. C. SCURATI, *Qualità in ricerca* e M. CASTOLDI, *Gli indicatori: uno strumento per la qualità*, entrambi in AA.VV., *Qualità allo specchio*, Brescia, La Scuola, 1998, rispettivamente pp. 11-35 e 36-54.

⁹ Cfr. G. VICO, *Pedagogia generale e nuovo umanesimo*, Brescia, La Scuola, 2002, in specie pp. 133-151.

questa ottica assume rilievo, oltre al sapere specialistico, la cultura in senso ampio e – per quanto attiene all’educazione – fondativo cioè pedagogico¹⁰.

E’ evidente che l’accezione di “qualità” su cui intendo soffermarmi è “oltre” la mera definizione di parametri quantitativi i quali, ovviamente utili allo scopo di “descrivere” la situazione, devono essere trascesi in forza di una interpretazione attenta alla “comprensione” diltheyanamente contrapposta alla “spiegazione”¹¹, cioè attenta ai “significati” oltre che ai “dati”.

1.2.Indicatori della qualità e scuola cattolica

Come accennavo, la scuola cattolica italiana ha raccolto la sfida varando il Progetto. **Per una qualità della scuola cattolica: promozione e verifica** che – coinvolgendo tutti i gradi scolastici e la formazione professionale – si è protratto per ben due anni (dal giugno 1998 al dicembre 2000) articolandosi in quattro periodi:

- una **fase propedeutica** dedicata alla messa a fuoco generale del Progetto (giugno-dicembre 1998);
- una **fase introduttiva** comune a tutte le scuole (gennaio-maggio 1999);
- una **fase attuativa** nella quale si è svolta l’indagine sul campo suddivisa nei tre sottoprogetti riguardanti – rispettivamente – la scuola materna, la scuola elementare e secondaria, la formazione professionale (giugno 1999-giugno 2000);
- una **fase conclusiva** che ha portato alla elaborazione di una mappa di indicatori di qualità fornendo anche indirizzi per la creazione di un Osservatorio sulla qualità della scuola cattolica presso il Consiglio nazionale per la scuola cattolica (giugno-dicembre 2000)¹².

Il Progetto **ha coinvolto tutte le componenti** della scuola cattolica: gli allievi, i genitori, gli enti gestori e il personale direttivo, i docenti e i formatori. Dal confronto tra le opinioni emerge – come sottolineano le “Conclusioni generali” – il riconoscimento del peculiare profilo istituzionale della scuola cattolica come “opportunità formativa”

¹⁰ Cfr. U. MARGIOTTA, *L’insegnante di qualità e il dibattito nazionale sulla qualità del sistema scolastico*, in AA.VV., *L’insegnante di qualità*, Roma, Armando, 1999, pp. 34-39.

¹¹ Cfr. W. DILTHEY, *Ermeneutica e religione*, Milano, Rusconi, 1992, pp. 77 e 111.

¹² Per conoscere la genesi del Progetto, il suo svolgimento e i risultati conseguiti, cfr. FEDERAZIONE ISTITUTI DI ATTIVITÀ EDUCATIVE, *Qualità allo specchio*, a cura di C. SCURATI, Brescia, La Scuola, 1998 e CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Per una cultura della qualità: promozione e verifica*, III Rapporto sulla scuola cattolica in Italia, ivi, 2001.

propiziata dal suo essere “scuola libera”¹³. Ed è qui che si pone la sfida. Essa si presenta congiunta a una progettualità educativa direttamente ispirata dall’identità culturale della scuola cattolica la quale è anzitutto “scuola della persona”, quindi protesa a svolgere un servizio educativo a tutto campo, non piegato in direzione meramente strumentale né adagiato su una concezione della cultura astratta ed elitaria.

La più recente riflessione di pedagogia della scuola mostra la ripresa di **attenzione verso l’”integralità”** della proposta educativa che ha sempre connotato la scuola cristianamente ispirata¹⁴. Non è casuale il crescente interesse nei confronti del concetto di “cultura generale”¹⁵ connotato non da inconsistente ed estrinseca genericità ma dall’idea maritainiana di “cultura liberale” ovvero “cultura dell’uomo libero”, educazione quindi dell’umanità in se stessa. Questo connotava l’antico concetto di **otium** quando, identificando la condizione di “libertà” dalle occupazioni pratiche (queste ultime costituenti il **negotium**), poneva – anche se in dipendenza da evidenti condizionamenti culturali – il primato della formazione dell’uomo “in quanto tale” rispetto alla acquisizione di qualunque “competenza” specifica.

L’avvaloramento di un **approccio “globale”** all’essere umano porta a considerare anche il suo profilo affettivo e relazionale, oltre a quello strettamente cognitivo, ispirando le “didattiche del saper essere”¹⁶. Insomma, affiora l’idea comeniana (chiaramente ispirata dall’umanesimo) di educazione come **officina humanitatis**¹⁷ che custodisce la preminenza dell’”essere” su ogni altra connotazione (l’”avere” come il “fare”), essendo mossa dalla preoccupazione di non limitarsi a trasmettere scienza ma soprattutto sapienza¹⁸. A questo, peraltro, può condurre anche la nozione di

¹³ Cfr. G. MALIZIA, B. STENCO, P. DE GIORGI, G. MONNI, *Conclusioni generali*, in CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Per una cultura della qualità: promozione e verifica*, cit., p. 263.

¹⁴ Cfr. J. MARITAIN, *L’educazione al bivio* (trad. dall’inglese e dal francese), Brescia, La Scuola, 1963.

¹⁵ Cfr. W. BREZINKA, *La “cultura generale”: senso e limiti di un ideale*, in “Rinascita della scuola”, 1999, 1, pp. 45-58. Molteplici spunti in: AA.VV., *Teorie pedagogiche e dimensioni professionali*, a cura di G. VICO, Brescia, La Scuola, 1997.

¹⁶ Cfr. P. CALIDONI, *Didattica come sapere professionale*, Brescia, La Scuola, 2000, pp. 41-51; C. SCURATI, *Fra presente e futuro*, ivi, 2001, pp. 73-87.

¹⁷ Cfr. C. LANEVE, *Elementi di didattica generale*, Brescia, La Scuola, 1998, pp. 161-165. E’ questa la radice del “sapere” inteso come “umanizzazione” (cfr. AA.VV., *Per una pedagogia del sapere*, a cura di ID., ivi, 2000). L’espressione “*officina humanitatis*” è tratta da A. COMENIO, *Grande didattica*, Firenze, La Nuova Italia, 1993, p. 127.

¹⁸ Cfr. G. VICO, *Alla ricerca della pedagogia perduta*, Brescia, La Scuola, 2000, pp. 34-39. Era la preoccupazione di J. MARITAIN, *L’educazione al bivio*, cit., pp. 72-75 che torna nelle riflessioni di F. MAYOR ZARAGOZA, direttore generale dell’UNESCO (cfr. *Domani è troppo tardi*, trad. dallo spagnolo, Roma, Studium, 1991, pp. 71-72) come pure nel più recente Rapporto curato da J. DELORS dove si individua nell’”imparare ad

“competenza” – che suscita oggi interesse diffuso – se la si avvicina come espressione di “saper essere” oltre che di “saper fare”¹⁹.

Ma chi – in pratica – si fa promotore di questa attenzione formativa la quale – nell’ottica della riflessione che sto conducendo – connota la “qualità” dell’offerta scolastica? La risposta è semplice: l’insegnante; sia perché è concretamente il soggetto attraverso cui si rende esplicito il progetto educativo dell’istituzione formativa sia perché manifesta l’identità costitutiva della stessa. Ecco, allora, che la nostra riflessione è condotta a porsi una domanda: cosa significa “essere” docenti?

2. Quattro dimensioni della professione docente

E’ impegnativo focalizzare l’attenzione sulla figura del docente. Intendo farlo – in forma ovviamente schematica – nella prospettiva indicata dalle riflessioni finora svolte sulla “qualità della scuola” coniugata con l’azione del docente volta ad alimentare il “saper essere” del discente, assunto – quest’ultimo – come il compito fondamentale cui assolve l’istituzione scolastica.

2.1. Il docente come “maestro”

Anzitutto il docente è “maestro” cioè **magister ovvero portatore di un “di più”** (dal latino *magis*) rispetto a colui che gli è affidato. Ma il “di più” cosa connota? Immediatamente viene da osservare che il docente è “colui che sa”; ha condotto studi approfonditi, si è specializzato in una disciplina, sa eseguire “a regola d’arte” attività pratiche... eppure questo non è sufficiente. Infatti, è possibile conoscere molto ma non essere “maestri” bensì “eruditi” – termine che generalmente non gode di buona stampa dal momento che l’erudito è considerato un soggetto tendenzialmente autoreferenziale, che tiene il proprio sapere per sé e che, se si rapporta ad altri, piuttosto che condividere con loro, fa pesare quello che sa – . Mi piace, in proposito, citare la testimonianza di un grande maestro – Tommaso d’Aquino – il quale, riflettendo sul rapporto esistente tra “vita attiva” e “vita contemplativa”, in un celebre passo della *Somma teologica*, afferma: “Come vale di più illuminare piuttosto che limitarsi a risplendere, così vale di più comunicare i frutti della contemplazione piuttosto che limitarsi a contemplare”²⁰.

Il paragone tra **l’erudito e il docente** pone in evidenza che la caratteristica distintiva del “magistero” è la disposizione ad insegnare la quale – com’è noto – va

essere” una delle aspirazioni fondamentali dell’educazione futura (cfr. *Nell’educazione un tesoro*, trad. dal francese, Roma, Armando, 1997, pp. 87-89). Il problema di fondo è la connessione tra “sapere” e “apprendimento significativo” (cfr. L. ROSATI, *Le categorie della didattica*, Roma, SEAM, 1999, pp. 117-121).

¹⁹ Cfr. la sintetica ma efficace analisi in C. GENTILI, *Scuola ed extrascuola*, Brescia, La Scuola, 2002, pp. 92-97; per una esposizione articolata, cfr. L. MILANI, *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, ivi, 2000.

²⁰ TOMMASO D’AQUINO, *Summa theologiae*, II-II, q. 188, a. 6, resp.

formata. Ma è sufficiente illuminare la figura del “maestro” dalla prospettiva della didattica che – appunto – si fa carico di rendere capaci di insegnare? Se andiamo a verificare, troviamo che nella tradizione occidentale il **didaskalos** era il maestro elementare preso nell’accezione “funzionale” dell’espressione, un soggetto poco stimato, talvolta piuttosto disprezzato. Perché? Marrou, il grande storico dell’educazione antica, parlando della scuola in Grecia, offre questa spiegazione: “fare il maestro è un ‘mestiere’ nel senso commerciale e servile della parola (...) bisogna correre appresso alla clientela (...). Ma il mestiere di maestro non gode di considerazione, soprattutto perché in fondo non suppone una qualificazione speciale. (...) Sembra proprio che non si esigesse dai maestri nessuna garanzia, se non dal punto di vista della morale, del carattere e della onorabilità; tecnicamente, chiunque avesse imparato a leggere era considerato capace d’improvvisarsi maestro”. Conclude: “Il maestro di scuola è incaricato di un settore speciale dell’istruzione; egli prepara tecnicamente l’intelligenza del bambino, ma non lo educa”²¹. In altre parole: il maestro nella cultura antica è colui che trasmette competenze (di base) senza che ci sia alcun coinvolgimento nella dinamica comunicativa. Per questa ragione il *didaskalos* (espressione che, alla lettera, significa “didatta” ovvero “colui che insegna”) non godeva di significativa considerazione. Ma, a un certo punto, qualcosa cambia.

Verso il 180 d.C., ad Alessandria d’Egitto – crocevia della storia occidentale, dove si incontrarono tradizione greca, ebraica e cristiana – **Panteno** (convertitosi al cristianesimo dallo stoicismo) fonda una eccezionale istituzione formativa – il *Didaskaleion* – destinata a fiorire nel III secolo – la prima “scuola superiore” cristiana di cui si abbia notizia –. Ovviamente l’accostamento è metaforico... non si può comunque omettere di osservare che il “curricolo” predisposto per la preparazione dei catecumeni era eccezionalmente ricco (dialettica, fisica, etica, teologia, Sacra Scrittura...²²); in particolare, si respirava – in quella istituzione (retta prima da **Clemente Alessandrino**, quindi da Origene) – un clima nuovo. Dov’era l’origine della novità? Essenzialmente nel fatto che il *didaskalos* non si limitava a trasmettere competenze strumentali ma era coinvolto in una comunicazione spirituale, era cioè anche (e soprattutto) educatore. In realtà, si può riconoscere qualche precedente se si considerano le grandi scuole filosofiche (dalla “confraternita” pitagorica in avanti). Ma si può altrettanto notare l’originalità della nuova istituzione alessandrina.

Nella comunità fondata da **Pitagora**, la scuola si presentava anche come una potente organizzazione politica la cui ingerenza negli affari locali suscitò vivace

²¹ H.-I. MARROU, *Storia dell’educazione nell’antichità* (trad. dal francese), Roma, Studium, 1966², pp. 202-203.

²² Cfr. A. ZANZARRI, *Didaskaleion*, in *Enciclopedia pedagogica*, sotto la direzione di M. LAENG, Brescia, La Scuola, 1989, vol. II, cc. 3807-3809.

opposizione. L'Accademia di Platone e il Liceo di Aristotele erano aperti solo a coloro che avrebbero costituito la classe dirigente. Al Giardino di Epicuro accedevano tutti ma si trattava di una comunità dove la venerazione per il fondatore comportava la chiusura totale nei confronti dell'esterno. Il Portico di Zenone aveva carattere più "informale" e costituiva un riferimento meno strutturato dei precedenti.

La fondazione ideata da Panteno aveva una chiara identità confessionale ma era aperta anche ai pagani; comportava una frequentazione assidua ma era finalizzata a introdurre nella comunità civile; accoglieva non solo uomini ma anche donne in nome dell'universalismo cristiano. E' chiaro che il *Didaskaleion* trae ispirazione anche dalle istituzioni poc'anzi evocate (e non dalla pratica scolastica "ordinaria") ma è altrettanto evidente che l'afflato educativo – già riconoscibile in quelle – assume ora una **universalità** (l'apertura a tutti), una **intensità** (il nesso con la crescita spirituale) e una **integralità** (la destinazione è la vita concreta) incomparabili²³.

Il **cristianesimo** nella sua generale "rivoluzione culturale" investe direttamente la scuola. Marrou afferma: "E' in questa stretta associazione, anche nel grado più elementare, dell'istruzione letteraria e dell'educazione religiosa, e nella sintesi del maestro (o del professore) e del padre spirituale nella persona d'un precettore, che mi sembra risiedere l'essenza stessa della scuola cristiana, della pedagogia medievale, in opposizione all'antica"²⁴. Da cosa è dipeso questo ripensamento? Dal riconoscimento nella dinamica educativa di una polarità fondamentale (che la rende intrinsecamente dialogica) tra la **libertà dell'uomo** – docente e discente – (ma questo già si sapeva) e la **libertà di Dio** (ecco la novità), di Colui che – con Clemente Alessandrino – la tradizione cristiana non esita a riconoscere come il primo Pedagogo²⁵. Una volta acquisito questo, l'esperienza educativa si carica di una responsabilità che trascende la mera trasmissione di contenuti o abilità. Essa investe direttamente il costituirsi della maturità individuale in riferimento alla "vocazione" di ciascuno, riferimento – quest'ultimo – essenziale per l'educazione che s'ispira alla fede cristiana dal momento che connota il coinvolgimento – assolutamente personale – in un rapporto/dialogo con Dio che provoca e interpella²⁶.

²³ Sulla configurazione del rapporto maestro-discepolo nell'antichità, cfr. AA.VV., *Maestro e discepolo. Temi e problemi della direzione spirituale tra VI secolo a.C. e VII secolo d.C.*, a cura di G. FILORAMO, Brescia, Morcelliana, 2002.

²⁴ H.-I. MARROU, *Storia dell'educazione nell'antichità*, cit., p. 442.

²⁵ Cfr. CLEMENTE ALESSANDRINO, *Il Pedagogo*, Torino, SEI, 1937, pp. 90-92: "Dopo che dimostrammo che noi tutti non solo siamo chiamati fanciulli dalla Scrittura, ma anche che noi cristiani siamo detti metaforicamente bambini (...) è tempo anche di dire chi è il nostro Pedagogo. Egli si chiama Gesù. (...) Ora il saper venerare Dio è una specie di pedagogia, essendo un apprendimento del servizio di Dio, e un'educazione alla conoscenza della verità, e una buona condotta che mena al cielo".

²⁶ Lo ricorda E. GIAMMANCHERI il quale osserva che "Il raccordo tra il significato della vita, custodito nella verità, e la libertà si realizza nell'idea di *vocazione*. Si parla molto oggi di 'progetto educativo'; forse, da un

E' a questo punto che il "magister" riconosce la propria "minorità": egli, infatti, è "minister" cioè co-attore di un disegno che lo oltrepassa.

2.2. Il docente come "ministro"

La "ministerialità docente" (da *minus* cioè "meno") è stata colta gradualmente. All'origine della tradizione educativa occidentale troviamo il padre avente sui figli diritto di vita e di morte. L'assoluta potestà del *paterfamilias* di riconoscere (o meno) il figlio rende drammatica testimonianza della totale indigenza in cui si trovava – in una civiltà pur attenta al diritto come quella romana – il fanciullo. Ma la cosa non sorprende se la si cala nel contesto culturale del tempo dove un filosofo (ed educatore) della statura di Aristotele accomunava lo schiavo, la donna e il bambino sostenendo che il primo non possiede pienamente la parte "deliberativa" dell'anima, che la seconda ne è in possesso "ma senza autorità", che il terzo pure la possiede "ma non sviluppata"²⁷.

Anche in questo caso l'avvento del cristianesimo è stato fermento di cultura. C'è infatti evidente differenza tra la disposizione latina nei confronti dell'*in-fans* (il fanciullo connotato come "non parlante") e quanto leggiamo in *Sal* 8, 3 dove si dice di Dio: "Con la bocca dei bimbi e dei lattanti affermi la tua potenza contro i tuoi avversari, per ridurre al silenzio nemici e ribelli". L'Antico Testamento associa l'avvento del Messia alla nascita di un bambino (*Is* 9,5) che i cristiani storicamente riconoscono nel Dio-fanciullo adorato dai Magi (*Mt* 2,11). Sarà lo stesso Cristo a rimproverare i discepoli intenti ad allontanare da lui i bambini (*Mc* 10,13-16; *Lc* 18,15-17; *Mt* 19,13-15), a parlare in difesa di costoro (*Mt* 18,6-10 e *Mc* 9,42), a operare guarigioni in loro favore (*Mt* 9,23-25), a farne i modelli per l'ingresso nel Regno (*Lc* 9,46-48 e *Mt* 18,1-5), arrivando ad affermare: "Chi accoglie uno di questi bambini nel mio nome, accoglie me" (*Mc* 9,37; *Mt* 18,5; *Lc* 9,48)²⁸.

punto di vista cristiano, si dovrebbe parlare di più, o almeno altrettanto, di vocazione" (*Originalità culturale e pedagogica della scuola cattolica*, in CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *La presenza della scuola cattolica in Italia*, Brescia, La Scuola, 1992, p. 125). Cfr. inoltre: C. NANNI, *Ripensare l'ispirazione cristiana nella formazione degli educatori*, in AA.VV., *La formazione degli educatori nella prospettiva della cultura degli anni Novanta*, Brescia, La Scuola, 1995, pp. 110-116.

²⁷ Cfr. ARISTOTELE, *Politica*, I, 1260 a 10-15. In ambito romano, SENECA ritiene che il bambino sia, come il bruto, dominato dagli istinti (cfr. *Lettere a Lucilio*, CXXI e CXXIV). Per un'ampia documentazione, cfr. B. LORÈ, *L'educazione dei figli*, Firenze, La Nuova Italia, 1999, vol. I: *L'antichità*.

²⁸ *Mc* 9,36 ss. e 10,13 ss., *Mt* 18,1 ss. e *Lc* 9,46 ss. sono comunemente chiamati "Vangelo dei bambini". Cfr., per un'analisi dettagliata, C. BISSOLI, *Bibbia e educazione*, Roma, LAS, 1981, pp. 258-264; in merito alla riconsiderazione dell'identità infantile da parte del cristianesimo, cfr. A. NAPOLIONI, *Grandi come bambini*, Torino, LDC, 1998.

Di fatto, **l'inculturazione evangelica** rinnova il costume pedagogico facendo assumere all'educatore piena coscienza del suo essere al servizio di un mistero più grande di lui. Pur permanendo a lungo l'antico costume della disciplina severa, non è casuale che troviamo in autori cristiani la esplicita testimonianza dell'addolcirsi della prassi educativa. Esempio è, al riguardo, quanto riferito su Anselmo d'Aosta dal suo biografo Eademaro.

Interrogato da un abate su come educare i giovani novizi, dopo aver appreso dei suoi rozzi metodi, gli chiese: "Li picchiate continuamente? e quando diventano adulti come sono?". L'abate rispose: "Ottusi e bestiali". "Un bel risultato – osservò Anselmo –, sicché di uomini li riducete bestie". "E cosa possiamo farci?", replicò l'abate. Gli rispose Anselmo: "Ma dimmi un po', reverendo abate, se tu piantassi nell'orto un albero e lo soffocassi da ogni parte, sì che non potesse stendere i rami in nessun modo, che cosa otterresti? Un albero tutto contorto e incurvato, e ciò per colpa tua. Altrettanto succede ai vostri giovani che sono come pianticelle messe nell'orto della Chiesa perché crescano e fruttifichino a Dio. Voi li coartate con minacce, sgridate, busse, in modo tale che non abbiano alcuna libertà e allora, così oppressi, si chiudono in sé, si contorcono, formano pensieri cattivi, quasi spine per difendersi dalle punizioni esteriori"²⁹.

E' quanto, peraltro, riconosce un testimone "non sospetto" – Benedetto Croce – quando, nel suo celebre articolo **Perché non possiamo non dirci "cristiani"**, definisce – ovviamente dal suo punto di vista – il cristianesimo come "la più grande rivoluzione che l'umanità abbia mai compiuta". Egli le attribuisce questo titolo di eccellenza perché "la rivoluzione cristiana operò nel centro dell'anima, nella coscienza morale" conferendole "una nuova qualità spirituale". "E il suo affetto – spiega Croce – fu di amore, amore verso tutti gli uomini, verso tutte le creature, verso il mondo che è opera di Dio e Dio che è Dio d'amore"³⁰.

In sostanza, quello che affiora nell'icona del "**docente minister**" è il riconoscimento del "mistero della persona". Il costituirsi dell'identità nel discente richiede che l'educatore sia attento ad assecondarne la graduale fioritura in forza di un intimo e libero dinamismo. D'altro canto, il paragone tra educatore e agricoltore – attento l'uno all'efflorescenza dello spirito, l'altro a quella della natura – è antichissimo. Lo troviamo già nell'unico trattato specificamente pedagogico giunto a noi dall'antichità, l'opera dello Pseudo-Plutarco (I-II sec. d.C.) in cui si legge che "la natura

²⁹ Cfr. EADEMARO, *Vita di Anselmo*, I, 22; citato in S. VANNI ROVIGHI, *Introduzione a Anselmo d'Aosta*, Bari, Laterza, 1987, pp. 9-10.

³⁰ B. CROCE, *Perché non possiamo non dirci "cristiani"*, in "La Critica", 1942, 60, pp. 289-290.

[dell'educando] si può paragonare alla terra, il maestro all'agricoltore e le sementi agli insegnamenti ed ai precetti"³¹.

Ma il docente deve solo assecondare lo svolgimento dello sviluppo? No; in forza della intenzionalità implicata nella dinamica educativa, deve essere **anche coscienza critica ovvero guida morale** che non abdica alla responsabilità di orientare in forma autorevole.

2.3. Il docente come "pedagogo"

L'*agoghè* ("guida": dal greco *aghein* che significa "condurre") cui è chiamato il docente-pedagogo non si esplica nella mera funzione di "facilitatore" dell'apprendimento. Sappiamo come questa connotazione sia stata sostenuta da una corrente pedagogica contemporanea la cui fortuna è dipesa dal riconoscimento di oggettivi limiti del modello docente "tradizionale". In particolare, è stata – a buon diritto – messa in discussione la "direttività" spinta fino all'annientamento della personalità (pensiamo, ad esempio, all'impostazione scolastica testimoniata nel film "L'attimo fuggente"), palesemente in contraddizione con il riconoscimento della libertà come connotato della dinamica educativa. E' vero: la "cura", di cui si sostanzia la pratica educativa, richiede prossimità, ma, se questa è spinta fino al punto di annullare l'oggettiva diversa maturità di educatore ed educando, finisce per non corrispondere più alla realtà trasformandosi in vera e propria mistificazione.

All'origine dell'idea di educatore/docente "facilitatore", teso a praticare un'educazione "centrata sullo studente", sta l'accostamento alla figura dell'analista. Rogers, che possiamo assumere a interprete di questa impostazione, si domanda: "Se nella terapia [analitica] è possibile far affidamento sulla capacità del cliente di gestire i problemi della sua vita in modo costruttivo e se lo scopo del terapeuta è soprattutto di far emergere questa capacità, allora perché non applicare questa ipotesi e questo metodo all'insegnamento?"³². E la domanda non manca di suggestione.

Ma non mancano neppure i problemi nella **comparazione tra terapia ed educazione**. La terapia infatti risponde all'esigenza di attivare una comunicazione – prevalentemente diretta dal paziente all'analista – il cui scopo è rendere coscienti per via narrativa: è ovvio che l'abilità del terapeuta consiste nel facilitare la verbalizzazione di un vissuto spesso difficile da appalesare. In questo contesto – meramente clinico (ovvero proteso ad assecondare la soggettività) – è ovvio che la preoccupazione di incoraggiare

³¹ PSEUDO-PLUTARCO, *Come educare i propri figli*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, p. 53.

³² C.R. ROGERS, *Terapia centrata sul cliente* (trad. dall'inglese), Firenze, La Nuova Italia, 1997, p. 217.

l'espressione di sé trascende la valutazione critica. Ma questa non è la condizione in cui si trova l'educatore, almeno per due ragioni.

Anzitutto, in forza della “eticità” dell'educazione. Se educare significa – come vedremo tra breve – portare a matura espressione la libertà, questa dinamica non ha un carattere clinico bensì morale. Infatti, la libertà non coincide con la spontaneità (altrimenti non sarebbe una caratteristica tipica della persona umana: anche gli animali sono spontanei!) ma postula l'impegno intenzionale a intervenire su di sé per operare il decentramento indispensabile al controllo del desiderio (quanto tradizionalmente si riconosce nella “voce della coscienza”).

Va, poi, considerato che l'educatore non agisce mai a titolo esclusivamente personale in quanto educare significa – tra le altre cose – introdurre in una comunità. Anche a questo proposito si verifica un'azione di graduale decentramento in quanto la comunità configura un vincolo di carattere intersoggettivo.

In entrambi i casi, l'educatore veste i panni del “pedagogo” ovvero di colui che educa perché con-duce. Sopraggiunta la crisi delle ideologie³³, cioè di sistemi culturali che si arrogavano compiutezza e definitività, possiamo e dobbiamo interrogarci sul confine che discrimina tra autoritarismo e autorità, prevaricazione e guida, dominio e cura... Non possiamo nascondercelo: la crisi dell'educazione è stata anche alimentata dal rifiuto della “direttività” assunta in termini ideologici cioè come soffocamento della “libertà”. Si è così creduto che questa debba esprimersi in forma di “spontaneità”, dimenticando che l'essere umano non nasce libero (pensiamo ai molteplici condizionamenti cui è soggetto il neonato) ma “libero di liberarsi”. In questa prospettiva – come ci hanno insegnato i grandi pedagogisti dell'Ottocento (un'epoca in cui era inevitabile guardare alla libertà come a una conquista) – l'autorità dell'educatore è chiamata a stimolare gradualmente – secondo razionalità – l'educando affinché giunga al controllo di sé, maturando – cioè – la capacità di essere autorità per se stesso e per gli altri. Ora che sta diradandosi la nebbia dell'ideologia possiamo fare qualche osservazione: ad esempio, che il lassismo può essere espressione del peggiore egoismo e che la liberalità può celare il più cinico disinteresse...

Il “pedagogo” è colui che accompagna autorevolmente nella conquista della maturità la quale viene conseguita gradualmente nella misura in cui il soggetto mostra la capacità di guidarsi da sé. Cosa è – quindi – in gestazione nel cammino educativo? Essenzialmente la libertà: è questa la difficile conquista che ci porta ad accostare un'ultima “figura” docente, quella del maieuta.

2.4. Il docente come “maieuta”

³³ Ho sviluppato questo tema in G. MARI, *Educare dopo l'ideologia*, Brescia, La Scuola, 1996.

Il maieuta per eccellenza – nella tradizione occidentale – è **Socrate**. Di quest'uomo conosciamo poco ma a sufficienza per riconoscere in lui un grande educatore.

Com'è noto, era figlio di una levatrice e lui stesso si considerava – secondo la testimonianza platonica – “ostetrico delle anime”. Con i suoi discepoli percorreva le strade cittadine tenendo conversazioni istruttive perché allenavano la coscienza critica e spronavano alla ricerca della verità. Stando a quanto racconta Platone, solitamente il metodo seguito da Socrate per focalizzare un argomento era il seguente. Anzitutto si rivolgeva a un “testimone” – ritenuto esperto in materia – a cui domandava di “definire” l'oggetto in discussione. Di norma questi aderiva alla richiesta, offrendo una risposta – nelle sue intenzioni – definitiva, considerando – quindi – l'argomento affrontato e risolto. Ma, a questo punto, Socrate iniziava ad esercitare la propria *ironia* consistente nel mostrare l'inadeguatezza e l'incompletezza di quella definizione apparentemente compiuta. L'interlocutore era così stimolato a intraprendere un (imprevisto) approfondimento che lo conduceva a riconoscere l'esigenza di riprendere in considerazione il problema per affrontarlo in forma nuova.

A questo punto il dialogo si faceva **maieutica**. Avendo sgombrato il campo dalle certezze banali, l'interlocutore era pronto ad intraprendere la ricerca della verità evitando di affidarsi a risposte stereotipate e impersonali. Entrando in un serrato confronto con lui, Socrate guidava l'interlocutore il quale – passo dopo passo – procedeva nello scavo da cui era condotto al riconoscimento della verità.

Chi è – conseguentemente – il docente “maieuta”? E' colui che – come il “pedagogo” – **guida ma – in aggiunta – attiva l'appropriazione “personale” della conoscenza**. La figura di Socrate si può prestare ad una interpretazione di segno scettico – è quanto faranno i Cinici da cui il “domandare socratico” sarà considerato equivalente all'affermazione della inesistenza di una verità “oggettiva” e “definita” –. Ma come conciliare questo con la morte deliberata di Socrate che testimonia con il sacrificio più alto – quello della vita – il valore che attribuiva a quanto da lui professato? In realtà, il magistero socratico non muove da una concezione scettica (ovvero dall'idea che non si dia alcuna verità) né relativista (ovvero dall'idea che ciascuno abbia la “sua” verità), ma dalla convinzione che *il riconoscimento della verità deve avvenire in modo personale*.

In altre parole: **l'educatore deve mandare in crisi** ogni convinzione banale (perché impersonale) per favorire l'acquisizione di una risposta personale che prende forma all'interno di una “tradizione” ma la assimila in modo originale. E', infatti, vero che a Socrate fu mossa l'accusa di non riconosce “gli dei della città” ma è altrettanto vero che

il suo volontario assoggettamento alle leggi cittadine³⁴ testimonia una disposizione non di ribellione nei confronti dell'identità comunitaria (quella che – al contrario – è stata accreditata nella nostra cultura dai “maestri del sospetto”) ma di personale assunzione della stessa.

E' un gesto che appalesa anche protesta ma – insieme – rispetto: in sostanza, indica orizzonti nuovi ma senza comportare la cancellazione di quelli vecchi che – conseguentemente – sono provvociati al ripensamento. D'altro canto, la tradizione non si atrofizza in forme cristallizzate ma cresce in continuità/discontinuità come accade ad ogni realtà *viva* perché viva è la comunità che riceve, ricomprende e ritrasmette la tradizione: eloquente – al riguardo – è l'immagine paolina del “corpo” comunitario di *Rm* 12, 3-8 in cui risuona l'antico apologo di Menenio Agrippa riguardante la contesa tra lo stomaco e le altre membra³⁵.

Il docente “maieuta” è, quindi, **colui che punta a favorire l'”assunzione personale” della cultura**, intesa come ciò che costituisce l'identità comunitaria. Ma che tipo di “sapienza” è questa? Nell'*Apologia* platonica leggiamo che Socrate dice, difendendosi davanti all'Assemblea: “Debbo riconoscerlo, o Ateniesi, io debbo questa fama ad una certa qual sapienza che possiedo. Ma quale sapienza? La sapienza propria dell'uomo, io credo”³⁶.

La facoltà maieutica – volta alla “personalizzazione” – è una facoltà peculiarmente umana. Questa attenzione ci porta ad accostare il nucleo dell'umanità, esplicantesi nel “volto” irreplicabile di ognuno cioè in una identità che – pur scaturente da una “forma” comune (l'universalità della “persona”) – s'incarna concretamente in molteplici peculiari profili (le singole “personalità”). Nel docente “maieuta” si manifesta con radicale evidenza l'educazione come espressione peculiarmente umana. Non si tratta semplicemente di “alimentare” – cioè di corrispondere ai bisogni di sussistenza – e nemmeno di “addestrare” – cioè di trasmettere competenze esemplate su modelli impersonali che omologano le *performance* –: si tratta di favorire il costituirsi del profilo personale attingendo anche a principi intersoggettivi, quelli attorno a cui si costituisce la cultura – nel senso “oggettivo” del termine – che rende storicamente riconoscibile l'identità di una comunità.

3. La sintesi: il docente come “educatore”

³⁴ Cfr. PLATONE, *Fedone*, Bari, Laterza, 1983, p. 151.

³⁵ Cfr. PLUTARCO, *Vite parallele*, Milano, Mondadori, 1981, vol. I, pp. 794-795 (“Vita di Gaio Marcio Coriolano”, 6-7).

³⁶ PLATONE, *Apologia di Socrate*, Brescia, La Scuola, 1959, p. 12.

Come potremmo raccogliere in unità le indicazioni sommariamente offerte in merito al profilo del docente che contribuisce in misura decisiva alla “qualità” dell’offerta formativa? Indubbiamente con la loro riconduzione al connotato di “educatore”.

Sappiamo come l’espressione non abbia goduto di buona stampa negli ultimi decenni. Su di essa ha gravato il pregiudizio dell’ideologia che ha interpretato l’educazione in forma strumentale: come stupirsi, allora, del rigetto quando è giunta a prevalere una disposizione antideologica? Ma, con la crisi dell’ideologia, si apre la possibilità di rilanciare il concetto nella sua accezione originaria.

Sappiamo come, dal punto di vista etimologico, l’espressione “educazione” possa essere fatta risalire a due termini latini: *educare* ed *educere*.

Il primo verbo (*educare*) letteralmente significa “condurre” e rende ragione della realtà educativa per quanto attiene al ruolo di guida ricoperto dall’educatore – l’ho evocato nella figura del “pedagogo” – che intenzionalmente accompagna l’educando. Il termine indica **un percorso orientato da chi è responsabile di colui che gli è affidato**: il concetto configura un vettore piuttosto “estroverso”, cioè una dinamica che prende forma pubblicamente.

Diverso è l’accento del secondo termine (*educere*), più “introverso”. Questa volta l’espressione connota il vettore dell’azione educativa mostrando come essa consista in un “trarre fuori” – questo il significato del verbo – le potenzialità che connotano l’educando. Ancora una volta è focalizzato l’intervento dell’educatore, di cui però si sottolinea come debba essere – a sua volta – guidato da ciò che è già presente nell’educando e deve venire in superficie: non quindi un educatore che “plasma” dall’esterno, ma piuttosto – come si diceva – un “maieuta” che attiva latenze intime. In realtà le due espressioni, pur avendo accenti diversi, trasmettono indicazioni coerenti e comuni:

- con il termine *educazione* si indica una realtà “dinamica” (quanto racchiuso nella radice **deuk-/duc-* adducente a *dux*, “guida”), qualcosa in permanente movimento, una situazione per nulla statica e immobilizzata;
- il vettore sovrintendente alla dinamica educativa è essenzialmente connotato *dall’interno all’esterno* (quanto connesso al prefisso *e/ex* il cui corrispondente greco è riconoscibile nel termine *eos*, “aurora” ovvero “esito”, “uscita”)³⁷.
Su quest’ultimo elemento mette conto soffermarsi.

³⁷ Cfr. G. SEMERANO, *Le origini della cultura europea*, vol. II/1: *Dizionario della lingua greca* e vol. II/2: *Dizionario della lingua latina e di voci moderne*, entrambi: Firenze, Olschki, 1994.

L'educatore, pur avendo una precisa responsabilità di "guida" (come si diceva, egli è "magister"), non può sottrarsi alla responsabilità di operare affinché l'educando esprima ciò che lui stesso è nella propria originalità e singolarità (questa è la "ministerialità educativa"). L'educazione è antitetica alla standardizzazione; pur traendo ispirazione – ovviamente – anche da "modelli" (come ogni forma di progettualità), non li cala automaticamente nella pratica dal momento che l'educando è chiamato alla conquista della libertà. Egli è anzitutto *agente*, quindi *soggetto*: mai oggetto su cui l'educazione possa esprimersi dall'esterno come costrizione verso esiti estrinseci. In particolare, l'educando è "agente in trasformazione" ovvero "soggetto in divenire". Domandiamoci: cosa è implicato nella "metamorfosi" che tra qualche anno ci farà incontrare i nostri studenti divenuti uomini e donne adulti?

4. La "formazione" e la libertà

La filosofia greca parla della "forma" (*morphè*) come del fattore connotante l'esistente nella propria intrinseca configurazione ovvero come una condizione "originaria", non totalmente assoggettata all'intervento umano. L'imporsi – con la modernità – di una cultura funzionale, strumentale, manipolatoria – che ambisce a trasformare tutto secondo l'arbitrio umano – ha portato a ripensare l'espressione che oggi connota la configurazione esteriore (la "forma" di un oggetto) quando non – addirittura – la mera apparenza (la "forma" contrapposta alla sostanza).

Non è casuale che l'espressione "formazione" sia stata associata all'acquisizione di competenze prevalentemente operative che ne hanno in certi casi svuotato il costrutto educativo. Il rischio di questa evoluzione (non solo terminologica ma anche concettuale) è che si consideri l'educazione come un intervento "esteriore", volto ad attribuire caratteri estranei alla soggettività in crescita.

Al contrario, l'accezione antica di "formazione" – essendo congiunta all'idea di "forma" come nucleo sostanziale dell'identità – porta a concepire l'azione educativa essenzialmente come "trasformativa" cioè tributaria di un *positum* iniziale – fondamentale – che viene esplicitato nelle proprie potenzialità le quali comunque sono intrinsecamente *sue*. E' questa la modalità migliore per evitare la strumentalizzazione ideologica dell'educazione che, in realtà, la porta ad essere altro, fino a sfigurarla totalmente nella misura in cui diventa canale di omologazione, quindi vettore di impersonalità. L'educazione, infatti, è sempre una espressione personale e di personalizzazione: in questo senso è legata alla singolarità soggettiva di cui l'eticità è espressione sostanziale.

Quando si sente parlare di “**educazione ed eticità**” si rischia di pensare ad un moralismo parentetico, meramente verbale, vacuamente retorico. Invece si lambisce il nucleo sostanziale dell’*evento* educativo nella sua attinenza alla singolarità della persona.

Non è possibile ovviamente esaurire in poche battute la considerazione della *libertà*, perché di questo si tratta quando si considera la moralità. Mi preme solo osservare come si possa mostrare l’impossibilità di annullare in forma stabile e definitiva la singolarità personale in quanto manifestazione di questo “valore aggiunto” della persona umana che, non essendo riducibile a risultato di alcuna dinamica estrinseca, scaturisce dall’intimo.

Il secolo che si è appena concluso, connotato dalla drammatica parabola di tanti totalitarismi, tutti collegati a un ben organizzato apparato “educativo” (in realtà, propagandistico), ha costituito un – tragico – macroesperimento in merito alla irriducibilità della libertà umana a esito del condizionamento estrinseco. Nonostante la propaganda martellante e il soffocante condizionamento, si è mostrato vero quanto – non a caso – agli inizi del Novecento affermava – sfidando il montante totalitarismo – la riflessione esistenzialista: e cioè che l’essere umano è intrinsecamente connotato in forma di singolarità la quale non può accettare l’assorbimento nella massa anonima. La crisi dei totalitarismi costituisce la verifica sul terreno storico di questa ipotesi di cui possiamo riconoscere un analogo anche nella biografia singolare della persona.

E’ il tema – ancora una volta fatto oggetto di indagine da parte dell’esistenzialismo – della decisione. Nonostante tutti i mezzi analitici che si possono mettere in campo, nessuno potrà esibire una predittività tale da anticipare la *mia* decisione in quanto scaturente dall’intimo, quindi essenzialmente “endogena”. Questo è solamente un “effetto” della libertà e, ovviamente, non basta a focalizzarne il profilo ma ne manifesta l’esistenza. Domandiamoci ora: qual è la sua genesi?

5. L’educazione come “gestazione della libertà”

L’essere umano è intrinsecamente “agente”. Questo significa che non è passivo spettatore di fronte alla “natura” cioè a quanto è “dato”. E questo, sul terreno teoretico, l’hanno affermato già gli antichi filosofi sostenendo che la conoscenza è attivata dalla “meraviglia” cioè dallo stupore di fronte alla *physis* connotante una realtà “nascente” (da *phyomay*, “sono generato”) – cui corrisponde in latino il termine *natura* (da *nascor*, “nasco”) –³⁸. E’ ovvio lo stupore che produce l’albero massiccio scaturito dal minuscolo

³⁸ L’affinità tra *physis* e *natura* affiora compiutamente quando, dalla considerazione cronologica dell’“originario”, si passa a quella gnoseologica, intendendo cioè l’“originario” non solo come ciò che precede l’esistente ma anche come ciò che ne rende possibile il riconoscimento. In questo senso il termine *physis* è connesso al verbo *phayno* che significa “metto in luce”, “rendo visibile”, “faccio apparire”. Anche in latino è

seme – l'immagine è evocata dal Pohlenz per far cogliere la gravidanza dell'accostamento greco alla *physis*³⁹; ma ancor più impressionante è l'essere umano che si erge sulla natura con tutta la sua capacità di intervenire in essa (esemplare, al riguardo, è il celeberrimo coro dell'*Antigone* di Sofocle)⁴⁰.

L'esistenza della libertà costituisce il cuore dell'evento educativo il quale attiva una potenzialità che è solo dell'essere umano. La scuola costituisce uno dei fattori determinanti in merito alla "fioritura" della libertà umana che rappresenta – nell'ottica di questa relazione – il nucleo essenziale della "qualità" formativa, tenendo fermo il quale si scongiura ogni deriva "funzionalistica" contemporaneamente evitando il "riflusso ideologico" adducendo all'illusione del "sapere asettico", presunto neutrale dalla prospettiva etica, presunto definitivo dalla prospettiva scientifica.

L'educatore – maestro, ministro, pedagogo e maieuta – anzitutto **interviene nella "gestazione" della libertà** facendo incontrare i tesori della cultura ovvero un "sapere" che può dare "sapore" alla vita. Letteratura, matematica, storia... ma anche ragioneria, meccanica, laboratorio... possono costituire altrettante occasioni affinché lo studente s'incontri non solamente con la "materia" inerte (che chiede essenzialmente l'apprendimento estrinseco) ma con la "disciplina" viva (che trasmette non solo un "metodo" ma più in generale un patrimonio di cultura, anche "cultura del lavoro"⁴¹). Da ciò discende la valorizzazione della competenza professionale del *magister* la cui cattedra poggia sul sapere – disciplinare e pedagogico –.

Ma egli è anche *minister* cioè sa "farsi piccolo", quindi **attento alle domande, ai bisogni**, in una parola: all'umanità "in trasformazione" dell'alunno. Non si tratta di vacuo paternalismo perché il paternalismo è sempre "concessione": si tratta invece di "dovere" cioè di qualcosa che viene richiesto al docente per il fatto stesso che egli è tale. E' dalla cosciente assunzione di questo dovere che scaturisce l'*agoghè* cioè **l'accompagnamento**. A cosa? Alla conquista della libertà. L'accostamento alla cultura –

documentabile questo nell'assonanza fra *natus* e *notus*. D'altro canto, è ciò che vede la luce, cioè fuoriesce dall'indistinto originario, che diventa suscettibile di conoscenza: lo conferma, in greco, la prossimità fra i verbi *ghignomai* ("divento", "sono generato") e *ghignosco* ("apprendo", "conosco") riprodotta in lingua latina dal parallelo tra *nascor* ("nasco") e *nosco* ("conosco") in cui forse si riflette la pratica del "riconoscimento" connessa alla nascita del figlio. Cfr. i già citati volumi di G. SEMERANO, *Dizionario della lingua greca e Dizionario della lingua latina e di voci moderne*.

³⁹ Cfr. W. POHLENZ, *L'uomo greco* (trad. dal tedesco), Firenze, La Nuova Italia, 1986, p. 317.

⁴⁰ Cfr. SOFOCLE, *Antigone*, in *Il teatro greco. Tutte le tragedie*, Firenze, Sansoni, 1983⁵, p. 183.

⁴¹ Cfr. G. BOCCA, *Pedagogia del lavoro*, Brescia, La Scuola, 1998; F. TOTARO, *Non di solo lavoro. Ontologia della persona ed etica del lavoro nel passaggio di civiltà*, Milano, Vita e pensiero, 1998.

intesa come “trasformazione della natura” – induce a operare nell’intimo affinché la libertà (che si esprime nell’esercizio delle virtù costituenti una “seconda natura”, tale perché intenzionalmente costruita) prenda forma volutamente dalla natura nell’esercizio della responsabilità come capacità di guidarsi e di guidare.

L’azione maieutica costituisce la “punta avanzata” della professione docente, perché – in forza del sapere e della maturità – consente di far sbocciare la “latenza culturale” di cui è portatore l’educando. Ovviamente tutto questo non si svolge al di fuori dello spazio e del tempo ma all’interno di un preciso contesto che – in forza del vincolo comunitario e della educazione come iniziazione (cioè introduzione) alla comunità – detta gli orientamenti etici condivisi a cui la nostra azione di educatori deve attenersi per evitare di trasformarsi in arbitrio. Lo dice bene l’ultimo Rapporto della scuola cattolica in Italia: questa scuola, la scuola che voi rappresentate, non è avulsa dalla società civile, anzi è “scuola della società civile”⁴². In forza della riconosciuta “cittadinanza” della cultura cattolica nel nostro Paese – e dell’oggettivo servizio “pubblico” reso dalla scuola confessionale – è legittimo, oltre che morale, educare secondo l’ispirazione cristiana.

Concludo questa riflessione riportando un passo della Prolusione che il card. Dionigi Tettamanzi ha tenuto l’11 novembre 2002 inaugurando l’Anno Accademico dell’Università Cattolica a Milano: “Fine della ricerca scientifica non è (...) il sapere, come comunemente si pensa e si dice, perché con questo presupposto è evidentemente possibile arrivare a qualsiasi aberrazione. Fine della ricerca scientifica è, piuttosto, l’uomo attraverso il sapere, un sapere che, pertanto, non può mai volgersi contro l’uomo stesso”⁴³. E’ evidente – nelle parole dell’Arcivescovo di Milano – la preoccupazione della dissociazione tra “sapere” e “agire” di cui l’esperto di bioetica – che è il Presule – ha più d’un preoccupante riscontro.

Ovviamente la destinazione dell’intervento all’università ha centrato la riflessione sulla ricerca ma penso che il medesimo concetto possa essere calato anche nel contesto dell’insegnamento con riguardo, quindi, non solo all’università ma anche alla scuola e alla formazione professionale. Come si potrebbe tradurre? Forse nel modo seguente: “Fine dell’insegnamento non è il sapere ma l’uomo attraverso il sapere, l’uomo nell’unità della sua persona, testa e cuore, intelligenza e volontà, convergenti sulla maturità dell’agire responsabile in forza del quale – grazie alla progressiva conquista della libertà – guadagna l’identità adulta divenendo così capace di educare altri come

⁴² C. NOSIGLIA, *Il cammino di Emmaus della scuola cattolica*, in CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *A confronto con le riforme*, IV Rapporto sulla scuola cattolica in Italia, Brescia, La Scuola, 2002, p. 8.

⁴³ D. TETTAMANZI, *L’università tra scienza e sapienza*, Milano, Vita e pensiero, 2002, p. 20.

altri hanno educato lui”. Questo è il cuore della sfida educativa a cui va subordinata la stessa “sfida della qualità” nella scuola. Il docente è sfidato a “sapere” e “saper essere” affinché anche l’identità “in trasformazione” dell’allievo possa diventare – in forza dell’acquisita libertà – capace di “sapere” e “saper essere” a favore di coloro di cui – a sua volta – si prenderà cura.

(Convegno Nazionale FIDAE, Roma 24-25 gennaio 2003)