

SCUOLA CATTOLICA E MONDO CONTEMPORANEO

Angelo Card. Scola
Arcivescovo di Venezia

«Erunt semper docibiles Dei» (Gv 6,45)

«Erunt semper docibiles Dei». L'icastico latino della Vulgata dà una singolare pregnanza a questa affermazione del Vangelo di Giovanni che riprende il profeta Isaia (cfr. Is 54,13). L'avverbio sempre, individuando nell'educazione una costante dell'umana esistenza, la segnala come una dimensione ultimamente non superabile.

Da dove scaturisce questa sua caratteristica? La risposta è talmente evidente da suonare ovvia: si tratta di un dato dell'esperienza elementare dell'uomo. Un'esperienza che **si presenta in se stessa come drammatica** (dramma non ha nulla di tragico ma deriva dal greco drao=agisco). «Vivo come un uomo “scacciato” dalla propria personalità più profonda, e nello stesso tempo condannato ad indagarla a fondo»¹. Così, fin dalla prima battuta messa sulle labbra del suo Adamo, uno dei protagonisti di *Raggi di paternità*, Karol Wojtyła individua il dramma costitutivo del cuore di ogni uomo: egli si percepisce **lontano da sé** (scacciato dalla propria personalità) e contemporaneamente presso di sé (condannato ad indagarla a fondo). Per quanto alienato dal centro del proprio io sempre l'uomo deve fare i conti con la domanda delle domande, genialmente espressa da Leopardi nel *Pastore errante dell'Asia*: «Ed io **che** sono?»².

Questa tensione drammatica connota l'esperienza elementare di ogni uomo dal momento che questi la ritrova negli affetti e nel lavoro (e diciamo subito che la scuola è una delle più imponenti forme dell'umano lavoro) che sono gli assi portanti della sua esistenza. Assumere consapevolmente ed equilibratamente questa polarità (tensione) in sé naturale non è automatico per nessuno. Richiede appunto una educazione permanente. Lasciandosi educare permanentemente a questa verità dell'esperienza elementare, tutto l'io, esaltato nella sua libertà, viene introdotto a tutta la realtà (non dimentichiamo l'etimo del termine: e-ducere!).

La realtà mostra in tal modo la sua corrispondenza alle esigenze costitutive dell'uomo così come emergono nel quotidiano, fatto di affetti e di lavoro.

Mater et magistra

La scuola di ogni ordine e grado, ambito di ricerca e di comunicazione dei saperi attraverso l'insegnamento e lo studio, occupa **un posto del tutto privilegiato** nell'esaltante avventura dell'umana paideia.

¹ K. WOJTYŁA, *Raggi di paternità*, in ID., *Tutte le opere letterarie*, Bompiani, Milano 2001, 887.

² G. LEOPARDI, *Canto notturno del pastore errante dell'Asia*, v. 89.

La Chiesa, che è in se stessa un soggetto educativo permanente, ha sempre dato vita a scuole. Esse hanno assunto le più variegatae forme, facendosi carico, nella logica dell'Incarnazione, dei bisogni concreti e delle tradizioni culturali e sociali dei diversi paesi del mondo. Nello straordinario impegno di elaborazione e di comunicazione dei saperi la Chiesa però si è sempre mostrata consapevole di quanto ha acutamente osservato Jacques Maritain: «la cosa più importante nell'educazione non è un “affare” di educazione, e ancora meno di insegnamento»³. Andando al cuore della questione educativa, infatti, la lunga tradizione scolastica della Chiesa **non ha mai identificato la paideia con la mera istruzione**. E non lo ha fatto perché «l'esperienza, che è un frutto incomunicabile della sofferenza e della memoria, e attraverso la quale si compie la formazione dell'uomo, non può essere insegnata in nessuna scuola e in nessun corso»⁴. Solo se resta riferita all'esperienza umana elementare, integralmente svelata in Gesù Cristo, la scuola può educare la persona, accompagnandola, nella libertà, al progressivo incontro con tutto il reale.

Un grande maestro del pensiero teoretico di matrice cattolica, Gustavo Bontadini, ha definito la filosofia «lo scegliersi dell'uomo di fronte al reale»⁵. E la filosofia stessa, che sta all'origine della scuola, è amore del sapere che nasce dal “sapere” dell'amore, tratto imprescindibile - ma da secoli radicalmente rimosso - della riflessione sull'esperienza elementare⁶.

La paideia quindi, squisito compito ecclesiale, è oggi più che mai attuale. Il che non significa che non debba essere reinterpretato. Anzi, le questioni brucianti di cui sono ben coscienti quanti operano in questo delicato settore, ne chiedono con forza un'adeguata riformulazione. Basti citare, a semplice titolo di esempio, la collaborazione tra genitori ed insegnanti nell'educazione dei figli, la presenza delle scuole cattoliche in una società multietnica e multireligiosa, il peso della proposta della fede nel percorso educativo di una scuola cattolica, la necessità o meno di istruire nella dottrina cattolica gli studenti in una simile scuola, la rilevanza pubblica della scuola libera, il rapporto tra identità cattolica e costruzione di una società civile pluralista... ma l'elenco sarebbe molto lungo. In sintesi ci si può chiedere: nell'Europa che si apre ad una nuova delicata fase della sua ancor giovane unione è bene o no moltiplicare le scuole cattoliche?

Reinterpretare un compito

Riferirsi al contesto europeo è cosa ovvia, a partire dalla Vostra stessa presenza in questa sede e dalla ricchezza dei contenuti delle relazioni che saranno svolte. Ma, oggi, la scuola in Europa deve fare i conti con un contesto sociale segnato da una parte dalla multietnicità, dalla multiculturalità e dalla multireligiosità e dall'altra da quel complesso - per non dire subdolo - fenomeno che va sotto il nome di secolarizzazione.

³ Cfr. J. MARITAIN, *Per una filosofia dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2001, 86.

⁴ *Ibid.*, 87.

⁵ G. BONTADINI, *Appunti di Protologia*, Corso di Filosofia Teoretica 1963.64.

⁶ J. L. MARION, *Le phénomène érotique*, Grasset, Paris 2003, 9-23.

Come si pone la scuola cattolica di fronte a questa duplice sfida? Rispondere a questo interrogativo significa di fatto gettare uno sguardo, necessariamente troppo rapido, sulla situazione sociale ed i relativi trends culturali che segnano una complessa realtà in rapida transizione.

Vale la pena recuperare anzitutto una chiave di lettura del “fenomeno Europa” che il filosofo Rémi Brague ha messo in evidenza. Egli parla della **secondarietà** come caratteristica propria dell’europeo.

Qual è infatti il nucleo vitale, irrinunciabile, dell’identità dell’Europa, pur dentro le inarrestabili e radicali trasformazioni cui essa è oggi sottoposta? Brague lo riconosce nella secondarietà, il carattere fondamentale di quello che egli chiama atteggiamento romano. Roma fu capace di recepire, custodire e trasmettere come patrimonio proprio la sintesi di Atene, Gerusalemme ed Alessandria. Non comunicò, innanzitutto, qualche cosa che produceva direttamente in proprio, ma ciò che le era stato trasmesso. Da Roma era considerato patrimonio primario ciò che essa aveva ricevuto. In questo starebbe la sua secondarietà. «È romana l’esperienza di cominciare come (ri)cominciare... l’atteggiamento di chi si sa chiamato a rinnovare l’antico»⁷.

Il Cristianesimo si innesta facilmente su questo atteggiamento romano perché è in se stesso pure caratterizzato dalla secondarietà. Esso porta anzi la secondarietà culturale a livello del rapporto con l’Assoluto stesso. Il cristianesimo, infatti, riconosce di essere, nella sua genesi, secondo rispetto all’Alleanza ebraica. Lo percepiva lo stesso Maimonide quando affermava che «Gli incirconcisi [cioè i cristiani] sono convinti del fatto che il testo della Torah sia proprio lo stesso»⁸.

In che senso **la fede cristiana ha inverato il principio della secondarietà** proprio della tradizione romana, che da vita all’Europa? Per rispondere occorre rifarsi alla figura (forma) costitutiva del Cristianesimo.

Nella prospettiva giudaico-cristiana la Verità, in forza della sua radice trinitaria, è sempre una verità vivente e personale. Non è un’idea, né il puro frutto di una ricerca teorica, ma la persona e la vicenda storica del Figlio di Dio fatto uomo, morto e risorto per noi che, senza nulla perdere della sua assolutezza, ha scelto la strada della libertà umana per rendersi presente nella storia. Ne consegue che più la Verità si comunica, più la libertà è chiamata in causa. Più la Verità si propone, più la libertà è pro-vocata. Anzi, in questo suo “vertiginoso” offrirsi alla libertà, la Verità giunge fino a farsi da essa crocifiggere. E la Sua vittoria nella Risurrezione è una vittoria gloriosa, pagata a caro prezzo, quello cioè di salvaguardare l’umana libertà. Con Gesù Cristo e con il cristianesimo il principio della differenza nell’unità (che vive nel mistero della Trinità) trapassa, in forza dell’Incarnazione, nella storia e diventa, in tal modo, nel rispetto della legge dell’analogia, principio di comprensione

⁷ R. BRAGUE, *Il futuro dell’Occidente*, Rusconi, Milano 1998, 43.

⁸ *Responsum* n. 149.

e di valorizzazione di ogni differenza. Questa non viene solo tollerata, ma esaltata, perché trattenuta in unità da quella Verità che giunge fino all'estrema Thule dell'umana esperienza, impedendo che persino la differenza più radicale degeneri in fattore di dissoluzione più o meno violenta⁹.

La Chiesa - afferma Giovanni Paolo II - «ha il compito di ravvivare nei cristiani d'Europa la fede nella Trinità, ben sapendo che tale fede è foriera di autentica speranza per il Continente. Molti dei grandi paradigmi di riferimento sopra accennati, che sono alla base della civiltà europea, affondano le loro radici ultime nella fede trinitaria. Questa contiene uno straordinario potenziale spirituale, culturale ed etico, in grado, tra l'altro, di illuminare anche alcune grandi questioni che oggi si agitano in Europa, come la disgregazione sociale e la perdita di un riferimento che dia senso alla vita e alla storia»¹⁰. A questo proposito continua il Papa: «dalla Chiesa cattolica, infatti, viene un modello di unità essenziale nella diversità delle espressioni culturali, la consapevolezza dell'appartenenza a una comunità universale che si radica ma non si estingue nelle comunità locali, il senso di quello che unisce al di là di quello che distingue»¹¹.

La crisi della traditio

All'identità europea appartiene dunque radicalmente questa secondarietà romano-cristiana che le permette di rimettersi continuamente in gioco. L'uomo europeo è raffigurato con particolare efficacia da un archetipo letterario, l'Enea virgiliano che lascia l'Asia e viene in Europa caricandosi sulle spalle il padre Anchise e tenendo per mano il figlio Iulo¹². «L'europeo fa l'esperienza dell'antico come ciò che si rinnova attraverso il suo trapianto in un suolo nuovo»¹³. In forza di questo trapianto su un nuovo terreno l'antico diventa principio di novità e di sviluppo. È così assicurata la traditio (in senso forte), condizione indispensabile di ogni paideia.

Da dove nasce allora l'attuale crisi della traditio? Essa viene normalmente indicata con la troppo generica formula “crisi dei valori”.

Gevaert definisce il “valore” con queste parole: «tutto ciò che permette di dare un significato all'esistenza umana, tutto ciò che permette di essere veramente uomo...(i valori non esistono senza l'uomo che con essi è in grado di conferire un significato alla propria esistenza)»¹⁴. Ebbene, **la cultura del post-moderno** (dato e non concesso che questo neologismo, coniato da Deleuze, abbia veramente diritto di cittadinanza nell'attuale frangente storico) contesta esattamente le due categorie portanti di tale definizione: sia quella di soggetto, sia quella della totalità. La formula

⁹ Cfr. A. SCOLA, *Cristianesimo e religioni nel futuro dell'Europa*, in SENATO DELLA REPUBBLICA, *L'identità dell'Europa e le sue radici*, Rubbettino, Soveria Manelli 2002, 36-48.

¹⁰ GIOVANNI PAOLO II, *Ecclesia in Europa* 19.

¹¹ GIOVANNI PAOLO II, *Ecclesia in Europa* 116.

¹² Cfr. VIRGILIO, *Eneide* II, 701-725.

¹³ R. BRAGUE, *Il futuro...*, 43.

¹⁴ J. GEVAERT, *Il problema dell'uomo. Introduzione all'antropologia filosofica*, Torino 1989⁷, 147-154.

largamente diffusa della “morte del soggetto” come entità autoconsistente e personale è senza dubbio la più espressiva del clima culturale oggi dominante. È infatti caduta, **vittima di una crisi irreversibile**, l’idea del soggetto tanto nella sua versione coscienzialistico-cartesiana come in quella atomistico-empiristica. Anche categorie alternative a queste (mi riferisco alle categorie di relazione, comunicazione, altruismo, socialità) che pure registrano l’impossibilità per l’uomo di prescindere da talune evidenze necessarie e costitutive - e quella di soggetto è senz’altro una delle principali - mostrano la problematicità di cui abbiamo parlato. Essa si conferma nell’incapacità, da molti ormai anche teorizzata, di pensare in termini di intero e di totalità.

Ad una unità di popolo intesa come appartenenza e ad una tradizione che - nel caso dell’Europa - si lega a una precisa concezione di persona, si è sostituito uno stile di vita improntato all’indifferenza e al liberismo. Alla comunione una comunanza di comportamenti omologanti. Essi fanno leva, da una parte, su una sproporzionata enfasi data alla sfera emotiva e, dall’altra, su una concezione della ragione puramente strumentale.

Il filosofo anglosassone Alasdair MacIntyre ha ben individuato i tratti caratteristici del primo fattore in quel relativismo che consente all’individuo l’illusione di poter scegliere, tra una gamma indefinita di orientamenti, il più giusto secondo la sua volontà, la sua preferenza, il suo piacere, dando alle proprie asserzioni morali una forza universale. Egli si sente così “sovrano della propria autorità morale”.

Per ragione strumentale – il secondo tratto - MacIntyre intende quell’uso della ragione che è capace di strategia operativa, ma resta impotente ad individuare i fini dell’azione, i criteri della scelta e che ha quindi rinunciato a prendere in seria considerazione le domande costitutive dell’uomo. Efficienza, competenza, estetismo, controllo manipolativo dei fatti e delle persone sono per MacIntyre le maschere di cui si servono, per ottenere il consenso, i personaggi tipici del modello culturale soggettivistico legato alla ragione strumentale: il manager, l’esteta ed il terapeuta¹⁵.

Come vengono avvertiti gli effetti di questa crisi della traditio in ambito scolastico? Bruciando molti passaggi intendo fare subito riferimento al fenomeno che va sotto il nome di “frammentazione del sapere”. La storia del pensiero occidentale, almeno dalla crisi nominalista ad oggi, può fornire un quadro abbastanza completo degli elementi che hanno condotto ad un tale esito, né mancano studi approfonditi al riguardo. È possibile individuare **almeno tre livelli** del problema: anzitutto si può parlare di frammentazione dei saperi come separazione tra le diverse scienze e discipline e, poi, di frammentazione all’interno di una stessa scienza o disciplina. Entrambi gli aspetti si possono ascrivere all’oggetto del sapere. Ad essi se ne aggiunge un terzo: quello più pericoloso e gravemente dannoso. Infatti il venir meno di un nesso organico tra l’oggetto del sapere ed il soggetto della conoscenza porta la

¹⁵ Cfr A. MACINTYRE, *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, Milano 1988, 89ss.

frammentazione all'interno dello stesso soggetto del sapere. Ma senza unità del soggetto è impossibile ogni elaborazione ed ogni comunicazione del sapere.

Un sapere pubblico, stabile ed universale

In questo contesto il compito di una scuola libera cattolica è quello di porsi come ambito di elaborazione di un sapere che punta decisamente sull'unità della persona di chi insegna e di chi impara. Una simile scuola deve coltivare un sapere pubblico, stabile ed universale.

Il carattere pubblico è **connesso tanto alla specificità** del sapere come tale, **quanto alla sua natura** di sapere cristiano. Infatti, è peculiarità propria della ragione un'apertura radicale alla realtà. In tale apertura la ragione esercita non solo il suo costitutivo impeto di ricerca, ma anche la sua intrinseca esigenza di comunicare la verità conosciuta. San Tommaso afferma che una verità non è pienamente conosciuta fin che non è comunicata. Questa struttura della ragione, che la urge ad un paragone con la realtà tutta intera, è all'origine del sapere. Il sapere infatti è l'organizzazione sistematica e critica - che esige pertanto un principio sintetico - di questa esperienza elementare di incontro tra l'uomo, nella sua capacità affettiva e razionale, e le cose. Questo fa capire che non c'è niente più lontano dalla natura della ragione e della scienza della pretesa che il sapere debba essere riservato a "pochi iniziati".

È il **retaggio di una visione riduttiva** del sapere non smentita neppure dalle ideologie pragmatiche (basti pensare al concetto di avanguardia proprio di certe ideologie prassiste), che ha la sua radice ultima nello gnosticismo, pericolo non sempre scongiurato nella vita della Chiesa. In secondo luogo non è necessario ribadire che è il carattere "cattolico" di una scuola ad esigere che il sapere che vi si coltiva venga comunicato in modo pubblico.

Da ultimo è la stessa dinamica dell'educazione ad imporre la **necessità di un confronto** a tutto campo e, quindi, per sua natura libero e pubblico dell'educando con tutti i fattori costitutivi della realtà. Dell'importanza di questa dimensione pubblica delle scuole della Chiesa fu testimone lucido e profetico il Cardinale Newman. Egli - nei suoi famosissimi discorsi sull'idea di Università - afferma che «quando la Chiesa fonda un'università, essa non coltiva il talento, il genio od il sapere per loro stessi, ma nell'interesse dei propri figli, dei loro vantaggi spirituali, della loro influenza ed utilità, allo scopo di educarli a meglio assolvere il loro ruolo nella vita, e di farne dei membri della società più intelligenti, capaci ed attivi»¹⁶.

La seconda dimensione costitutiva della scuola cattolica come ambito ecclesiale educativo dev'essere quella della **stabilità**. Non possiamo dimenticare che «la formazione avviene nel contatto personale con maestri, la cui parola è avvalorata dalla sapienza e dal modello di vita che conducono»¹⁷. Ciò comporta una familiarità

¹⁶ J. H. NEWMAN, *Opere*, Torino 1988, 737.

¹⁷ GIOVANNI PAOLO II, *Discorso al Laterano*, (15 novembre 1990) n. 3.

che può scaturire solo dalla quotidiana e duratura convivenza tra docenti, studenti e personale non-docente. Senza questo consorzio, che nasce da una tensione a comunicare, nella libertà, doni e talenti distribuiti dallo Spirito, la persona del maestro svanirebbe, magari celandosi dietro una concezione equivoca dell'oggettività scientifica. Invece nessuna scienza che voglia essere rigorosa può nascondere il soggetto che la elabora. Nel Medioevo i maestri chiamavano gli allievi «socii»¹⁸, proprio per manifestare che la comunicazione del sapere nasce da una comunanza di vita.

Infine ogni scuola cattolica deve vivere una **dimensione universale**. Anzitutto tale dimensione traduce, in concreto, l'irrinunciabile tendenza all'integralità nello studio, nell'insegnamento e nella ricerca scientifica. Tanto più che oggi l'universalità è imposta dalla necessità del dialogo tra il sapere cristiano con tutte le culture umane.

Si comprende bene allora che la scuola, come ambito di elaborazione di un sapere pubblico, stabile e universale, debba puntare soprattutto sull'unità della persona di chi comunica e di chi impara tale sapere.

I fattori irrinunciabili dell'educazione

Siamo giunti così al cuore del problema. E vogliamo indicare, attraverso un semplice schema per titoli, i fattori essenziali ed irrinunciabili di un'autentica proposta educativa cristianamente riferita all'interno del sistema scolastico nel mutato contesto sociale di oggi.

a) Anzitutto il soggetto

Una proposta educativa esige un soggetto che ne sia l'attore: un padre ed una madre per i figli in una famiglia, una comunità in un quartiere, una realtà civile (una trama di corpi intermedi) dentro una società determinata, una comunità ecclesiale dentro il popolo di Dio, una comunità educante in un ambito formativo.

Un soggetto è veramente tale se vive il rapporto con la realtà in termini di esperienza elementare e perciò agevolmente comunicabile nella relazione in atto tra persone e valori. La comunicazione di tale esperienza avviene anche nella scuola, come nelle altre realtà primarie, più per osmosi che per discorsi teorici e passa attraverso il concreto delle circostanze e dei rapporti specifici che individuano la ragion d'essere di una determinata istituzione. Nel nostro caso la comunicazione dei saperi adeguati allo sviluppo cognitivo-affettivo del ragazzo o del giovane per consentirgli una consistenza personale ed una vita di relazione libera e criticamente situata nell'oggi.

Si capisce allora il peso che in una proposta educativa ha **il fattore dell'autorità**, termine di cui è bene non dimenticare il significato etimologico più accreditato. Il

¹⁸ Cfr. F. BATTAGLIA, *L'unità del sapere nelle prime università occidentali*, in «Rivista Internazionale di Filosofia del Diritto» (1955) 198.

sostantivo latino *auctoritas* deriva dal supino del verbo latino *augere* che significa far crescere. La persona autorevole, infatti, «è l'espressione concreta dell'ipotesi di lavoro, è quel criterio di sperimentazione dei valori che la tradizione mi dà; l'autorità è l'espressione della convivenza in cui si origina la mia esistenza»¹⁹.

Nell'ambito di una proposta educativa la **centralità di questa figura** ha il merito di evitare la caduta nel razionalismo che ancor oggi, con diverse varianti, inficia la grande maggioranza delle istituzioni educative (scuole, università, ma anche famiglie). Esso si esprime, da una parte, nella pretesa di "attrezzare" l'educando fornendogli una serie sempre più articolata di principi e regole con cui affrontare la realtà (competenze); dall'altra nel considerarlo come una sorta di monade autosufficiente, sciolto da ogni legame. Nozionismo ed abilità tecnico-pratiche da fornire ad un individuo separato: a questo sembra ridursi l'educazione nelle nostre società sviluppate.

Invece se la tradizione è la donazione dell'ipotesi di verità nella persona dell'educatore, quest'ultimo non potrà che essere un **testimone**. Introdurre a questo punto la parola testimonianza non è anzitutto far ricorso alla coerenza morale dell'educatore come condizione per un'adeguata educazione. Evidentemente non vogliamo, con ciò, sottovalutare la forza persuasiva di questa componente. Non a caso Agostino afferma che «gli oratori che dicono cose che non fanno giovano - è vero - a molti, ma facendo quello che dicono gioverebbero a molti di più»²⁰.

Vogliamo semplicemente far presente che la logica testimoniale è ontologicamente propria del rapporto tra l'uomo e la realtà. E questo si evince anche dall'esperienza del rischio che sta al cuore di ogni atto educativo. Infatti ogni atto con cui la coscienza "intenziona" il reale è, per sua natura, testimoniale. Infatti anche nella più banale affermazione della realtà brilla quel 'punto di fuga' che rinvia lo sguardo all'Essere che mentre si fa presente in ogni singolo ente, nello stesso tempo non si lascia mai da esso catturare (differenza ontologica).

b) Il contenuto

Introduciamo così il secondo fattore di una educazione in un ambito formativo: il contenuto. Nel caso della scuola si tratta della elaborazione e trasmissione di sapere che "funziona" come buon conduttore e non come fattore coibente del compimento di tutta la persona attraverso il suo incontro con tutta la realtà. Molto abbiamo già detto su questo tema.

Si tratta, in sintesi, di aiutare il giovane a scoprire attraverso l'insegnamento di una precisa materia che non solo la realtà non gli è nemica (come insinua Proust) ma, al contrario, è la grande scuola che chiama l'io ad un paragone che lo può condurre al compimento. E la realtà è fatta di persone, di rapporti, di circostanze, di situazioni, di fatti, di avvenimenti, di strutture più o meno complesse.

¹⁹ L. GIUSSANI, *Il rischio educativo*, SEI, Torino 1995, 29.

²⁰ AGOSTINO, *De doctrina christiana* IV, 27, 60.

c) Il metodo

Terzo fattore: il metodo della proposta educativa consiste ultimamente in una **comunicazione da esperienza a esperienza, da persona a persona**. L'educazione nasce laddove accade l'incontro tra un tu educante ed un tu educando. Un simile rapporto esige due libertà in azione, non può non poggiare sulla libertà di entrambi. «Nemo cognoscit nisi per amicitiam» diceva il grande Agostino. Soltanto così l'educatore accompagnerà l'educando ad essere un attore sempre più libero e creativo sulla scena del “gran teatro del mondo”.

Il Vangelo di Giovanni ce ne offre un esempio paradigmatico con la descrizione della chiamata dei primi discepoli. Gesù li chiama per nome, si rivolge a loro con un tu, muove la loro libertà, non forza nessuno: «“Maestro dove abiti?” “Venite e vedrete”» (Gv 1,39). In questa eccezionale esperienza educativa il Maestro e i discepoli stavano insieme nel senso profondo e realistico della parola e, insieme, affrontavano la vita in tutti gli aspetti.

Ovviamente non è il caso di fare applicazioni meccaniche di questo stile all'ambiente scolastico: si cadrebbe in acritiche astrazioni! Eppure oso dire, in questo contesto, che qualcosa di questo stile è essenziale ad ogni atto educativo! Il metodo implica un tu educante che si rivolge ad un tu educando, comunicando uno specifico sapere che veicola di fatto una capacità di “vedere” il reale e di “goderne”. Così, ad esempio, poche cose sono commoventi per un padre o una madre come vedere il proprio bambino che, accompagnato da loro, scopre un aspetto della vita. Un tu amante è sempre un tu che desta alla vita.

Nel suo volume *Maestri e allievi*, il poliedrico e discutibile pensatore di origine ebraica George Steiner afferma: «Fra le due categorie, vi sono tre legami possibili. Il maestro che distrugge l'allievo, il discepolo che tradisce ed uccide il maestro ed infine l'amore nella trasmissione del sapere. A fronte di rapporti all'insegna della volgarità, del dispetto, del danaro, io credo in una nuova sensibilità fondata sull'amore della conoscenza»²¹.

Per ribadire il senso di questo decisivo fattore di ogni fenomeno educativo potremmo anche usare la parola **dialogo**, nel senso con cui la usa Martin Buber, che con Ebner e Rosenzweig è annoverato appunto tra i maestri del cosiddetto pensiero dialogico. Egli afferma che l'autentico dialogo è uno «scambio profondo con il reale inafferrabile»²². Il dialogo come luogo educativo costituisce sempre uno scambio tra l'io (l'educatore che propone e si propone), il tu (l'educando che viene introdotto alla realtà totale) e la stessa realtà che per il suo carattere di segno non è mai meccanicamente afferrabile. Non esiste vero dialogo senza che si mettano in gioco la libertà dell'educatore e dell'educando nell'incessante paragone con il reale. Se mancasse uno solo di questi tre fattori, il trittico dell'educazione verrebbe

²¹ *Corriere della Sera*, 4 febbraio 2004, 37.

²² M. BUBER, *Dialogo*, in ID., *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Cinisello Balsamo 1993, 206.

inevitabilmente meno. Se mancasse la libertà, integralmente giocata, dell'educatore o dell'educando, il dialogo diventerebbe essenzialmente monologo; se mancasse il riferimento alla realtà sarebbe preclusa la strada all'esperienza.

Caratteri del rapporto educativo nella realtà scolastica

In modo necessariamente rapsodico vorrei ora accennare ad alcuni caratteri di questo "dialogo" che è costitutivo del metodo di una proposta scolastica che voglia essere veramente educativa.

a) La convenienza della traditio

Il dialogo educativo mostra la convenienza della traditio nel presente. Evidentemente il senso con cui sto usando il termine tradizione (traditio) non ha nulla a che fare con la mera trasmissione di un sistema di concetti o di dottrine o di costumi che, come una zavorra, vincolerebbe educando ed educatore al passato. Essa, come diceva Blondel, è invece un luogo di pratica e di esperienza²³, vissuto e proposto in prima persona dall'educatore alla libertà sempre storicamente situata dell'educando. Pertanto la tradizione così intesa è per sua natura aperta a tutte le domande che incombono sul presente e può garantire il processo della generazione – la piena ed autentica esperienza di paternità-figliolanza – imprescindibile condizione per suscitare civiltà. La crisi del modello tradizionale dell'educazione è avvenuta proprio su questo punto, perché i contenuti proposti non sono più stati incidenti nel presente. Non è vera educazione se non si gioca nel presente, qui ed ora.

b) La realtà è amica

Il dialogo educativo mostra che il tessuto ultimo della realtà è amicale. La realtà, infatti, non è nemica; certo ha in sé elementi di ombra, ma in ultima analisi vince la sua positività, perché l'essere è il segno di quel volto positivo e amicale che vive in Dio stesso. Non sarà inutile però, a questo punto, fare una breve puntualizzazione su un paio di parole chiave implicate nel processo educativo e decisive nella scuola, sulle quali la cultura dominante ha seminato non poca confusione. Mi riferisco ai termini realtà e verità.

Il mistero dell'Essere ci si dona **attraverso** la realtà (circostanze e rapporti). Per questo essa ci si presenta come evento (dal latino e-venio) che interpella la nostra libertà provocandola ad aderire. La verità stessa di una cosa, infatti, sta nel suo svelarsi²⁴: «La verità, a-letheia, è il non nascondimento dell'essere»²⁵. La realtà dunque racconta di sé; essa è comunicazione che l'essere fa di sé nell'apparire degli enti. E questo avviene, nel rispetto dei loro diversi statuti, anche nelle materie o discipline che si insegnano a scuola. È proprio dell'atto conoscitivo raccogliere questa

²³ Cfr. M. BLONDEL, *Storia e dogma*, Queriniana, Brescia 1992, 103-137.

²⁴ H. U. VON BALTHASAR, *Teologica* t. 1, Jaca Book, Milano 1987, 41: «La verità può dunque in una prima descrizione essere definita come la svelatezza, scopertura, non chiusura, non nascondimento dell'essere. Questo non nascondimento significa insieme due cose: che da una parte appare l'essere e che dall'altra l'essere appare».

²⁵ Ibid. 205.

“confessione” della realtà (ente che rivela l’essere) e testimoniarla. Ritorna il carattere interpersonale (comunione) del conoscere.

La conoscenza implica sempre un rapporto in cui le cose si danno nella loro verità e chiedono al soggetto di essere accolte, riconosciute nella loro bontà, poiché il bonum è diffusivum sui. La dinamica della conoscenza, come “regalo”, come “confessione”, non è mai ultimamente conclusa, in quanto il mistero, insito in ogni atto conoscitivo, spinge il sapere ad una continua ricerca²⁶. Non a caso Balthasar parla della dinamica della conoscenza come di una dinamica d'amore in cui l'amato e l'amante non hanno mai finito di interrogarsi²⁷.

Analogamente a come l’essere accade in ogni ente che, in quanto segno, al contempo lo svela e lo vela, così Gesù Cristo, il vinculum del reale in se stesso e con la ragione, mi accade qui ed ora in ogni circostanza ed in ogni rapporto. È la logica dell’incarnazione per cui il Giovedì Santo (l’Eucaristia, il sacramento) e la risurrezione della carne rappresentano il genio del cattolicesimo.

c) Generare autocoscienza

Mostrando le ragioni di ciò che comunica, il dialogo educativo è teso a generare autocoscienza nell’educando. Il problema della genesi e della comunicazione del sapere si colloca a questo livello. La scuola in senso stretto nasce qui. Come abbiamo precedentemente fatto per le parole realtà e verità, occorre ora brevemente chiarire la parola ragione.

Nella conoscenza la ragione **si relaziona all’oggetto** con un’apertura integrale, rivelando una misura “adeguata” alla realtà totale. Tale proprietà essenziale della ragione non è ovviamente sinonimo di onnipotenza. Non si tratta di postulare una ragione infinita; dire apertura integrale significa piuttosto dire che la ragione dispiega tutte le sue proprietà nei confronti di tutto il reale, sia pur in modo discorsivo e limitato. Per la discorsività essa deve trascorrere da un oggetto all’altro senza pretendere di abbracciarli tutti insieme; per la sua finitezza essa, pur inoltrandosi nel mistero (capax Dei), non può tuttavia adeguarlo²⁸.

Nell’apertura integrale della ragione alla realtà totale si evidenzia un’altra proprietà essenziale della ragione stessa. Per descriverla Hans Urs von Balthasar ricorre alla categoria della **ricettività**²⁹, in ultima analisi da lui definita, con una bella metafora, come «la capacità di farsi regalare da quest'esistente la sua propria

²⁶ «Il pensiero può darsi tutte le arie che vuole... esso sarà gettato a terra... dalla semplice realtà di fatto che esiste in genere qualcosa, che una cosa affiora dal nulla, che l'esistenza si afferma sulla non esistenza, che essa ha l'incomprensibile grazia di essere presente e di offrirsi come inesauribile oggetto di conoscenza», *ibid.*, 108.

²⁷ «Mai l'amore si interroga o viene interrogato abbastanza, perché non ne ha mai abbastanza di sentire la risposta di conferma, e dietro una nuova risposta una nuova domanda, dietro una nuova certezza una nuova prospettiva e apertura... la verità comincia solo nella frequentazione con essa a sviluppare la sua inesauribile ricchezza», *Ibid.* 28-29.

²⁸ Cfr DS 3005.

²⁹ H. U. VON BALTHASAR, *Teologica* t. 1, op. cit., 48.

verità»³⁰. Tale ricettività non è passività, ma, al contrario, è l'espressione dinamica del «selvaggio e vivo intelletto dell'uomo»³¹.

L'immagine balthasariana ridice la capacità di unità insita, in un certo senso a priori, nel soggetto. Colui che riceve, anche se i doni sono molteplici, è in se stesso capace di unità: il principio unificatore è un carattere insopprimibile della natura razionale del soggetto che riceve "il regalo". Ovviamente ciò non significa che nella realtà come tale non si offra una unità del molteplice; anzi, da questo punto di vista si deve affermare che nella molteplicità degli enti l'Essere interpella la ragione svelandone la capacità ricettiva. Per questo non c'è vera conoscenza se non c'è un autentico coinvolgimento con la realtà che si vuole conoscere. Viene così instaurata una giusta gerarchia tra l'esperienza ed il sapere che potremmo identificare nella celebre affermazione di scuola tomista: «Prius vita quam doctrina, vita enim ad scientiam veritatis perducit».

Sia nell'apertura integrale della ragione alla realtà totale, sia nella sua capacità ricettiva si rivela pertanto una dimensione insopprimibile **dell'unità dell'io**. In essa dobbiamo riconoscere la condizione di possibilità di un apprendimento unitario.

d) Un rapporto comunitario

Pur essendo irriducibilmente personale (da esperienza a esperienza), tale rapporto è, per sua natura, comunitario. Come un bimbo si sviluppa e cresce immerso nel grembo della madre, così la persona dell'educando vive immersa nella comunità a vari livelli. Un'adeguata antropologia ci mostra che sulla scena del "gran teatro del mondo" l'io si presenta sempre caratterizzato da **tre polarità** costitutive: anima-corpo, uomo-donna, individuo-comunità. Non è mai possibile separare l'individuo dalla comunità, il maschile dal femminile, lo spirito dal corpo. L'educazione è sempre personale, ma proprio per questo è sempre un fatto comunitario. Per questo i documenti del Magistero a questo proposito parlano di comunità educante. Ecco perché Cristo generò intorno a sé la comunità degli apostoli e dei discepoli. E, allora come oggi, i discepoli mandati in tutto il mondo a loro volta generarono altre comunità... così nasce la Chiesa.

La Chiesa è realmente il sacramento di Gesù Cristo³² che educa un popolo lungo la storia.

Una scuola per tutti coloro che amano la Verità

In conclusione occorre ribadire che il futuro della Scuola Cattolica si gioca oggi innanzitutto **nell'unità del soggetto** (educatore ed educando) protagonista del

³⁰ Ibid. 49.

³¹ Così Newman, che «mette la ragione al suo posto, come facoltà di persone concrete immerse nel vortice di passioni, relazioni, contingenze storiche. Non è semplicemente un ricettacolo passivo di dati sensibili, né un potere che compie la sua vera funzione nel mondo cartesiano o lockiano della pura matematica», J. M. HASS, *La ragione al suo posto*, in AA. VV., *John Henri Newman. L'idea di ragione*, Jaca Book, Milano 1992, 102.

³² Cfr LG 1.

sapere. Essa nasce e a sua volta alimenta quell'unità tra educatori ed educandi, espressione specifica della comunità cristiana, che fa partecipi tutti i membri della scuola della stessa avventura. E lo fa a partire dalla sinfonia dei saperi per la cui elaborazione e comunicazione la scuola è nata. Nell'odierno contesto di frammentazione del sapere la comunità cristiana è chiamata a mostrare l'inesauribile fecondità della fede come principio unitario per l'educazione del soggetto e, per quanto possibile, per l'interpretazione degli oggetti dei saperi.

Una simile scuola, ben radicata nella concezione cristiana della paideia, **non ha bisogno di essere rigidamente confessionale**. Essa è libera e pubblica, aperta a chiunque: musulmano, ebreo, di altre religioni, agnostico ed anche ateo. A condizione che il soggetto si autoesponga (testimonianza) nell'affrontare i contenuti dei saperi, rispettati nel loro specifico statuto, e nel metodo con cui li propone.

Non oscurando la propria identità, ma testimoniando la sua autentica forza liberante ed universale, la scuola cattolica potrà far spazio a qualunque uomo (educatore ed educando) mosso dal sincero desiderio della verità.

*(The Identity of Catholic School in the 21st Century Europe
Ljubljana 14 february 2004)*