

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE
UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE DELLA BASILICATA
Direzione Generale

“Il Nodo - Scuole in rete” - n. 32 - Anno X

*“Le scuole diventano luoghi privilegiati di esercizio della
tolleranza, del rispetto dei diritti umani, di pratica della
democrazia e di apprendimento delle diversità e della
ricchezza delle identità culturali, dell’alterità”*
UNESCO 1994

*Alla vigilia del 60° Anniversario della Costituzione italiana e della Dichiarazione
Universale dei Diritti umani e nel decennio dell’ Educazione allo Sviluppo sostenibile dell’
UNESCO (2005-2014), la Direzione Generale dell’Ufficio Scolastico di Basilicata ha inteso
dedicare il presente numero del Nodo al tema dei diritti della persona, nell’ottica di una
“lifelong Education”: dai bambini agli anziani.*

*Il rispetto dei diritti umani è sostenuto da un quadro legislativo assai ricco e articolato che
va da quello europeo a quello regionale.*

*Il valore della “persona”, infatti, è una priorità di tutte le azioni dell’Unione europea, che
si fonda sui diritti umani, sulle libertà pubbliche e sullo Stato di diritto. La democrazia è un
valore, e tanto più si afferma e si concretizza, quanto più i principi democratici vengono
proclamati congiuntamente ai diritti umani “dalla lotta alla tratta degli esseri umani, alla
protezione della privacy, dalla libertà di pensiero, religione ed espressione ai diritti dei
cittadini dei paesi terzi, dalla discriminazione e il razzismo alle minoranze, alla parità di
trattamento tra uomini e donne, alla discriminazione sulla base dell’orientamento sessuale,
ai diritti dei bambini, degli anziani e dei disabili”.*

*Anche gli Statuti regionali, con la riforma del titolo V della Costituzione, dedicano una
parte significativa ai diritti fondamentali, tutelano i diritti della persona nell’ottica di una
cultura dell’infanzia e dell’adolescenza, nonché il diritto degli anziani ad un’esistenza
dignitosa ed indipendente nell’ambito familiare e sociale.*

*La scuola che da sempre è luogo di accoglienza, di interazione e di integrazione ha il
compito di garantire e tutelare i diritti della persona sostenendo progetti educativi che
promuovano e diffondano valori di pace, di tolleranza, di cittadinanza attiva, di convivenza
civile e democratica, di rispetto di sé e degli altri, con particolare riferimento alla diversità
come momento di crescita e di integrazione. Ma la scuola ha anche il compito di mirare
all’eccellenza personale di tutti, nessuno escluso, e ciò, non solo perché ognuno ha il diritto
alla massima educazione possibile, ma anche perché il raggiungimento di questo obiettivo
determina vantaggi per ciascuno e per la società tutta.*

IL DIRETTORE GENERALE
FRANCO INGLESE

32
il nodo
SCUOLE IN RETE

anno 10°

Lifelong Education
I valori delle diverse stagioni della vita

Circolare Prot. n. 6205 a/39 - 10 Dicembre 2007

sommario

1 F. INGLESE, Premessa

4 M. FERRACUTI, Presentazione

Editoriale

5 M. FERRACUTI, Pro Senectute

dalle Università di...

8 S. ANGORI, "Apprendimento" o "Educazione permanente"?

11 A. CHIONNA, Educazione e percorsi della responsabilità

14 G. MARI, Educazione dell'adolescente e sfida del disagio

17 A. BELLINGRERI, Estetica ed etica nell'educazione dei giovani al matrimonio

20 G. BERTAGNA, Il mutamento del sistema universitario e il problema della formazione

25 A. ALBERICI, Nuovi scenari per Lifelong Learning

28 S. CHISTOLINI, La cittadinanza nella formazione degli insegnanti in servizio

32 G. MOLLO, La riscoperta dell'infanzia

35 A. G. DEVOTI, La dignità dell'anziano

38 F. MATTEI, Un paradigma educativo, parola di uomo

44 O. ROSSI CASSOTTANA, Educazione nell'arco della vita sullo sfondo delle teorie della personalità

49 G. CANNAROZZO, Etica, politica ed educazione

55 G. FALCICCHIO, L'educazione nell'età adulta in Aldo Capitini

Inserito: Lorenzo Ornaghi, La sfida antropologica del secolo Neumanesimo e Postmodernità

III A. GRANATA, Presentazione

IV L. ORNAGHI, La sfida antropologica del secolo tra Neumanesimo e postmodernità

XIV M. T. MIRCOLI, Un evento in un evento: un grande omaggio a don Mario Ferracuti

*Dall'Ufficio Scolastico Regionale
Direzione Generale della Basilicata*

58 F. FASOLINO, Le stagioni dell'educazione nell'arco della vita: prenatale e postnatale

60 B. COVIELLO, La convenzione ONU del 1989 sui diritti del fanciullo: attuazione e prospettive in Italia

*All'Ufficio Scolastico Regionale
della Basilicata - Direzione Generale*

dalle Istituzioni scolastiche

62 D. D'ALESSANDRI, La scuola della condivisione

64 M. MARCONE, Valutazione integrata di un'esperienza di laboratorio di scrittura

68 M. LAGANÀ, Laboratorio di lingua italiana per adulti extracomunitari

dalle Istituzioni extrascolastiche

70 M. GONNELLA SCHETTINI, I diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza. La Convenzione dell'ONU

Contributi

72 M. DE CARLO, Le nuove sfide dell'educazione. Il lifelong learning e l'esperienza delle Università della terza età

76 G. CORSI, Il Violino: una formazione per la vita, la continuità nella figura del maestro

79 G. DI RODIA, La competizione nella scuola. Una possibile categoria della valutazione

spazio aperto - recensioni

81 F. BLEZZA, Il professionista dell'educazione scolastica. La didattica in classe come Interlocazione pedagogica

rubrica etimologica

83 R. CORRADETTI, Linguistica, linguaggio e linguistica applicata

Cari amici del Nodo 32

eccoci a voi, con un po' di ritardo (quando mai non si è in ritardo in questo mondo così accelerato?), ma con l'affettuosa amicizia che oramai (ricordate il decennale del Nodo 31: '97-07 ?) ci costituisce comunità di studio e di ricerca che, insieme, partecipa, condivide, spera ed opera al fine di ri-dare un senso a questo mondo così pieno di problemi. Orgoglio? Abbiamo piena coscienza del *limite* ma anche del *dovere* perché, in virtù dell'insegnamento (in-signare), la nostra professione diventa per noi una *mission* cui non possiamo sottrarci senza abbassare il livello di cultura di cui siamo pur sempre testimoni. E la mission di questo numero ha una estensione pedagogica che abbraccia l'intero arco della esistenza umana e una intensità educativa da esigere le risorse della *élite culturale-educativa* i cui nomi vedrete nella Rivista.

Il titolo *Lifelong education* è una ri-scrittura del *lifelong learning* che ci sembra troppo restrittivo per la comprensione delle molteplici dimensioni dell'uomo e per una estensione educativa all'intero arco della vita. Come avrete modo di vedere l'argomento pedagogico viene analizzato, discusso e trasferito sul piano della didattica applicata da insigni studiosi che abbiamo imparato a conoscere anche attraverso il Nodo: ci parlano di educazione dell'infanzia, della adolescenza, della persona adulta ed anche della vecchiaia, vale a dire di una educazione, per così dire, olistica che si riferisce all'uomo olisticamente inteso. Ci sono anche tratti biografici di due pedagogisti a noi cari e conosciuti: Aldo Capitini, con la sua pedagogia del "viator" ed Edda Ducci che ci immette nell'empireo della metafisica educativa. Non mancano note musicali di pedagogia che aiutano a ritmare la crescita educativa del nostro esistere. Né manca, per l'anno 2008, il tradizione e bel calendario dell'UNICEF che vuole scandire, con le immagini della 'memoria', le tappe del nuovo anno che è dinanzi a noi.

Tutto questo è nella nostra cara Rivista.

Ma questa volta essa reca il *dono natalizio* del dossier con il discorso del Rettore della Università Cattolica di Milano Prof. Lorenzo Ornaghi. Sarei naturalmente tentato di elevare peani al grande studioso ed amico di quella grande Università, ma mi limito a raccontare brevemente.

Sabato 27 Ottobre, invitato dal Centro Studi Erasmo da Rotterdam, ha tenuto, in una gremiissima Sala del Comune di Fermo un discorso magistrale su: *Neoumanesimo e postmodernità*. È l'argomento di carattere prettamente culturale che il Centro tratta durante tutto l'anno 2007.

Il Centro è stato fondato a Fermo nel 2002, è presente in molte città, è attivissimo in Basilicata.

C'è a Fermo un comitato di "quaranta" giovani animati dal desiderio di parlare *non di cose né alle molteplici "vivisezioni" dell'uomo, ma all'Uomo, così come lo percepiva già Socrate*.

Il motivo? La crisi che ci attanaglia. Non è tanto, secondo noi, crisi delle istituzioni, della politica, della economia, ecc. quanto, primariamente, *crisi dell'uomo*.

Mai nel Nodo abbiamo parlato di questa iniziativa culturale; questa volta è stata quasi imposta e, per la verità, molto ben accettata.

Chiudo con questo, non prima però di esprimervi i sentimenti più profondi di amicizia e di affetto con cui ho aperto questa "lettera", che ci è cara come le lettere di un tempo, e dirvi: vi accompagni nella "crescita" il Natale, vi sia propizio il nuovo Anno 2008.

Mario Ferracuti

Pro Senectute

MARIO FERRACUTI

Lifelonghappening

Da poche settimane, con una bella cerimonia d'addio, come lodevolmente usa fare l'Università Cattolica, avevo usufruito del trattamento di quiescenza e potevo gustare le bellezze del pensionamento. L'addio al lavoro, alle frenetiche attività universitarie, alle corse con la macchina per raggiungere i luoghi di lavoro sempre molto distanti dalla mia città. Finalmente potevo riappropriarmi della vita intesa come libertà dai molti vincoli del lavoro strutturato e organizzato. Mi sembrava di godere di uno stato di ebbrezza con un raddoppio di endorfine e un senso di liberazione quasi che la vera vita fosse iniziata in quel tempo. I saluti, i telegrammi, i fax, le telefonate, gli abbracci di amici, gli inviti a pranzi e cerimonie stavano sviluppando l'idea e la speranza di un mondo rosa con nuovi orizzonti. Era finita l'attività organica, pesante, faticosa, piena di problemi nei rapporti di lavoro e di responsabilità verso gli studenti, si profilava un "tempus felix" di vita gioiosa, pur sempre di lavoro ma privo di fatica e ridondante di nuove emozioni.

D'altra parte, negli anni giovanili, non avevo forse letto *La vita felice* di Seneca dove la sublimazione della vita non ha confini, non soffre limiti e, con la sua forza cosmica ci può trasportare alle "sublimi altezze della sapienza procurando tranquillità d'animo e assoluta libertà"? Non avevo tentato di imparare da Seneca stesso la difesa dalla fuga incessante degli anni annullandoli nella consapevolezza che "non c'è alcuna differenza fra un tempo lungo e uno breve"? Non avevo forse letto e meditato il *De senectute* di Cicerone o l'*Elogio della vecchiaia* di Paolo Mantegazza che fanno brillare la vecchiaia con la stessa luce della giovinezza? E riescono a fare della morte un momento pulsante di vita? Era proprio vero: "vecchio è bello". Mi sembrava di essere entrato nell'Eden della vita. E a me risuonavano un po' strane le parole che mi diceva il caro amico pedagogista e "grande vecchio", Luigi Volpicelli, che soleva premunirmi: "ricordati Mario che appena scenderai dalla cattedra per il pensionamento, pian piano, tutti intorno a te spariranno, rimarranno i rarissimi amici che sanno voler bene oltre..." e tu sentirai il morso della solitudine.

Non ne erano passate molte, dall'addio all'Università, di quelle settimane "endorfiniche", vissute senza alcuna camera di compensazione per quei passaggi decisivi della vita, e il mondo rosa incominciava a ingrigire. Con molti indizi anticipatori.

Il primo a farsi vivo è il medico che mi chiama e mi allerta con prescrizioni varie dopo aver letto le analisi da lui prescritte. E poi il telefono. Il mio caro telefono era stato sempre molto nervoso: non mi dava pace ma mi dava sicurezza. Ora soffriva di troppe pause. E la “folla” dei giorni di lavoro? Ogni giorno si assottigliava e cambiava il modo di esserci: ti passano accanto e sfuggenti ti dicono ciao prof... Ma più ostile ancora stava diventando il tempo. Questa entità così misteriosa e solenne che vuole essere riempita di fatti corposi e di emozioni grandi, giorno dopo giorno, sembrava perdere la sua continuità lineare e gratificante. Un tempo pensavo il riposo con il volto dell’“otium”, proprio dei maestri latini, mentre ora si manifestava con quello dell’ozio e della vacuità ove tutto mi sembrava rarefarsi e liquefarsi nella inconsistenza. Ogni mattina occorre inventare il programma del giorno per ridare senso al tempo. Ma nessuna proposta era in grado di arrivare al cuore della gente che percepivi lontana e immersa nel proprio lavoro, ciò che veramente conta e ti fa contare, ciò che non ti esclude perché rappresenta il “distintivo” di una umanità produttrice che pone limiti all’età di lavoro in quanto esige grandi dispositivi di competenze professionali e di forza fisica. Quando si fa strada, dentro di te, questa consapevolezza allora occorre cercare altri libri con spiegazioni e giustificazioni più appropriate. Ritorna anche Seneca a ricordare nella *Dottrina morale* che: “la scienza più difficile è quella della vita... a vivere si impara per tutta la vita, come per tutta la vita s’impara a morire”, ma un libro a me caro, *Eclisse della ragione* di Horkheimer offre la ragione della “separatezza” dei mondi che contano e vengono riconosciuti in virtù della capacità produttiva, dai mondi insignificanti dei fuori-età e fuori-lavoro: “L’efficienza produttiva, unico criterio moderno di valore, è una cosa sola con il sapersi guadagnare la protezione di gruppi potenti, con il saper fare una certa impressione sugli altri, con il sapersi ‘vendere’ bene, con la capacità di coltivare amicizie giuste: tutte abilità in cui tanti oggi sono maestri. Infatti.

La nostra è una società fondata sul lavoro, così come recita la stessa Costituzione, “l’Italia è una Repubblica democratica fondata sul lavoro” e tutte le strutture, particolarmente le educative, sono funzionali alla soluzione dei problemi connessi con il lavoro e la produzione. Se avesse recitato: fondata sulla *persona*, il problema non sussisterebbe, poiché si è persona sempre, dalla nascita alla morte. Suole ripetere l’Ispettrice M. Teresa Mircoli: “ogni persona umana è in sé un grande progetto unico e irripetibile, destinato a lasciar segni indelebili”.

Lifelong learning

La Commissione europea, presieduta dalla Cresson, intitola il celebre Libro bianco del ’95: *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva* e, riassumendo le elaborazioni culturali dell’OCSE, auspica che tutte le scuole dovrebbero rinnovarsi per avvicinare la scuola all’impresa: “La scuola e l’impresa sono luoghi di conoscenze complementari che è necessario ravvicinare” per poter interpretare

e governare i cambiamenti in atto nella società. L'apprendimento per tutta la vita permetterà anche lo sviluppo sociale ed economico dei Paesi OCSE nel XXI secolo. Ora, è chiaro che debba esistere questa forte attenzione pragmatico-culturale, da parte della scuola, nei confronti del mondo produttivo per rispondere alle sfide dei processi di globalizzazione e della nuova economia mediante competenze e abilità adeguate "per vivere e lavorare nella nuova società dell'informazione". Tutto giusto e doveroso. Domandiamoci però dove collocare i vecchi, come risolvere il problema degli anziani, dei fuori-lavoro che sta diventando problema sociale sia per la grande percentuale rispetto al resto della popolazione sia per l'espansione in età della vita stessa. Noi tutti sappiamo quanto sia importante, e per la pace sociale e per la giustizia distributiva di una società giusta, non sottrarre nessuna categoria delle persone viventi dal circuito delle motivazioni e della speranza: le due grandi coordinate funzionali a una vita possibile e volta sul futuro. Oggi, invece, i pensionati sembrano un mondo "a parte", senza grandi profili di cittadinanza e di importanza sociale se non in alcune occorrenze sindacali e politiche.

Lifelong education

Questa locuzione ci sembra la più appropriata e onnicomprensiva del processo educativo esteso a tutto l'arco della vita e a tutte le componenti della vita sociale, compresi anziani e fuori-produzione in genere. La società non può essere semplicemente una *società conoscitiva*, ma pervasa da motivazioni culturali, etiche e religiose, con una tensione verso un incessante autotrascendimento, fino alla trascendenza. Una società della semplice conoscenza, che sviluppa competenze e abilità senza coinvolgere le multiformi dimensioni della vita, non può che implodere su se stessa come è facile già constatare in molte vicende della vita quotidiana. Come farà un essere umano a fronteggiare la pressione della vita e della stessa storia senza aperture sull'"oltre"?

Ecco perché, romanticamente, sogno che la società degli esclusi dal lavoro, dalla produzione, dai riconoscimenti, possa diventare la "società degli inclusi" entro i motivi forti della vita sociale. Certo, i vecchi non riusciranno più a diventare esperti di TIC (tecnologie, informazione, comunicazione) ma potranno pur sempre, in virtù delle loro esperienze di vita, partecipare attivamente ad un "senato collettivo" della saggezza per orientare, come maestri di vita, le generazioni più giovani, e anche coloro che arrivano da altri mondi, nel cammino di vita e di civiltà: questa diventerebbe la medicina più efficace per una vecchiaia degna di un essere che ha faticato per diventare sempre più *uomo*. E il loro contributo produrrà un riflesso benefico sulla intera società. Ma anche questo è un problema di volontà politica, da risolvere, però, con urgenza perché, come ricorda il Marrou, questo riconoscimento e impegno di saggezza è: "un anticipo della vita beata delle anime favorite della immortalità".

E questo noi chiamiamo *lifelong education pro senectute*.

Dalle Università di...

"Apprendimento" o "educazione" permanente?

SERGIO ANGORI
Ordinario di Pedagogia
Università di Siena-Arezzo



A costo di apparire ripetitivi, riteniamo utile tornare a sottolineare che se l'idea di *educazione permanente*, sviluppatasi a partire dagli anni Sessanta e capace di annoverare autorevoli sostenitori anche in tempi recenti (J. Delors, E. Gelpi, J. Garcia Garrido, P. Bélanger), viene sostituita da costrutti concettuali ambigui o che fanno riferimento a surrogati dei principi e dei valori che di quell'idea erano e sono a fondamento (educabilità dell'uomo, promozione umana, autoeducazione, ecc.), è inevitabile che si determini un preoccupante depotenziamento – questa la nostra convinzione – del senso dell'educare nella società odierna e, prim'ancora, del modo di intendere i poteri di autorealizzazione della persona¹.

L'occasione per riproporre l'interrogativo contenuto nel titolo a questo contributo ci è offerta dalla recente approvazione da parte del Consiglio dei Ministri, se pure – per il momento – in prima lettura, di uno schema di disegno di legge avente per oggetto *Norme in materia di apprendimento permanente*². Si tratta di un dispositivo, quello su cui si è espresso l'Esecutivo, che intende dar credito ad una prospettiva di sviluppo umano incentrata sull'apprendimento lungo l'intero corso della vita e che si propone di normare le condizioni per renderlo possibile; di qui il potenziamento dei servizi di orientamento, la determinazione dei criteri per la certificazione delle competenze maturate, la predisposizione di misure a sostegno di

esperienze formative, ecc. Esso nasce come risposta alla separatezza, alla rigidità e alle incongruenze che, non di rado, si riscontrano nei sistemi formativi (scuola, università, formazione professionale), nei contesti in cui si realizzano le varie attività educative e formative (formali, non formali, informali), nei soggetti che se ne fanno promotori (attori istituzionali, associazionismo, "mercato culturale", ecc.).

A dire il vero ci si attendeva una legge-quadro che consentisse non solo di mettere ordine in un settore in cui le competenze e gli interventi – quelli dello Stato (con la gestione dei Centri Territoriali Permanenti e dei Corsi scolastici per adulti), quelli delle Regioni (con responsabilità, tra l'altro, in materia di formazione professionale), quelli delle associazioni di categoria (che si occupano di formazione continua), quelli degli enti locali (che, in questo ambito, svolgono una importante funzione provvedendo a musei, biblioteche, teatri, parchi, ecc.) – frequentemente si sovrappongono creando duplicazioni, sperperi, inefficienze, ma che suggerisse anche traguardi di autenticazione e di emancipazione umana avvertibili come particolarmente meritevoli di essere perseguiti. Ci si aspettava, in particolare, l'emanazione di norme capaci di dar vita ad un *sistema policentrico* in grado di far dialogare tra loro le "agenzie" che hanno ad oggetto l'*educazione dell'uomo*, qualunque sia la forma che essa presenta e l'"età della vita" cui è rivolta.

Lo schema di disegno di legge appena approvato appare invece di basso profilo. Facendo sua la traduzione letterale di *lifelong learning*, individua nell'“apprendimento permanente per la realizzazione della persona” (avremmo preferito l'uso del termine “promozione” piuttosto che “realizzazione”) la finalità da perseguire, cui si aggiungono: “la cittadinanza attiva, la coesione sociale, l'occupabilità e la mobilità professionale”. L'articolato si sofferma quindi sulle strategie per rimuovere gli ostacoli che “impediscono l'accesso alle attività finalizzate all'innalzamento dei livelli di istruzione e di formazione e all'acquisizione delle competenze professionali”.

L'obiezione di fondo che crediamo di dover muovere all'attuale versione del provvedimento è che la “realizzazione” della persona esige qualcosa di più dell'“apprendimento permanente”. L'apprendimento è infatti una pratica (o, se si vuole, una funzione dell'istruzione, dell'esperienza, dei processi conoscitivi personali) che ha come obiettivo l'acquisizione e lo sviluppo del sapere, ma di per sé non ci dice granché, ad esempio, su ciò che spinge l'uomo a cercare di accrescere costantemente le proprie conoscenze (a cominciare da ciò che alimenta in lui la *disponibilità ad apprendere*) e tanto meno su qual è il sapere capace di favorirne la piena “umanizzazione” o su come occorre disporsi verso tale sapere. Rilievi, quelli appena accennati, tutt'altro che irrilevanti, specialmente se si pensa alle derive di marca efficientistica e funzionalistica cui sono esposte talune delle pratiche di *lifelong learning* oggi più diffuse.

Se è auspicabile che ogni uomo possa avvalersi, lungo tutto il corso della vita, delle opportunità di educazione/formazione che gli sono offerte è, dall'altro, non meno vero che l'apprendimento presuppone un disegno strategico capace di ispirare l'intero sistema educativo/formativo; implica *ragioni* – radicate in una antropologia di riferimento che abbia a suo fondamento l'educabilità dell'uomo, il suo diritto a realizzarsi come singolo e come membro di una comunità, la sua capacità di autopromuoversi – che, con riferimento al discorso che stiamo facendo, mettano in condizione di rispondere ad alcune domande cruciali: perché apprendere? che cosa apprendere? in vista di quali obiettivi utilizzare gli apprendimenti acquisiti?

Ciò che del provvedimento legislativo sopra citato ci lascia perplessi è il fatto che in esso, una volta assunta la prospettiva del *lifelong learning* (tradotta da noi con “apprendimento permanente”, mentre i francesi adottano un'espressione, a

nostro parere, molto più efficace: *education et formation tout au long de la vie*), viene a mancare, a monte, un'idea forte di educazione; un'idea capace di legittimare, appunto, l'apprendimento lungo tutto il corso della vita. In sostanza, ci sembra che l'*apprendimento permanente* non possa prescindere da una *teoria dell'educazione*, se si vuole da una *dimensione politico-strategica* dell'educazione che funga, in qualche modo, da riferimento³. Si dà per scontato che l'apprendimento, qualunque esso sia, giovi alla “realizzazione” della persona. Ed è proprio questo il punto debole del disegno di legge cui si è fatto cenno.

L'apprendimento è, pur sempre, uno strumento, un mezzo per un fine che ha bisogno di essere esplicitato; per non dire – osserva Paul Bélanger, già direttore dell'Istituto per l'educazione dell'Unesco – che c'è apprendimento e apprendimento: c'è quello finalizzato ad aggiornare e accrescere le competenze professionali e quello che contribuisce alla crescita personale, quello che risponde all'esigenza di esercitare le attitudini e le potenzialità individuali e quello che si traduce anche in una crescita della comunità di appartenenza⁴. Rinunciare all'idea di *educazione permanente* (o in qualunque altro modo si intenda, oggi, indicare il concetto che tale espressione è andata sin qui esprimendo allorquando si è posta come *idea regolativa* dell'educazione scolastica e di quella extrascolastica)⁵, significa privare di una cornice di senso le diverse attività di carattere educativo/formativo (e quindi di apprendimento) che la persona ha l'opportunità di compiere nel corso della propria esistenza.

Lifelong learning non può, in alcun modo, essere considerato l'equivalente di *educazione permanente*; né si può considerare sinonimo di *educazione che dura tutta la vita*, né di *educazione degli adulti*. Con ciò, si badi bene, non si intende svilire o minimizzare il significato dell'*apprendimento permanente* – se non altro perché esso “rimette al centro” il soggetto e lo responsabilizza in ordine alle opportunità e ai percorsi educativi e formativi da seguire – ma va anche detto che da qui ad assumere tale idea come quadro teorico-pratico capace di fungere da motivo ispiratore dell'intero sistema di educazione/formazione il passo è lungo. Pur non sottovalutando i benefici dell'apprendimento, specialmente se finalizzato – come si legge nello schema di disegno di legge sopra ricordato – alla realizzazione della persona, alla promozione della cittadinanza attiva e via dicendo, non può essere misconosciuto che insistendo sulle

“competenze strategiche” si rischia di enfatizzare le capacità metacognitive del soggetto facendone il “background essenziale per qualsiasi esperienza significativa”⁶, fino a legittimare un neofunzionalismo che fa consistere il valore dell’educazione e della formazione nella padronanza di saperi settoriali, di competenze, abilità, strategie.

E che l’esigenza di una ‘idea-guida’, nei processi educativi e formativi, si riveli necessaria è confermato dal fatto che non pochi documenti ufficiali che si occupano di educazione scolastica, di formazione professionale e continua, di educazione degli adulti, fino a tempi recenti hanno continuato a dichiarare, in apertura del discorso, che le proposte da essi avanzate si inquadravano “nella prospettiva dell’educazione permanente”. Se, nel frattempo, sono sopraggiunte ragioni serie che inducono a dismettere l’uso di tale locuzione e, prima ancora, a dichiarare l’inconsistenza dell’idea che la sostanza, sarebbe doveroso quantomeno esporle apertamente – e di ragioni ce ne possono essere diverse: Mario Mencarelli, che dell’educazione permanente è stato uno dei precursori ed uno dei più accreditati teorizzatori, già nel 1973 annotava, con rammarico, che l’idea in questione appare destinata ad inflazionarsi rapidamente e José Garcia Garrido, nel 2000, ha dovuto riconoscere che essa è di quelle che “si logorano facilmente con l’uso”⁷ – così come occorrerebbe indicare con che cosa si intende sostituirla senza snaturarne il significato.

L’impressione che si ha è invece che, pur in mancanza di motivazioni serie, sia in corso un tacito processo di “rimozione” dell’idea di *educazione permanente* dalla riflessione sull’“educativo”; processo da più d’uno vissuto peraltro con un certo imbarazzo in quanto manca il coraggio di eliminarla del tutto dal quadro concettuale e dal lessico di riferimento (forse perché se ne continua comunque a subire il fascino, come sempre avviene per le “grandi idee”).

Le perplessità che nutriamo sull’uso (ed abuso) di espressioni nate in altri contesti, com’è nel caso di *lifelong learning*, derivano non da morbose forme di attaccamento a elaborazioni concettuali del passato ma dalla constatazione che ogni Paese ha la sua storia, la sua tradizione educativa, il suo patrimonio di significati e le sue esigenze di contestualizzazione delle azioni formative. Kenneth Richmond, nel 1973, non aveva difficoltà ad annotare che “quando un italiano parla di ‘educazione permanente’, un francese di ‘éducation permanente’ ed un inglese di ‘lifelong learning’ non

stanno necessariamente parlando della stessa cosa”⁸; se questo era ed è un dato di fatto appare allora ingenuo pensare che, adottando in modo generalizzato l’espressione *lifelong learning* (da noi *apprendimento permanente*) possano scomparire, come per magia, differenze sostanziali – in materia di *educazione lungo tutto il corso della vita* – di concezioni, di strategie, di pratiche. L’adozione di un lessico standard appare, in questo caso, un’operazione tutt’altro che vantaggiosa.

Preferire il termine *apprendimento* ad *educazione* va producendo, a nostro parere, un “impoverimento” del concetto di “realizzazione piena di sé” (intesa come attivazione di tutte le *funzioni* di cui l’uomo dispone). Basterà dire, per esemplificare, che non si può immaginare l’*educazione permanente* senza associarla al processo di *animazione socio-culturale*; processo che, invece, occupa un ruolo marginale nell’economia del *lifelong learning* o che, comunque, vi assume un significato diverso da quello che ha avuto in paesi come l’Italia e la Francia. Nel primo caso l’animazione si fa strumento di presa di coscienza, da parte dei cittadini, dei propri diritti, si fa opportunità di emancipazione sociale e di partecipazione alla vita democratica, si fa espressione di una *cultura emergente* che testimonia il costituirsi di processi di crescita personale e sociale. Nel secondo caso l’obiettivo sembra invece essere quello di affiancare e sostenere l’altro per consentirgli di accedere al sapere, senza interrogarsi esplicitamente su come aiutare le persone ad essere capaci di decidere sulle cose da apprendere ed in funzione di che cosa apprendere, oltre che, prioritariamente, su come motivarle all’apprendimento.

Concludendo, era certamente auspicabile che lo schema di disegno di legge su cui ci siamo soffermati, collocandosi al crocevia delle relazioni intercorrenti tra società, economia, cultura, educazione, avesse offerto l’opportunità per una “riflessione alta”, ponendo al centro la *ritematizzazione* della “persona”; è tuttavia da sottolineare che l’iter ancora lungo, prima dell’approvazione definitiva del provvedimento, lascia spazi per un dibattito che ci auguriamo partecipato e che potrà contribuire ad apportare le revisioni e le integrazioni auspiccate.

¹ Cfr. i nostri contributi, *Educazione permanente: un’espressione superata?*, in “Prospettiva EP”, n. 3, 2001; *La promozione della persona nella prospettiva dell’educazione permanente*, in S. S. Macchietti, a cura di, *Alla ‘scuola’ del personalismo. Nel centenario della nascita di*

Emmanuel Mounier, Bulzoni, Roma, 2006, pp. 445-463; *Educazione permanente e cittadinanza*, in L. Luatti, a cura di, *Il mondo in classe. Educare alla cittadinanza nella scuola multimediale*, UCODEP, Arezzo, 2006, pp. 22-25.

² Seduta del 3 agosto 2007.

³ Duccio Demetrio osserva che le dimensioni in cui è declinabile l'educazione in età adulta sono tre, tra loro correlate: quella dell'*educazione permanente* (dimensione teoretica e speculativa), quella dell'*educazione degli adulti* (dimensione pragmatico-operativa), quella dell'*educazione in età adulta* (dimensione personale, della coscientizzazione). La prima è la dimensione che evidenzia, in particolare, come l'educazione abbia la funzione di sollecitare processi di emancipazione e di superamento delle situazioni di esclusione sociale (D. Demetrio, *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Bari, 1997, p. 15 e segg.).

⁴ P. Bélanger, *Nuove visioni su lifelong learning e musei*, in M. Sani, a cura di, *Musei e lifelong learning. Esperienze educative rivolte agli adulti nei musei europei*, Istituto per i Beni artistici, culturali e naturali della Regione Emilia-Romagna, Bologna, 2004.

⁵ Per una ricostruzione storica di tale concetto cfr. J.C. Forquin, *L'idea di educazione permanente e la sua espressione internazionale a partire dagli anni '60*, in "LLL Focus on Lifelong Learning", 2, 2005.

⁶ G. Bocca, *L'apprendimento per tutta la vita. Oltre l'educazione permanente?*, in "Professionalità", n. 78, 2003.

⁷ Cfr. M. Mencarelli, *L'educazione permanente come idea normativa per la trasformazione delle istituzioni per l'educazione degli adulti*, in C. Scaglioso, a cura di, *I Centri Sociali di Educazione Permanente. Prospettive di sviluppo*, Ministero della Pubblica Istruzione, Città di Castello, 1973, p. 34; J. L. Garcia Garrido, *L'educazione permanente in prospettiva internazionale*, in L. Corradini, a cura di, *Pedagogia: ricerca e formazione. Saggi in onore di Mauro Leang*, Ed. SEAM, Formello (Roma), 2000, p. 85.

⁸ WK. Richmond, *L'educazione permanente*, Le Monnier, Firenze, 1978, p. 20.

Educazione e percorsi della responsabilità

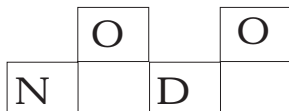
ANGELA CHIONNA

Docente di Pedagogia Generale e Sociale
Università di Bari

Occorre assimilare la responsabilità e il relativo processo di responsabilizzazione ai *dinamismi di sviluppo* che contraddistinguono lo svolgersi della personalità umana verso obiettivi di maturità, ritenendo che l'agire responsabile sia esso stesso segno di attestazione di una personalità ricca nelle capacità personali, nella partecipazione alla vita comunitaria e nell'interazione storica con cui si trova a vivere. L'orizzonte delle responsabilità comprende e relaziona ogni singolo dinamismo educativo: da quelli più strettamente personali, alle forme più articolate di socializzazione e partecipazione. La responsabilizzazione è percorso formativo pensato nell'interezza dei dinamismi educativi, senza forme improprie di riduzionismo¹.

Nella lettura della dinamica dello sviluppo dei comportamenti responsabili va fatto riferimento ad una duplice processualità educativa: un *processo integrato* di maturità globale ed insieme un *processo differenziato* di maturità morale, etica e sociale, quale esito di itinerari evolutivi segnati da condizioni, vincoli interni ed esterni al soggetto. Mentre, infatti, occorre che venga istituendosi la progressiva integrazione dei diversi aspetti di maturità fisica, mentale, affettiva, sociale, morale, civile, personale, religiosa, nel contempo va apprezzata la crescita e la maturazione in ordine a comportamenti responsabili come progressiva capacità di relazionare un proprio sistema di valori personali e culturali, con i fini delle attività e degli impegni, come adeguamento dell'agire a tali fini e con la responsabilità inerente all'agire stesso. Si fa, quindi, riferimento a un *processo globale*, non risolto in atti singoli o in azioni di breve durata, che necessita di dispiegarsi nel tempo e di agire su piani articolati e diversi, interpretati e integrati nelle molte dimensioni dell'esistenza e della coesistenza.

Vi è, senza dubbio, un'*adulità* dell'agire re-



sponsabile, espressa come più avvertita e consapevole capacità di progettare e valutare la difficile esperienza di responsabilizzazione nella realtà complessa, ma l'*adulthood* è traguardo mai raggiungibile, essa stesso processo evolutivo che si organizza e struttura in relazione alle diverse esperienze e con livelli di risposta aperti alla continuità e diversità della maturità responsabile. Viene, piuttosto, strutturandosi come tipico periodo di *autoformazione*, in cui ciascuno si fa "maestro" del processo, fissando obiettivi, decidendo ritmi e mezzi da usare; avendo una relazione critica e selettiva con le risorse e gli strumenti, un comportamento attivo di analisi e decisione, una crescente capacità di mettere in relazione la responsabilità con la vita quotidiana.

È perciò corretto dire che riguardo alla responsabilità vale un'azione educativa caratterizzata come apprendimento continuo del difficile "metiere d'essere uomo"²: un apprendistato ad essere umani, sotto l'aspetto personale e comunitario; un esercizio di maturità riferita non solo agli aspetti istruttivi o a quelli della formazione, ma alla totalità della vita personale e all'insieme della vita sociale, con le sue istanze storiche di liberazione e promozione integrale. In questo senso, assume senso la locuzione "*educazione per tutta la vita*", recentemente usata da documenti internazionali e ben più ampia di ogni altra espressione tendente a riservare a specifiche età il tempo dell'apprendimento³. Va altresì sottolineato che la finalità della *maturità umana* e l'aggancio di questa all'*esercizio della responsabilità*, hanno riferimento ad un'educazione il cui significato viene definendosi in orizzonti teleologici ed assiologici, per azioni finalizzate a valori dai quali derivare il *senso* della trasformazione educativa del soggetto e volta a guidare il soggetto educando nell'interiorizzazione di norme e di conoscenze, stimate valide sul piano storico e metastorico⁴. Di qui l'inevitabile esigenza di coniugare fine dell'agire educativo ed orizzonte culturale entro cui l'uomo esercita le sue scelte: azione "buone" svolte in relazione ad un Bene, ma proporzionato alla situazione, nella ricerca del meglio, senza alcuna forma di ripetitività o conformismo ad un modello.

Nella situazione concreta, l'uomo realizza responsabilmente l'obiettivo-bene più idoneo, secondo il duplice percorso di valorizzazione dell'identità personale – che va chiarificandosi ed esplicitandosi nella sua connotazione di coscienza libera ed autonoma – e di riconoscimento della valorialità esistenziale della cultura e della civiltà.

Un'educazione assiologicamente connotata secondo un duplice itinerario compiuto dall'uomo che realizza il "suo compito" d'essere ed esercita la sua responsabilità per il "progresso umano"⁵.

Si fa quindi cruciale la domanda di quale sia il bene che valga di per sé e che, per questo, possa pretendere d'essere proposto come fine dell'agire umano. La *relazione fra fini e valori* è obiettivo da perseguire entro una pratica in cui il soggetto è portato a privilegiare quelle azioni buone che lo rendono buono *in* e *con* continuità. Al soggetto appartiene l'impegno a caratterizzare moralmente la sua azione, ad avvertire la congruenza dell'azione con se stesso che la compie; a "riconoscere a ciascuna azione – che pure è, esistenzialmente, un frammento, un evento ritagliato nel divenire temporale – un suo intrinseco significato"⁶. In questo senso *l'educazione assume sempre caratterizzazione etica e morale*, espansione della responsabilità al miglioramento del sé personale e sociale, all'apertura costitutiva all'altro, al perseguimento del bene comune, nella continuità del tempo, verso un futuro ed anche oltre.

Rifacendoci al pensiero di Ricoeur – soprattutto con riguardo a quei nuclei concettuali del pensatore francese la cui interpretazione evidenzia una peculiare apertura alla riflessione pedagogica – l'educazione è esercizio di problematizzazione dell'agire umano, modalità etico-morale di intendere la storicità esistenziale. L'agire umano è la fonte dell'esperienza educativa, *testo* offerto alla decifrazione, incessantemente da spiegare e comprendere. Ogni azione educativa sviluppa significati suscettibili di essere ripresi e di nuovo interpretati in un diverso contesto. "Come un testo, così l'azione umana è un'opera d'arte, la cui significazione è in sospenso. È perché essa apre delle nuove referenze e ne riceve una pertinenza nuova che anche gli atti umani sono in attesa di nuove interpretazioni che decidono della loro significazione"⁷. *L'educazione come opera aperta*, come originaria direzione intenzionale che contraddistingue l'agire educativo nella sua possibilità, per il suo svolgimento, per i motivi che la percorrono, gli esiti cui perviene, come mediazione critica su di essa, in quanto campo ermeneutico costantemente disponibile a nuovi significati e potenzialità. Il testo del divenire educativo si costituisce come ciò che è da interpretare nella ricerca sempre più congrua tra fini e valori. Il rapporto dialogico che s'instaura, il reciproco implicarsi all'insegna di una progettualità situata, proiettano i soggetti dell'educazione a ridefinire la loro identità e la prospettiva

etica verso cui tendere secondo un agire educativo impegnato a rendere ragione di sé, della sua possibilità affettiva e cognitiva, del senso e dell'efficacia delle sue intenzioni.

In relazione, quindi, alla forte connessione che vengono assumendo l'impegno con il quale il soggetto impara a riconoscere ed assumere – interpretando in continuità direzioni di vita – e la disponibilità a perseguire livelli sempre più personali di maturità, diventa possibile cogliere il significato di alcuni aspetti caratterizzanti la stessa maturità, quali sono la *coscienza*, nel suo significato più ampio ed esso stesso interdisciplinare di sostegno intenzionale al cammino attraverso il quale si diventa responsabile del proprio comportamento e si acquista la capacità di prendere decisioni; *il comportamento virtuoso*, quale attitudine regolativa dell'agire responsabile; *l'orientamento agli altri, alla realtà umana, civile e sociale*.

Il riferimento alla coscienza è prospettiva educativa afferente all'aspetto evolutivo dell'io e della personale identità, alla maturazione della consapevolezza morale, quale progressiva responsabilità del proprio comportamento. La coscienza è istanza di intelligenza, di decisione e di controllo e si attua continuamente nella libertà decisionale; in essa va ritrovata l'intima disponibilità dell'uomo a porsi continuamente di fronte a se stesso, a percepire i valori e assumerli fino alla loro attuazione.

Il comportamento virtuoso pone risalto alla sottesa esigenza di mediare il rispetto delle norme e dei valori con la capacità di attenzione alle concrete situazioni storiche e personali, e dunque alle reali conseguenze delle azioni, *ricentrando l'attenzione sul soggetto*, sulle sue attitudini, i suoi desideri, i suoi sentimenti, la sua ricerca di senso, oltre che sul *legame tra scelte etiche e concretezza dell'esperienza umana*.

La dinamica dialettica dell'esercizio responsabile di ricorso della norma morale alla mira etica sottolinea, a sua volta, l'opportuno sostegno *dell'identità morale* con l'alto grado di esercizio delle potenzialità euristiche, rispetto a problemi etici ai quali ci si può accostare solo con un'adeguata strumentazione concettuale ed una capacità d'interpretazione volta a sostenere – per sua parte – la giusta *correlazione tra coscienza, virtù e vita buona* e, soprattutto, in grado di mettere al riparo dal rischio di appiattire le scelte individuali sul conformismo sociale. Si tratta di imparare a rapportarsi ai problemi etici, ad interrogarsi su di essi aprendo una pausa riflessiva nell'immediatezza delle azioni e in rapporto alla specificità contestuale,

per andare nel cuore delle situazioni contingenti e valutarle in relazione ad un consapevole orizzonte etico e morale.

Questi, in realtà, sono aspetti educativi e formativi non consueti, dei quali si percepisce un rinnovato bisogno, soprattutto in relazione alla ormai non facile relazione fra l'agire e le situazioni etiche che caratterizzano la nostra epoca: occorre pensare ad una diversa *mappa dell'agire educativo*, oltre la ragione tecnico-strumentale, nel recupero della proiezione pratica di indirizzi antropologici ed etici e nella riscoperta di quelle aree di senso e reti di significati alle quali riferire prassi educative non impostate riduttivamente.

¹ Della scrivente si veda: *Pedagogia della responsabilità. Educazione e contesti sociali*, La Scuola, Brescia 2004.

² Aristotele, *Etica Nicomachea*, 1,7, 1097b, 30.

³ Si legge nei documenti dell'Unesco che occorre riconsiderare la tradizionale distinzione tra educazione iniziale ed educazione permanente. Un'educazione permanente che sia realmente all'altezza delle esigenze delle società moderne non può più essere definita in rapporto ad un tempo particolare della vita (l'educazione degli adulti rispetto all'educazione dei giovani, per esempio) o per uno specifico scopo (l'educazione professionale rispetto all'educazione generale). Il tempo di apprendimento è ora l'intero corso della vita, e ciascun campo di conoscenza penetra e arricchisce gli altri. (J. DELORS, *Nell'educazione un tesoro*, op. cit., p. 91).

⁴ Il personalismo nella sua più ampia elaborazione pratica fa propria la relazione tra orizzonte finalistico e scelte valoriali e pone la stessa relazione come *ragione pratica dell'esercizio della responsabilità*: le categorie della dinamicità dell'essere personale, dell'intenzionalità, responsabilità e dell'impegno, disegnano un'educazione valorizzata nella situazionalità di quello che il soggetto va realizzando nel contesto dello scorrere del tempo – e quindi del passato – e dell'anticipazione del futuro, entro un orizzonte di valori e nella proiezione finale dell'agire.

⁵ G. FLORES d'ARCAIS, *Orizzonti della pedagogia*, op. cit., pp. 61-62.

⁶ G. FLORES d'ARCAIS, *Quale autonomia per la morale*, op. cit., p. 25.

⁷ P. RICOEUR, *Dal testo all'azione*, trad. it., Jaca Book, Milano 1983, p. 197.



Educazione dell'adolescente e sfida del disagio

GIUSEPPE MARI
Ordinario Filosofia dell'Educazione
Università Cattolica - Milano

La sfida del disagio è ormai manifesta in tutti i paesi avanzati dove assume le forme più diverse, ma sempre connotate dalla irresponsabilità nei confronti della vita propria e di quella altrui. Talvolta si tratta di condotte che infrangono la legge – quindi di pratiche devianti – ma anche se rimangono nei confini di ciò che non comporta infrazioni legali non per questo inquietano meno dal momento che risultano lesive dell'integrità psicofisica della persona e ne calpesta la dignità. Gli educatori sono particolarmente provocati dal disagio perché, connotando una fatica evidente nell'affrontare la vita, manifesta il fallimento dell'educazione. Interrogarsi su di esso, quindi, è essenziale, particolarmente considerando gli adolescenti che vivono la stagione dell'esistenza in cui la crescita accelera e introduce nella condizione adulta, comportando – in teoria – la maturazione di atteggiamenti e comportamenti capaci di affrontare realisticamente e positivamente la vita. In questa prospettiva si collocano le sintetiche riflessioni che seguono nelle quali vorrei anzitutto tratteggiare alcuni caratteri della sfida adolescenziale, quindi soffermarmi – trascurandone altri – su un fattore educativo strategico, quello della comunicazione con l'adulto.

1. L'ADOLESCENZA E LA SFIDA DI DIVENTARE ADULTI

Negli ultimi decenni, grazie all'attenzione riservata dagli studiosi a questa età, l'adolescenza è stata vagliata da molte angolature e sono state condotte anche indagini di tipo descrittivo, ricche di notizie e riscontri fattuali, che, integrandosi con la riflessione teorica, offrono agli educatori orientamenti apprezzabili. Da questa mole di lavoro è uscita confermata l'idea tradizionale di un'età nella quale la crescita tocca il momento critico e comporta una revisione totale dell'identità. Già Rousseau parla in proposito di "seconda nascita"¹

ma, in realtà, non si tratta di una scoperta del Ginevrino. Basti pensare a quello che, nelle società primitive, significa il rito iniziatico: un appuntamento pubblico al quale si giunge fanciulli e dal quale si "rinasce" adulti. Da tempo è stata rilevata la carenza di riti nella nostra società con la conseguente difficoltà a distinguere cosa connoti il passaggio alla condizione adulta, e il corrispondente allungarsi dell'adolescenza che si può interpretare come il dilatarsi del rito iniziatico ormai praticamente irriconoscibile.

Una società altamente differenziata come la nostra, reca inevitabilmente il problema di riconoscere l'essenziale in gioco nella grande varietà di opinioni, proposte, offerte... Questa trasmette una indubbia ricchezza ma non dobbiamo dimenticare che si muore di sete ma si può anche morire annegati. Fuor di metafora: se la società tradizionale poteva comportare un eccesso di direttività conseguente alla stabilità complessiva di usi, costumi e identità (e la connessa carenza di alternative), quella odierna espone al rischio della frammentazione e della dispersione nel bailamme generale dove si sprecano i messaggi e le opportunità.

In particolare, per quanto riguarda adolescenti e giovani, oggi si fa diffusa la pratica che Pascal riconduce al *divertissement* dove il termine allude più all'evasione che al divertimento vero e proprio. In sostanza, quella che si verifica è la continua distrazione rispetto all'essenziale che, infatti, i più giovani pagano con la fatica di concentrarsi ed applicarsi diligentemente al conseguimento di una meta. Del resto, questa è la lamentela diffusa nelle scuole di ogni ordine e grado: è difficile – si dice – educare gli alunni a stare composti, a stare attenti, a dare continuità all'impegno, e questo vale soprattutto per gli adolescenti.

Il richiamo del *divertissement*, in particolare, si esprime movendo dallo scarso appagamento che si prova nei confronti della realtà quotidiana. Il fenomeno non può non allarmare dal momento

che la vita si esprime anzitutto nella ferialità e, pur componendosi anche di momenti “festivi” nel senso di “eccezionali” rispetto alla routine, non vive questi ultimi come fuga dal quotidiano ma come l’occasione per rientrare con energia e motivazione accresciute in esso. La stessa educazione, del resto, deve introdurre anzitutto nella vita “vera”, cioè concreta e vissuta alla luce del riconoscimento di ciò che la connota intimamente – la verità, appunto –, evitando le derive adducanti a mondi “alterati” e “virtuali”. Al primo vettore va ricondotto, ad esempio, il consumo di stupefacenti; al secondo la pratica fuori controllo della tecnologia mediatica come, ad esempio, si verifica nel cosiddetto “hikikomori”, espressione che in giapponese significa “rannicchiamento”, con la quale si identifica il comportamento di adolescenti e giovani che vivono praticamente reclusi nella loro camera comunicando con l’esterno solo attraverso il computer e strumenti affini. Ma, se il problema è incontrare la realtà, allora ad essere interpellato direttamente è l’adulto che dovrebbe essere connotato dalla familiarità con l’esistente concreto.

2. L’ADULTO CHIAMATO AD “ESSERCI”

Se gli adulti oggi faticano a interpretare il loro ruolo, non dobbiamo stupirci particolarmente. Non va, infatti, dimenticato che i trenta/quaranta/cinquantenni di oggi sono cresciuti facendo i conti con il disorientamento conseguente alla transizione culturale consumatasi tra la fine degli anni Sessanta e l’inizio degli anni Settanta, quando furono presi di mira – tra l’altro – la famiglia, il padre e l’adulto. Non dobbiamo sottovalutare gli effetti di quel passaggio come pure il conseguente ricorso – da parte di genitori sempre più disorientati – all’esperto di turno che divulgava le sue ricette, salvo poi – esemplare il caso del dott. Spock, esponente di punta della pediatria permissiva – rivedere le posizioni da lui assunte quando ormai i danni erano stati fatti.

Da dove può cominciare un adulto che intenda interpretare in modo adeguato il suo ruolo anche di guida? Si tratta anzitutto di “esserci”. Talvolta, infatti, alle prese con i ridotti margini di presenza, ci si rifugia nella convinzione che la “qualità” possa compensare la “quantità”, ma non si può dimenticare che, sotto una certa soglia di “quantità”, nemmeno la “qualità” potrà esserci. D’altro canto, l’idea che sia possibile supplire all’assenza

dell’adulto offrendo mezzi e tecnologie “compensativi” (come il programma d’avanzata generazione che simula “perfettamente” l’interazione) ha un limite intrinseco: non c’è congruenza tra la “cosa” e la “persona”. In questo senso il primo imperativo è di esserci accanto ai figli, soprattutto con gli adolescenti che si affacciano alla vita e cercano chi li possa introdurre in essa.

Una seconda notazione, trascurandone altre, è questa: non basta esserci, ma bisogna esserci in modo significativo. L’adolescente sente – seppur con ambiguità – il richiamo dell’adulto che sa testimoniare credibilmente la sua dimestichezza con la realtà. Da parte di genitori ed educatori, ciascuno per quello che gli compete, è indispensabile non sottrarsi a questa responsabilità. Certo, non è facile, anzi spesso è pesante, però non si può essere rinunciatari, pena la riduzione dell’educazione ad accompagnamento distratto oppure accudimento estrinseco. In realtà, educare comporta il rapporto diretto e personale, nel quale si ha anzitutto la testimonianza della propria umanità. Questa testimonianza, se condotta con intenzionalità e pertinenza, costituisce l’indispensabile contrappeso ai molteplici messaggi alterati e distorti che investono e disorientano adolescenti e giovani.

3. NARRARE PER INTRODURRE NELLA VITA

Per raccogliere la sfida del disagio, è importante interrogarsi sul tipo di comunicazione che si adotta da parte dell’educatore. Negli ultimi decenni si è diffuso, in particolare, il richiamo del dialogo come veicolo adatto a relazionare educatore ed educando. Si tratta sicuramente di una importante risorsa che va apprezzata per il legame che permette di costruire e per il coinvolgimento che procura negli interlocutori. Va, tuttavia, anche rilevato che non costituisce la modalità comunicativa più conforme alla dinamica educativa, e questo soprattutto per due ragioni.

Anzitutto, il dialogo configura un modo di comunicare di tipo prevalentemente simmetrico, in quanto coloro che vi sono coinvolti stanno l’uno di fronte all’altro, legati da un rapporto che li trova impegnati a decodificare e rimandare il messaggio trovandosi – loro – essenzialmente alla pari. Se andiamo a verificare cosa avviene nella comunicazione educativa, possiamo agevolmente riconoscere che – ferma restando l’identica dignità degli interlocutori – la modalità che hanno di

rapportarsi è asimmetrica in ragione della maggiore responsabilità dell'educatore, proporzionale alla sua maggiore maturità rispetto a quella dell'educando. Da questo punto di vista, quindi, il dialogo, pur concorrendo a costituire la trama della comunicazione educativa, mostra una coerenza solo parziale con l'educazione.

C'è, poi, un secondo limite che va rilevato. Dialogare – si diceva – significa relazionarsi in forma prevalentemente simmetrica e questa simmetria dipende anche dal fatto che il messaggio oggetto della conversazione è espresso attraverso la concettualizzazione dei contenuti, esposti secondo regole sintattiche che ne permettono la socializzazione chiara. È proprio a partire dalla concettualizzazione che è possibile discutere cioè concordare oppure dissentire – totalmente o in parte – da quanto è stato espresso dall'interlocutore, e rimandargli – rivisto – il messaggio alimentando il dialogo stesso. Ma il problema è che, nella vita umana, non tutto può essere concettualizzato, e comunque non nella stessa misura. Vi sono ambiti, come quelli concernenti l'amore oppure la fede, che solo in parte sono suscettibili di concettualizzazione comportando anche una dimensione che, pur essendo reale, sfugge alla presa del concetto. Il dialogo, quindi, non permette di corrispondere completamente a questo genere di questioni la cui rilevanza nella vita umana, tuttavia, è essenziale: anche da questo punto di vista dialogare non basta e l'adulto deve trovare altri canali comunicativi per integrare quello dialogico.

Penso che, a questo riguardo, un canale essenziale sia quello narrativo. Il racconto, infatti, avendo una connotazione anzitutto testimoniale, dà più rilevanza al narratore, configurando un tipo di comunicazione dal profilo più asimmetrico del dialogo; per la stessa ragione, pur attingendo anche alla concettualizzazione e all'argomentazione, si esprime anche – e in certi casi soprattutto – attraverso il ricorso all'immagine e alla metafora cioè a vettori espressivi che trascendono la concettualizzazione. Per questa ragione occorre affiancare al dialogo la narrazione, allo scopo di comunicare esperienza di vita. Del resto, Maritain

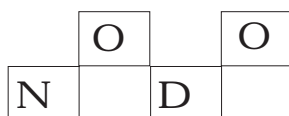
è esplicito ne *L'educazione al bivio*: “Ci sono corsi di filosofia, ma non corsi di saggezza”². Lo studioso francese allude al fatto che certi apprendimenti necessitano la comunicazione concreta e non solo l'esposizione astratta. Si tratta della ripresa dell'antico paradigma educativo aristotelico dove è chiaro che l'appropriazione della virtù avviene attraverso la pratica: “le virtù – osserva lo Stagirita – noi le acquistiamo se prima ci siamo esercitati, come accade anche nelle arti. Ciò che infatti dobbiamo fare quando le abbiamo imparate, lo impariamo attraverso la pratica, come ad esempio costruendo case diventiamo architetti e suoniamo la cetra diventando citaredi. Così altrettanto compiendo cose giuste diventiamo giusti, compiendo cose moderate, diventiamo moderati, facendo cose coraggiose, coraggiosi”³. Forse proprio di questo hanno bisogno i nostri adolescenti: di incontrare adulti disponibili a trasmettere saggezza cioè a testimoniare concretamente quel patrimonio di “vita pensata” che è indispensabile per affrontare l'esistenza concreta.

L'adulto deve avere fiducia nella possibilità di essere interprete credibile di umanità matura, e deve aver chiaro che proprio questo occorre incontrare all'adolescente per evitare di scivolare nel disagio, condizione che si verifica spesso per la sfiducia nella propria capacità di affrontare la vita ovvero perché si fanno i conti con la frustrazione oppure il fallimento. Per l'adolescente, ricevere la testimonianza dell'adulto – cioè attingere al racconto che lui fa della propria esperienza di vita trasmettendo anche le fatiche che ha incontrato nel diventare tale e quelle che incontra nell'affrontare da adulto l'esistenza, ma sempre alla luce di fondati criteri di giudizio – è motivo di forte incoraggiamento ad affrontare la sfida di diventare a sua volta adulto.

¹ Cfr. J. J. ROUSSEAU, *Emilio*, libro IV Firenze, La Nuova Italia, 1995, pp. 243-245.

² J. MARITAIN, *L'educazione al bivio*, Brescia, La Scuola, 1963, p. 40.

³ ARISTOTELE, *Etica nicomachea*, II, 1, 1103a 30-35, Roma-Bari, Laterza, 1979², vol. VII, pp. 29-30.



Estetica ed etica nell'educazione dei giovani al matrimonio

ANTONIO BELLINGRERI
Ordinario di Pedagogia
Università di Palermo

I giovani e la promozione in senso estetico dell'esistenza

Il quinto Rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia "all'inizio del nuovo secolo" evidenzia un dato sintomatico: i giovani tendono a non scegliere il matrimonio e la famiglia come ideale di vita; amano però l'amore, propendono in numero crescente a coinvolgersi in forme di convivenza "senza matrimonio", così come in generale privilegiano i rapporti di "socialità ristretta"¹.

Chi sono questi giovani del Rapporto? Sono i "post-adolescenti", ma anche quanti attraversano la prima o la piena o la tarda giovinezza. Essi in generale "non hanno fretta di crescere" e vivono la loro età come una lunga moratoria, sperimentando stili nuovi di approssimazione alla vita adulta. Tendono per lo più a mettere al primo posto, tra i valori che privilegiano, l'"autorealizzazione"; e si capisce, dal contesto di tutte le interviste, che si fa riferimento ad una riuscita di tipo professionale, ad un certo successo economico e alle gratificazioni personali. Fanno riferimento alla famiglia, ma è in primo luogo quella di appartenenza; mentre sono inferiori di numero le preferenze accordate alla scelta di sposarsi e di procreare – al matrimonio e alla famiglia, appunto, "come istituzioni". C. Buzzi, uno dei curatori dell'opera, in un altro suo testo, ha disegnato un profilo di questi giovani a cavallo dei due secoli. Vorrei richiamare qui, tra le diverse "propensioni caratteristiche", quelle che questo autore chiama principio della "reversibilità delle scelte" e "rifiuto dell'assunzione di responsabilità"². Sono, mi pare, i tratti che servono a denotare un tipo

umano segnato da una prevalente percezione *estetica* della realtà, nel significato che oppone questo concetto ad *etico*. Può essere infatti così intesa una figura dell'esistenza, definita da una ininterrotta esplorazione del possibile, che non parrebbe mai destinata a finire; che non impegna mai veramente la persona e non implica pertanto l'assunzione di nessuna responsabilità. È questo giovane «esteta» che sembra oscillare "tra evasione e impegno"; anche se, al fondo, un rifiuto di massima ad assumere con serietà la vita dispone a concepire anche l'impegno nel senso di una costante promozione *estetica* dell'esistenza.

Riportando tutto nella prospettiva della pedagogia: che ne è, con questi "giovani del nuovo secolo", dell'educazione? Nei diversi ambiti, a dispetto delle buone intenzioni degli adulti, l'azione educativa che non arrivi ad attivare l'istanza etica delle persone e non si innesti in essa, è quasi condannata a restare, nel migliore dei casi, istruzione *tecnica*: produzione di *performance* tecnicamente ben costrutte e riuscite. Non può essere forse diversamente: il soggetto dell'azione educativa è, in senso proprio e adeguato, il giovane che, all'interno di una relazione interpersonale empatica, è messo nella condizione di poter trovare e scegliere qualche aspetto almeno del suo *autentico* poter essere. Ora, se ogni ricerca è da lui intesa e vissuta solo come esplorazione di possibilità, senza altra tensione etica, dell'educazione per lui probabilmente non ne è mai niente: si resta confinati sempre in una fase *preliminare* del lavoro e della crescita educativa, condizione certo necessaria ma non sufficiente.

Questo specifico difetto di educazione è forse causa e, nello stesso tempo, effetto dell'atteggiamento esistenziale prevalente; possiamo qualificarlo semplicemente come educazione *morale distorta*. Ed è interessante notare come la prima conseguenza di questa distorsione (quando non è mancanza completa) sia il tendenziale smarrimento, nel giovane, del senso stesso dell'essere e dell'universo *personale*. Ci si percepisce piuttosto come semplici individui segnati da un'inerziale tensione a ricercare un'"autorealizzazione", che significa quasi esclusivamente vivere "per conto proprio"; ci si preoccupa, per lo più d'accumulare "esperienze" o spesso forse solo d'incrementare la quantità di "contenuti tecnologici". Probabilmente è da ricercare qui la radice della scelta a vivere da *single*, anche quando si è sposati o ci si trova ancora in famiglia. Si deve aggiungere, nella prospettiva degli studi sociologici, che la percezione di sé



Dal calendario UNICEF 2008, *Immagini per non dimenticare*

come individui impegnati per lo più in un processo d'intensificazione della propria esistenza singolare è l'esito di una progressiva perdita del senso di un'etica comunitaria. In effetti, la "soggettivizzazione delle norme" e l'"accresciuta sfiducia nell'altro", così come la "prevalenza dei canali a doppia moralità" e la stessa "debolezza delle intenzionalità": sono tutti fenomeni che dicono di soggetti non più definiti dall'esser parte vivente di comunità viventi.

Tanto i genitori quanto gli insegnanti, con un minimo di preoccupazione educativa, registrano un certo fallimento, con la riconosciuta incapacità a trasmettere una vita e una tradizione storica. È un altro aspetto del deficit di educazione morale: i giovani sembrano segnati in prevalenza da una "coscienza puntuativa": proiettati solo nel presente, senza memoria senza speranza. Si eclissano, anche in ragione di ciò, i valori e i modelli di riferimento forti; per poi, talvolta, ricomparire all'orizzonte come lettere morte. Forse è sbagliato dire che la crisi epocale in cui siamo coinvolti "cancelli tutti i valori"; questi, a ben vedere, subiscono una radicale *trans*-mutazione di senso in un generale processo di indebolimento che li porta a divenire piuttosto, da "grandi", valori "piccoli-piccoli".

La famiglia e la possibilità di dimorare eticamente nel mondo

Ora, scegliendo di assumere questo tratto "estetizzante" come quello saliente dei nuovi giovani, forse

si comprende già subito una ragione di fondo della loro difficoltà ad assumere come *compiuto* ideale di vita e impegno *stabile* il matrimonio e la famiglia, in quanto realtà *etiche in senso eminente*.

Certo, molto spesso la giovinezza tende a diventare quella "lunga moratoria psico-sociale" di cui nel Rapporto IARD, a motivo della difficoltà, per un numero crescente di giovani e in forme e con percentuali diverse nelle aree del nostro Paese, a trovare un impiego (minimamente) stabile e in molti casi per la penuria di abitazioni, in special modo nei grandi centri. La tendenza però a procrastinare nel

tempo le scelte percepite dai soggetti come irreversibili è un dato generale che interessa tutte le tipologie di giovani, emergente con evidenza dalle indagini: interessa pure (e, bisogna aggiungere, *soprattutto*), le aree e le categorie sociali di giovani più ricchi (anche solo nel senso che sentono come meno gravoso il peso dei problemi strutturali)³. È più esatto allora affermare quello "estetizzante" è un vero e proprio *atteggiamento esistenziale*, indotto o liberamente assunto che sia.

Vorrei qui concentrare l'attenzione solo su una delle cause che conduce, a mio parere, ad un tale diffuso *way of being*. La *radice* della difficoltà a compiere il passaggio da un atteggiamento esistenziale in prevalenza estetico ad uno segnato dalla scelta etica risiede forse principalmente in un fondamentale deficit di educazione familiare: in sintesi, l'educazione morale incompiuta o malintesa *va ricondotta ad una sottostante distorsione o mancanza di educazione familiare*.

Il nesso tra educazione morale ed educazione familiare può essere quasi intuitivo; è compito della riflessione pedagogica evidenziarne l'essenzialità, il suo carattere non accidentale o contingente. E di fatto, l'assenza o l'inadeguatezza dell'educazione familiare dispone il soggetto ad essere influenzato e formato/deformato da un senso comune che oggi tende a coincidere senza residui con l'opinione pubblica mass-mediale. Il sostanziale deficit di educazione morale viene allora mascherato dall'assunzione di *pattern* di pensiero e di condotte ritenute "ovvie" forse perché riconducibili in ultima istanza al "mass-medialmente corretto"; ma

si tratta per lo più di comportamenti “senza ethos” o comunque vissuti come “moralmente indifferenti”.

Ho scritto altrove di una sostanziale adiaforia pedagogica, vera e propria insensibilità all’universo e alle preoccupazioni educative; sta divenendo moneta corrente in una società percorsa da altre, altrettanto esiziali, forme adiaforiche, quella etica e quella veritativa. Si tratta di un portato del relativismo e di una forma di tolleranza malintesa, che alla lunga riesce solo, nella vita delle persone e delle comunità, all’indifferenza. Di certo, molti genitori (si dovrebbe aggiungere, molti insegnanti e molti educatori) sembra abbiano abdicato al *compito stesso* di educare, dissimulando con concessioni all’ideologia permissiva oggi prevalente, una sostanziale *malafede dell’intelligenza*⁴.

La vita di famiglia *in primis* può diventare ambito di autentica educazione morale se i coniugi scelgono di vivere il loro matrimonio come realtà etica in senso eminente. Il patto coniugale è fondato sulla scelta di essere definiti dalla cura benevolente perché l’altro, accolto – corpo e spirito – nella sua alterità irriducibile, possa fiorire. Scegliere allora di essere compagno/companna “di destino” aiuta a formare la coscienza della propria esistenza come dotata di un senso, di una “destinazione” buona e desiderabile.

Ma realtà etica in senso eminente è chiamata ad essere la genitura: essa può esser fondata solo sulla stessa scelta di benevolenza e di cura perché altre persone pervengano ad una vita ben riuscita. L’altro/gli altri sono i figli che chiedono di essere accolti – nel corpo e nell’anima – assumendo il radicale carattere di invio e di appello che costituisce il loro avvento, con l’inizio della vita, nell’essere. La responsabilità del loro destino dona un senso buono e desiderabile al patto genitoriale.

In ragione del patto coniugale e di quello genitoriale la vita di famiglia diventa, per i figli ma non meno per i genitori, spazio e tempo esistenziale di formazione del senso originario delle parole strutturali del vocabolario essenziale di ogni persona. Esse formano delle evidenze elementari, coincidenti con la prospettiva originale aperta sul reale, l’universo personale nel quale di fatto ciascuno dimora. La scelta di non vivere più per se stessi, come individui e isole, ma per la cura e la benevolenza, per la fioritura della vita di altre persone, forma quel senso e quelle evidenze: nell’atto stesso in cui *dispone a dimorare eticamente nel mondo*.

La vigilanza e il lavoro educativo dei coniugi, in quanto coniugi e in quanto genitori, può/deve

trasformarla in una vera e propria “*microcomunità etica*”, dove ogni legame può diventare innanzitutto parentela elettiva; e la famiglia viene a costituire nella struttura personale di ognuno dei suoi membri un *esistenziale*. La generazione di cui è questione nella microcomunità familiare coincide infatti con l’avvenimento stesso della persona; ora, la famiglia, in modo specifico e affatto caratteristico, è chiamata, attraverso le relazioni che istituisce, a formare, custodire e trasmettere nella persona un sentimento autenticamente etico dell’essere e dell’esistenza.

Anzi, si potrebbe dire che l’educazione morale nella famiglia consista originariamente in una formazione “ortopatica”: denoto con questa dizione il “retto sentire”, generato dall’innesto dell’istanza etica veritativa e spirituale della cura benevolente nel desiderio spontaneo di ogni soggetto di *vivere* e di vivere *in pienezza*. Non ci sarà mai, naturalmente, nessuna formazione adeguata del sentimento, se la famiglia non diviene atmosfera etica o “*clima empatico*”. L’essere conosciuti e amati – corpo e anima – in ciò che siamo e in ciò che possiamo essere è alla radice della personale capacità di conoscere ed amare; e permanendo nello sguardo aperto sul mondo dall’altro, si attiva una disposizione abituale a conoscersi e a scegliersi.

La virtù dell’educazione consiste forse nell’acquisto di questo speciale *insight* che altrove ho proposto di chiamare *interiorità personale oggettiva*: ci consente di vederci e di sceglierci attraverso il nostro esser visti da chi ci conosce e ci ama nel modo della predilezione⁵.

¹ Si veda per questo il contributo di A. DE LILLO, “Il sistema dei valori”, in C. BUZZI, A. CAVALLI, A. DE LILLO (a cura di), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna 2002, pp. 41-48.

² Sto citando C. BUZZI, *Giovani, affettività, sessualità. L’amore tra i giovani in una indagine IARD*, Il Mulino, Bologna, 1998, pp. 13-18.

³ F. SARTORI, “La giovane coppia”, in C. BUZZI, A. CAVALLI, A. DE LILLO (a cura di), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, pp. 187-228.

⁴ Cfr. A. BELLINGRERI, *Il superficiale il profondo. Saggi di antropologia pedagogica*, Vita e Pensiero, Milano, 2006, pp. 221-242.

⁵ Il riferimento qui è a A. BELLINGRERI, *Per una pedagogia dell’empatia*, Vita e Pensiero, Milano 2005; e ID., *Scienza dell’amor pensoso. Saggi di pedagogia fondamentale*, ibid., 2007.

Il mutamento del sistema universitario e il problema della formazione

GIUSEPPE BERTAGNA

Direttore del Centro di Ateneo per la Qualità
dell'Insegnamento e dell'Apprendimento (Cqia)
Università di Bergamo

L' Ocse e la Banca d'Italia ci informano che la quota di popolazione con un titolo di studio superiore (cioè post secondario) è sopra il 30% in Usa e Corea del sud, del 28% in Giappone, del 21% in Francia, del 14% in Germania e solo del 12,5% in Italia. Ma sono numeri riferiti alla popolazione totale, cioè a tutte le classi di età. Noi, però, conosciamo bene il ritardo storico del nostro paese nell'istruzione, in particolare in quella superiore. Naturale essere in fondo alla classifica (il che rende una vera e propria emergenza nazionale ciò su cui nessuno o solo pochi discutono: l'allestimento di un sistema per l'istruzione e la formazione degli adulti).

Traguardi sorprendenti

Se, tuttavia, l'Ocse e la Banca d'Italia, dalla popolazione totale, zoomassero sui numeri dei titoli di studio degli attuali diciannovenni, avremmo un quadro molto diverso. Il 77,4% di loro, infatti, dati 2006, sono diplomati o qualificati (l'agenda di Lisbona vuole che entro il 2010 salgano all'80%). E sono diplomati con una votazione media (dati Invalsi) che è sempre più cresciuta, in questi ultimi anni: era 73,6 centesimi nel 1999, è diventata di 77,1 centesimi nel 2005-2006.

Studenti sempre più bravi, inoltre, non solo per questo indice, ma anche per la percentuale dei promossi agli esami di stato: fu del 25% nel lontano 1923, è stata del 71,3% nel 1950-1; nel 1960-1961 è passata al 79,3%; nel 1970-1971 all'89,1%; nel 1980-1981 al 91,5%; nel 1990-1991 al 94,1%; nel 2000-2001 al 95,6% e nel 97,1% nel 2005-2006. Al Bac francese, per esempio, ancora oggi la percentuale di riuscita non supera l'81%.

Forse è per questa 'bravura' accumulata, negli ultimi anni, nei percorsi della scuola secondaria

che il 74% dei nostri poco meno di cinquecentomila diplomati si iscrive poi all'università (348.000 matricole nel 2004-2005; 332.000 nel 2005-2006). La percentuale più alta dei Paesi Ocse, anzi la percentuale di passaggio dalla secondaria all'università più alta del mondo.

È vero che circa il 20%, delle matricole abbandona, purtroppo, dopo il primo anno di studio (riprenderà dopo 8-10 anni, dicono le statistiche, per 'fare carriera' più in fretta soprattutto nei luoghi di lavoro statali e parastatali, che, in Italia, si sa, raggiungono la ragguardevole cifra di oltre 4,5 milioni, una delle più alte al mondo!). E che un altro 20% diventa, tecnicamente, uno studente 'inattivo': paga le tasse, ma non fa gli esami, per cui va ad allungare la schiera dei vecchi 'fuori corso'. Al punto che si è inventata la figura degli studenti *part time* per aggirare il fenomeno. Studenti a metà tempo, con i quali si stipula un contratto che allunga la durata formale della laurea: da tre a sei anni.

È non meno vero, tuttavia, che, grazie all'introduzione della laurea triennale, alla fine, in corso o fuori corso, il 67% delle matricole, ovvero circa 230 mila giovani lo scorso anno, poco più poco meno ogni anno che seguirà da qui ai prossimi, riesce a laurearsi.

Anche in questo caso, come già in quello del diploma, lo fa con una votazione media nazionale che è altissima: ben 104/110.

Miracoli della riforma berlingueriana del 3+2. Nel 1998-1999, infatti, con i vecchi corsi di laurea quadriennali, si laureava soltanto il 38,5% delle matricole, gli abbandoni al primo anno raggiungevano il 33% e si raddoppiavano negli anni successivi. E le votazioni medie di fine corso erano di gran lunga inferiori. Per di più con molti meno iscritti: l'Ocse, per quell'anno, stimava, infatti, il tasso di scolarizzazione universitaria della fascia d'età dei nostri ventenni sul 41%.

Non è lontano, perciò, alla luce di queste tendenze, il traguardo di veder laureati, tra alcuni anni, quasi il 50% degli appartenenti ad una generazione. Una prospettiva sbalorditiva, impensabile fino a qualche anno fa, se perfino un laburista spinto come Dahrendorf ha reputato un'iperbole, per l'Europa, "l'obiettivo di avviare a un percorso accademico il 25% di ogni generazione" nei prossimi anni.

L'abusato luogo comune sui nostri pretesi pochi giovani laureati rispetto agli altri paesi Ocse, ripetuto con stucchevole ostinazione e colpevole disinformazione, per anni, da giornalisti superficiali e da politici forse più abituati alla polemica partigiana che a progetti di riforma fondati su analisi obiettive della situazione, non avrebbe, dunque, più ragione di esistere.

Uno scambio quantità qualità?

Tutto bene, quindi? Stiamo davvero avviandoci a diventare l'"economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo", favoleggiata a Lisbona, nel 2000, per l'intera Europa e da noi, con questi dati, in qualche modo già anticipata?

La strategia di Lisbona adottata dalla Ue sviluppa e conferma quella avanzata con la Dichiarazione della Sorbona del 1998, sottoscritta da Francia, Germania, Italia e Gran Bretagna e con la cosiddetta Convenzione di Bologna del 1999, sottoscritta da 29 stati europei. Essa intende trasformare l'Europa nel paese più competitivo al mondo, puntando sul potenziamento e sull'armonizzazione dei sistemi universitari, fondata sul modello del cosiddetto 3+2+3 (laurea, laurea magistrale, dottorati).

Sarebbe molto bello e consolante se fosse, nel merito, così. L'Italia, in effetti, ha assoluto bisogno di realizzare al più presto gli obiettivi di Lisbona. E, se fosse possibile, anche qualcosa di più, e soprattutto meglio. L'Italia, infatti, non ha miniere, non ha petrolio, non ha altre risorse naturali. Senza essere la terza economia del mondo, ha il terzo debito pubblico del mondo da colmare, con cifre da capogiro, quasi impronunciabili (adesso salito a oltre 1 milione e seicentocinquanta mila miliardi di euro). In aggiunta, non ha nemmeno, in proporzione, una larga disponibilità di giovani su cui puntare per il futuro perché è un paese che invecchia sempre più.

L'età media degli italiani è, oggi, di 40 anni. È di 36 anni negli Usa, di 38 nella Ue. Nel 2050, resterà a 38 anni in America, sarà di 44 in Cina, di 53 nella Ue, ad oltre 55 da noi. Saremo, quindi, una nazione vecchia. Ciò perché, secondo l'Istat, nel 2025, la fascia d'età compresa tra i 20 e i 39 anni subirà un calo drastico: dagli attuali 17 a poco più di 12 milioni di persone. I giovani sotto i 20 anni, scenderanno all'incirca a 9 milioni contro gli attuali 11 milioni. In quanto leader negativi per la popolazione compresa tra i 5 e i 19 anni (da noi appena il 15% della popolazione totale, contro il 20% in Francia, il 17% in Germania e il 19% nel Regno Unito) accadrà così che, nel 2045, quando, con le tendenze attuali, dovremmo avere circa 46 milioni di abitanti, potremo contare solo su 6-7 milioni di giovani.

In queste condizioni, l'unica ricchezza nazionale davvero non deperibile e moltiplicativa su cui il paese può e potrà scommettere per riparare i suoi non pochi deficit non può che essere l'intelligenza, la preparazione, la creatività progettuale di tutti i giovani che ci sono. Nessuno escluso. Non possiamo permetterci il lusso di perdere il contributo di neanche uno solo di loro, se ne fossimo davvero capaci. I nostri giovani, infatti, sono una risorsa, peraltro già scarsa, troppo preziosa per non mirare all'eccellenza personale di tutti. E ciò non solo perché ciascuno ha, in sé e per sé, il diritto inalienabile e costitutivo alla massima educazione possibile, ma anche perché la promozione di questo obiettivo produce vantaggi economici e sociali che vanno a beneficio dell'intera società. Non è una battuta, quindi, affermare che non dovremmo accontentarci del 50% di una generazione con un titolo di studio superiore, ma che dovremmo sperare di aumentare ancora di più questa percentuale.

C'è, tuttavia, qualcosa di adulterato e di mistificante nei dati relativi alla crescita apparentemente consolante del numero dei nostri diplomati e dei laureati.

Promozioni plebiscitarie agli esami di stato, si diceva. Sarebbe legittimo aspettarsi matricole universitarie che non abbiano più problemi di scrittura e di lettura non solo di Sms e di semplici messaggi paratattici, ma di testi ben più complessi e specifici: di filosofia, di matematica, di scienze, di tecnologia, ecc. Semplicemente di testi che appaiono ogni giorno su qualsiasi giornale.

Purtroppo non è così. In modo sempre più drammatico. Lo rilevano a vista d'occhio tutti i

docenti che tengono corsi universitari al primo anno. Lo documentano, inoltre, numerose ricerche locali e nazionali. Non parliamo poi della preparazione logico-matematica, i cui grattacapi qualitativi, come documentano le Indagini campionarie Ocse Pisa e i dati Invalsi riguardanti l'intero universo dei nostri ragazzi di 8, 11, 15 e 17 anni, sembrano ancora superiori a quelli del settore linguistico-letterario. Non è un caso, del resto, che, finita la secondaria, le matricole ai corsi di laurea ad orientamento scientifico duro siano in caduta libera da anni, nonostante tutti gli incentivi anche economici (tra cui l'abbuono delle tasse) esperiti per impedirlo (in Germania, per esempio, gli iscritti a fisica, matematica e statistica sono saliti da 123 mila nel 2001 a 153 mila nel 2005, in Italia sono calati da 46 mila a 41 mila).

In proporzione al numero totale delle lauree conseguite, la carenza delle lauree relative all'*Engineering, manufacturing and construction* è, da noi, da tempo, quasi un dato strutturale: non superano il 16 % contro una media Ue del 26 %, e ancora superiore Usa e Giappone. Nelle *Physical sciences, Mathematics and Statistics Computing* andiamo ancora peggio: raggiungiamo a fatica un 5,5% contro una media europea del 14% (dati Ocse). In compenso, mentre la Germania (83 milioni di abitanti) e la Francia (57 milioni) possono vantare 5 facoltà di veterinaria, la Gran Bretagna (56 milioni di abitanti) 6, il Belgio (10 milioni) 2 e l'Olanda (30 milioni) 1, noi, con una popolazione pari alla Francia ne abbiamo ben 15, con un'altra, fra l'altro, in arrivo (Udine).

La situazione qualitativa non migliora, inoltre, se dai diplomati passiamo ai laureati. Già nel 1978, in effetti, Giovanni Spadolini scriveva che "l'università di oggi ha bruciato gli orgogli della tradizione ... ed è ormai avviata a una inesorabile licealizzazione". Ma con l'avvento del 3+2 introdotto dal ministro Berlinguer il fenomeno si è ingigantito fino alla patologia. Negli attuali corsi di laurea triennali, si insegnano, infatti, per lo più frantumi, cascami, spesso futilità. I manuali e i trattati di ampio respiro non sono più possibili: si usano libretti, suntini, estratti. La lettura dei testi originali è diventata un *optional* degli studenti più volenterosi. Il sistema dei crediti, con la sua precisa contabilità degli impegni (ogni credito vale 25 ore, di cui la metà riservate allo studio individuale e 6 ore alle lezioni e altrettante, quando ci sono, ai laboratori e alle attività sussidiarie), impedisce alla maggior parte di corsi di mettere ad esame un numero complessivo di pagine da studiare supe-

riore alle 500: come far leggere, con questi vincoli, ad esempio, la *Critica della ragion pura*? Un'università di prestigio, per segnalare la sua apertura multiculturale, ha addirittura sollecitato servizi giornalistici sul caso di una laurea in Letteratura italiana assegnata ad uno studente cinese che, però, questa l'innovazione, non avrebbe mai letto, in università, una riga di Manzoni e Dante. Che è come dire laurearsi in ingegneria senza saper maneggiare un'equazione.

L'università, in questa maniera, più che un super liceo pare, spesso, essere diventata un'antica 'scuola normale', con didattica ripetitiva, scadente e dispersiva. Soprattutto, alla luce della moltiplicazione degli esami grazie al sistema dei crediti che, se ha permesso l'insegnamento a molti docenti che non l'avrebbero più avuto, ha però costretto gli studenti a trasformare la loro vita universitaria in un esame dai voti per lo più casuali, senza respiro non si dice, purtroppo, formativo, ma nemmeno informativo.

Ma perché è accaduto e accade questo? Perché il vistoso aumento del numero dei laureati non significa anche garanzia di una maggiore eccellenza formativa delle nuove generazioni? Perché nemmeno un ulteriore, significativo incremento del numero dei laureati potrebbe assicurare a questo fine, se l'impianto ordinamentale del nostro sistema formativo continuerà a restare come è?

Gli studi superiori e il monopolio dell'università

Secondo la vecchia ideologia e politica liberale ottonevicesca, i licei erano destinati a preparare gli studi universitari per i figli dell'aristocrazia e dell'alta borghesia; gli istituti tecnici e professionali erano stati pensati per poter far proseguire la scuola elementare ai figli del popolo e della piccola borghesia contadina e operaia. I licei e l'università erano, quindi, destinati alla formazione della classe dirigente, mentre tutta l'istruzione tecnico-professionale, anche quella che proseguiva verso l'alto, nel segmento superiore, fino ad essere parallela all'università, era pensata al massimo per la formazione dei quadri qualificati dell'industria, del commercio e dell'agricoltura. I primi, insomma, per chi era destinato al comando, i secondi per chi non aveva altra scelta che l'esecuzione.

A mano a mano che è aumentata la consapevolezza del carattere pregiudizialmente classista di questo impianto, e anche della sua radicale inadeguatezza alle esigenze di una società che intenda

restare in tutti i sensi e in tutti i campi avanzata, tuttavia, invece di tentare di rimuoverlo, introducendo le soluzioni atte ad integrare la pari dignità culturale, formativa e sociale tra la filiera licei-università, privilegiata, e l'arcipelago secondario e superiore dell'istruzione tecnica e professionale, residuale, si è scelta la scorciatoia per lo più ideologica della progressiva licealizzazione dell'intero sistema dell'istruzione secondaria e della progressiva universitarizzazione dell'intero sistema degli studi superiori¹.

In apparenza, per la verità, si sarebbe scelta questa strada in nome del superamento della logica classista dei vecchi ordinamenti. Nella realtà, tuttavia, si è trattato di un modo per razionalizzarla e nascondere meglio, rendendola ancora più insidiosa.

Tali processi di licealizzazione e di universitarizzazione, infatti, sono avvenuti tramite una contemporanea e progressiva svalutazione sia dell'idea di liceo e di università, sia dell'istruzione e della formazione tecnico-professionale secondaria e superiore. Il superamento dell'opposizione storica, culturale e pedagogica tra istruzione generale teoretica disinteressata, da un lato, e formazione tecnico-professionale interessata, dall'altro lato, si è realizzato, infatti, non scoprendo l'una nell'altra, scavandole in profondità, in modo critico, nelle loro identità e nei loro metodi, e quindi nobilitando l'una e l'altra per ciò che sono, bensì con due espedienti che hanno finito, da un lato, per aumentare, invece che diminuire, il problema del classismo culturale e sociale, perché l'hanno semplicemente spostato fuori dalla scuola e dall'università, rendendo così l'una e l'altra sempre più ininfluenti ai fini della mobilità e dell'equità sociale; e dall'altro lato, per rendere sempre meno adeguato l'intero sistema educativo alle esigenze di maggiori competenze, richieste a ogni soggetto, non solo a qualcuno o a pochi, nell'esercizio delle dinamiche sociali ed economiche nella nostra società complessa.

Il primo espediente è consistito nello stingere, se non addirittura nel negare, l'identità sia dell'istruzione generale teoretica disinteressata, quella liceale, sia della formazione tecnico-professionale interessata, chiedendo all'una di essere paradossalmente anche l'altra.

Abbiamo così avuto licei che si sono pretesi professionalizzanti e istituti tecnici e professionali che hanno inteso rivendicare la pari dignità con i licei deprofessionalizzandosi. E corsi universitari che dagli anni trenta del secolo scorso hanno

liquidato con sistematica ostinazione qualsiasi apprezzata esperienza di alta formazione professionale esistente, dichiarandosi essi stessi, monopolisticamente, l'unica alta formazione professionale possibile (fino agli inizi del secolo scorso, ad esempio, economia e commercio, agraria, veterinaria, le ingegnerie, magistero non erano affatto facoltà universitarie, ma istituti tecnici superiori, rispettivamente prolungamenti degli istituti tecnici, commerciali, agrari e dell'istituto magistrale).

Per converso, abbiamo avuto i pochissimi corsi di alta formazione professionale sopravvissuti e successivi agli istituti tecnici e professionali che, per voler essere di pari dignità con i corsi universitari, hanno tentato di mutuarne caratteri e risorse (perfino di docenza, come non fosse una ricchezza tradizionale di questo antico settore reclutare docenti che lavorano e che hanno una mobilità continua tra insegnamento e professione). Finendo così per dare poi ragione all'università che ne rivendicava l'assorbimento.

Col risultato di un doppio, reciproco tradimento d'identità che si è tradotto in un doppio impoverimento: l'alta formazione professionale che, non essendo più tale, ha perso via via prestigio, fino a scomparire; e l'università che, per professionalizzarsi e per bulimizzare tutta la possibile formazione professionale superiore, ha perduto la tradizionale causa finale dei suoi studi teorici, rendendosi altro da sé senza peraltro riuscirlo ad essere. Una dequalificazione, in altri termini, sia degli studi liceali ed universitari, sia di quelli tecnici e professionali secondari e superiori.

Il secondo espediente è consistito nel far credere che il progressivo allargamento della frequenza dei licei e dei corsi universitari da parte dei giovani provenienti da strati sociali tradizionalmente esclusi da questo tipo di studi corrispondeva anche ad un reale incremento della giustizia sociale e, in particolare, ad un aumento della mobilità sociale delle classi meno fortunate. In realtà, il combinato disposto del peso della classe sociale di origine nei successi scolastici e universitari, che, invece di diminuire è, negli ultimi trent'anni, rimasto costante, da un lato, e del monopolio solo universitario dell'offerta formativa superiore, dall'altro lato, ha rivelato il carattere illusorio di questa speranza, tuttavia sempre schermata da coltri tanto più piene di fraseologia progressista e rivoluzionaria, quanto, in realtà, sempre più pesantemente di ostacolo ad ogni sostanziale cambiamento.

Queste tendenze, d'altra parte, attive fin dall'inizio del secolo scorso e rafforzate dalla rifor-

ma fascista del ministro Bottai, nel 1939, hanno trovato poi un'autentica esplosione a partire dal 1969 e la loro più alta e definitiva consacrazione, nella secondaria, con la legge Berlinguer n. 30/2000 (tuttavia, abrogata dalla legge Moratti che ha, in questo senso coraggiosamente, tentato di invertire la rotta tradizionale puntando alla pari dignità dei percorsi) e, negli studi superiori, sempre con la riforma Berlinguer dell'università basata sul 3+2 (invece confermata e perfezionata dai provvedimenti prima Moratti e ora Mussi).

Cosicché oggi, l'espressione 'studi superiori' è diventata equivalente soltanto a 'studi universitari', escludendo dal proprio novero i percorsi dell'alta formazione professionale non universitaria di cui sono dotati tutti gli altri paesi industriali e che anche il nostro paese poteva vantare nell'era prefascista. Per offrire un elemento di paragone, per esempio, contro le centinaia di migliaia di matricole universitarie, noi possiamo esibire poco meno di 10.000 iscritti ai corsi di Ifts (Istruzione e formazione tecnica superiore), l'unica tipologia oggi esistente in qualche modo riconducibile alla formazione professionale superiore non universitaria. Una sproporzione che si commenta da sola. In Germania, ad esempio, le matricole universitarie sono circa 250 mila all'anno con oltre 80 milioni di abitanti (da noi sono oltre i 330 mila con meno di 60 milioni di abitanti). In Germania, tuttavia, ci sono quasi 200 mila studenti nell'alta formazione professionale, spesso in alternanza scuola lavoro.

Proprio questa deficienza strutturale spiega perché, a due anni dalla laurea, contro tassi di paesi come Germania, Francia e Inghilterra che non superano il 5 %, da noi, si registra un 34 % di disoccupati. Oppure spiega perché solo il 35 % dei laureati trovi un impiego attinente con la formazione ricevuta, mentre il 33 % svolge un lavoro dove è richiesta genericamente una laurea e il 32 % sia (sotto)occupato in funzioni che non richiedono nemmeno la laurea; e ancora spiega perché abbiamo la più alta percentuale di persone che lavorano in settori differenti da quelli per cui si erano preparati: il 47 %, contro il 29 % dell'Olanda, il 32 % della Finlandia, il 35 % della Francia, il 40 % della Grecia; perché l'80 % delle aziende italiane dichiara di registrare un divario molto significativo tra le competenze dei ragazzi laureati in cerca di lavoro e quelle effettivamente richieste dalle aziende; perché il 67% degli occupati ritiene di non aver maturato in università e nella scuola secondaria competenze utili al loro lavoro (sta-

peggio di noi solo il Portogallo dove la percentuale è del 71%, mentre la Germania dà il 24%; la media Ue è del 45%); e, infine, perché tra il 51 e il 69 % delle imprese esistenti nel nostro paese non trova tecnici della gestione dei progetti, tecnologi di processo, tecnici di logistica e programmazione della produzione, tecnici di produzione, tecnici commerciali e di marketing, tecnici di comunicazione del prodotto, progettisti software, tecnici di programmazione e gestione della manutenzione, tecnici dell'amministrazione e della contabilità, agenti di vendita con specifiche preparazioni tecniche, tecnici della sicurezza sul lavoro, tecnici di laboratorio, tutte figure tipiche dei corsi di alta formazione professionale, che l'istruzione superiore universitaria non riesce a, né è in grado di, formare, mantenendo i dovuti e sistematici collegamenti con il mondo del lavoro e con le sue evoluzioni.

Le parole contano ed esprimono una mentalità. Si legga, ad esempio, il recente *Appello per il Partito Democratico, Area sapere*, sottoscritto da non pochi politici e "intellettuali". Si trova scritto che "il sapere è nella testa" e che "le teste sede di pensieri, idee, emozioni" sono la risorsa più importante cui attingere. Vero. Ma perché si scrive che il sapere sta solo nella testa? E, di conseguenza, che il corpo e le mani non sono sedi altrettanto degne di pensiero e ricche di sapere? Perché al *mainstream* del nostro tempo non viene, invece, spontaneo affermare che, per vincere le sfide competitive della globalizzazione, bisogna, sempre di più, che tutti riescano a "pensare con le mani e a fare con la testa", per tutta la vita?

La risposta è che, da noi, tutto ciò che è "manualità", "lavoro", "opera", "produzione" evoca qualcosa di inferiore a ciò che è "pensiero", "studio", "idea", "teoria". "Intelligente" sarebbe chi prosegue gli studi. Chi, al contrario, decide di lavorare sarebbe non solo "poco o comunque meno intelligente di chi studia", ma anche, tutto sommato, rispetto al primo, un "fallito".

Si dà quasi per scontato, quindi, da noi, che si studia per non lavorare (i *salvati*) e si lavora solo perché non si è riusciti a studiare (i *sommersi*). E non è affatto consueta e spontanea la diagnosi secondo la quale, a maggior ragione oggi, non è più possibile "studiare senza lavorare" e, reciprocamente, "lavorare senza studiare". E che "pensiero manuale" e "manualità intelligente" sono un tutt'uno.

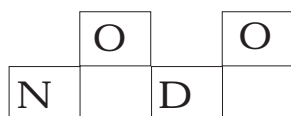
Del resto, non siamo un paese nel quale si è discusso a lungo se Galileo, viste le sue frequen-

tazioni con gli operai dell'Arsenale veneziano, dai quali, per di più, diceva di aver imparato più cose che dai suoi colleghi dell'università di Padova, poteva essere considerato un "letterato"?

Certo, fanno impressione questi pregiudizi, quando si pensa che l'art. 1, comma 1 della Costituzione si apre con la solenne dichiarazione: "l'Italia è una Repubblica fondata sul lavoro". Forse, si vede, sul lavoro degli altri. Di chi non "studia" (o è immigrato). E fanno ancora più impressione quando si osserva che il testo archetipo della nostra cultura, la Bibbia, si apre con il Padre eterno che sta alacremente "lavorando". "Fa" a volta a volta la luce, il firmamento, le acque, la terra, la vegetazione, il sole e le stelle, gli animali. E si compiace ogni volta con se stesso del proprio "lavoro", dicendo soddisfatto che è "cosa buona" (Gn 1, 10, 12, 18, 27). Quando, alla fine, "crea" l'uomo, per non dare nemmeno l'idea che si possa trattare di un'operazione soltanto "intellettuale", lo "fa", impastandolo dal fango, con le sue mani. E vide che "era cosa *molto* buona" (Gn 1, 31). Per essere ancora più esplicito sul valore del lavoro e delle mani, l'autore sacro precisa poi che "Dio ha creato l'uomo" non perché riposasse, ma proprio "perché lavorasse" l'Eden (Gen 2,15).

E nonostante tutto questo, la prospettiva di costruire un sistema educativo nel quale l'istruzione liceale e universitaria fondata sui libri e l'istruzione e formazione professionale secondaria e superiore fondata sul lavoro siano di pari dignità educativa e culturale resta ancora una scommessa destinata probabilmente al fallimento.

¹ Chi fosse interessato ad un approfondimento di questi temi, può leggere G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Ed. Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.



Nuovi scenari per il Lifelong Learning

AURELIANA ALBERICI
Ordinario di Pedagogia degli Adulti
Università Roma 3

E indubbio che negli ultimi vent'anni si è assistito a numerose trasformazioni che, per loro intensità, velocità e capacità pervasiva hanno portato il mondo contemporaneo a configurarsi sempre più come società-globale. Attraverso l'integrazione di un sistema complesso di interdipendenze, grazie allo sviluppo delle tecnologie dell'informazione e delle comunicazioni, si è entrati in quella che si è definita l'era della complessità, dei cambiamenti.

È all'interno di tale contesto che l'apprendimento durante l'intero corso della vita diviene priorità fondamentale nell'agenda politica di molti paesi e di organismi internazionali.

La metafora che si è maggiormente diffusa è indubbiamente quella della società della conoscenza e/o dell'apprendimento. In questo ambito la conoscenza e l'apprendimento si presentano come concetti chiave, capaci di mettere in luce i caratteri specifici, inediti delle moderne società complesse e, insieme, la direzione o l'orizzonte possibile del futuro.

Il concetto di apprendimento si dilata, travalica la dimensione specifica dei percorsi di istruzione e di formazione, intesi come fasi definite della vita degli individui, per declinarsi come una potenzialità che si può realizzare durante tutta la vita e in una pluralità di situazioni: sul posto di lavoro, a casa, in gruppo, da soli, non solo, quindi, in quelle che sono definite le sedi e le organizzazioni formali finalizzate all'istruzione.

L'educazione sta divenendo un processo permanente che va oltre le attività specificamente realizzate nelle istituzioni scolastiche e formative, coinvolgendo sempre più gli stessi soggetti in età adulta o comunque gli individui al di fuori delle sedi cosiddette formali dell'istruzione. L'educazione permanente rinvia alla possibilità di un pro-

cesso di formazione/apprendimento che coinvolga gli individui lungo il corso della loro esistenza, abbracciando i diversi ambiti di vita: professionale, privato, familiare, sociale.

La si può concepire come un concetto, un obiettivo, una metodologia, una pratica, una politica che oggi si orienta progressivamente alla creazione delle condizioni per lo sviluppo delle reali possibilità di apprendere a tutte le età – *lifelong learning*. Con il concetto di *lifelong learning* si viene a sostanziare la potenzialità dell'apprendimento permanente in un'ottica che sposta l'attenzione dalla prevalente dimensione istituzionale di percorsi formativi al soggetto e ai suoi bisogni di formazione. Diviene obiettivo primario delle politiche istituzionali e dell'iniziativa dei soggetti sociali la creazione di un sistema integrato di educazione degli adulti che offra agli individui opportunità di formazione il più possibile vicine ai soggetti tanto in termini di bisogni quanto di possibilità di accesso a tali opportunità. Ciò al fine di sollecitare gli individui a cooperare attivamente in tutte le sfere della vita pubblica, attraverso un'organizzazione che permetta loro di conciliare lavoro, aspettative personali e formazione lungo l'intero corso della vita, dando così risposta ai bisogni e alle esigenze del contesto del vivere quotidiano.

Nella *learning society* il sapere e le conoscenze sono il nuovo capitale a fondamento strutturale dell'economia e dello sviluppo sociale. Gli individui si giocano la loro maggiore o minore libertà, autorealizzazione e autonomia, sulla capacità o meno di accedere ai saperi, alle competenze, in generale all'apprendimento.

L'accento viene posto sulla capacità umana di creare ed usare le conoscenze in maniera efficace ed intelligente.

Nella società della conoscenza, gli individui stessi, il loro sapere, le loro competenze, sono la risorsa. Ma gestire un proprio progetto di vita e rispondere dinamicamente alle continue sfide del vivere sociale, del lavoro, comporta la necessità di acquisire, mantenere e sviluppare durante il corso della vita i saperi, le capacità, le competenze a ciò necessarie.

Di qui un'attenzione del tutto inedita per l'esperienza di vita degli individui, le biografie, nelle quali si realizzano i vissuti e si manifestano le possibilità non vissute e i potenziali di sviluppo, anche formativi. La centratura sul soggetto è un assunto rilevante nell'ambito dell'Eda. Esso comporta, in modo esplicito, la mobilitazione delle risorse interne, cioè soggettive, degli individui. Risor-

se soggettive che interagiscono in modo dialettico con il contesto e che non possono mobilitarsi a prescindere da esso.

I processi di adultizzazione vengono così interpretati sulla base di variabili che si riferiscono non a un'astratta identità adulta, ma a gruppi o a singoli, alla collocazione di uomini e di donne, nei diversi contesti che costituiscono la traccia su cui si svolgono i corsi di vita e nei quali è possibile trovare le risorse più significative per l'apprendimento in età adulta.

L'attività principale di tutti gli esseri umani, dovunque si trovino, è quella di estrarre significato dai loro incontri con il mondo. Ed è questo processo di creazione del significato che influenza tutto ciò che gli individui fanno, ciò in cui credono e anche ciò che sentono sul versante emotivo.

In questo senso la categoria concettuale di attribuzione di significato diviene il paradigma della dimensione sempre "locale" (come culturalmente connotata e situata) del *lifelong learning*, anche nella società globale. Di qui la rilevanza di tale categoria per un approccio teorico al tema del sistema formativo nei contesti.

Si viene qui a mettere in rilievo l'unicità e irripetibilità di ogni autentico percorso di formazione nel quale diviene vincente la ricerca, attraverso le molteplici vie e i diversi contesti o spazi dell'apprendimento permanente, di quelle strategie di pensiero e di azione, che consentono di dare un significato a se stessi e al proprio mondo.

Questa capacità di scoprire, attribuire, modificare significati nei confronti del sé e degli altri, si realizza sempre all'interno di contesti definiti e sul piano operativo, presuppone la disponibilità di un repertorio di attrezzi, cognitivi, affettivi e relazionali, e proattivi che si manifestano nell'esercizio quotidiano del lavoro e della cittadinanza. Ne deriva la qualità strategica che si attribuisce a tali competenze-risorse anche per poter continuare ad apprendere.

Il concetto di apprendimento si riferisce ad un'attività/potenzialità squisitamente soggettiva, anche se essa si esprime sempre e solo nei contesti, è culturalmente mediata e, sul versante dell'attribuzione di senso, condivisa. Si tratta comunque sempre di un processo che si realizza a partire da una situazione data, nella quale si mettono in campo determinate procedure e si agisce per perseguire il risultato.

Ciò rinvia alla dimensione olistica dell'educazione. Un'educazione, cioè, proiettata verso un'idea di crescita e di formazione degli individui,

concepiti come persone integrali nella ricchezza e complessità delle loro dimensioni e potenzialità soggettive.

Anche per promuovere il diritto al lavoro, quindi per l'occupabilità e contro l'esclusione lavorativa, sono sempre più necessarie, oltre alle competenze tecniche specifiche, competenze trasversali e strategiche, saperi di base a livello medio-alto per la sempre più rilevante presenza di componenti immateriali nel lavoro.

Diviene necessario promuovere le condizioni per l'esercizio effettivo della cittadinanza attiva. Lo sviluppo di un sistema integrato per il *lifelong learning* si presenta come condizione del diritto degli individui a formarsi, nel senso della possibilità di acquisire quei livelli di conoscenza, di competenza, di abilità che mettono donne e uomini in condizione di essere cittadini della società in cui vivono. La democrazia, infatti, presuppone che il maggior numero possibile di individui non siano pregiudizialmente "esclusi" in ragione del possedere o meno gli 'alfabeti' di cittadinanza. Si è di fronte ad un cambiamento d'ottica sostanziale dell'educazione degli adulti nella prospettiva del *lifelong learning*, in quanto si va oltre il riconoscimento del valore emancipatorio del sapere, da sempre orizzonte dell'educazione degli adulti stessa, per assumerne il valore di risorsa umana in sé.

L'orizzonte teorico e pratico dell'educazione degli adulti si sta profondamente trasformando in relazione alle caratteristiche dei suoi potenziali partecipanti e comunque degli attori sociali, individui, gruppi, organizzazioni, e alla natura della domanda di formazione.

È indubbio che tale modificazione si manifesta principalmente nella trasformazione della dimensione temporale-quantitativa – la dimensione della durata – cioè della permanenza nei percorsi di formazione e nella dislocazione – la dimensione della pervasività –, in una molteplicità di sedi, di situazioni, fino a ieri impensabili, delle opportunità di apprendimento. In merito alla dimensione della durata, essa fa indubbiamente riferimento alle ragioni teoriche e fattuali fondate sull'assunto secondo il quale i percorsi di istruzione e di formazione si presentano sempre più come "durata" nel tempo, non più circoscrivibile a fasi e situazioni specialistiche della vita. Infatti i partecipanti alle attività di educazione degli adulti avranno tempi di permanenza nei sistemi di istruzione progressivamente dilatati e una pluralità di tempi e di forme nelle transizioni tra la formazione e il lavoro. Ciò che si intende sottolineare è

che i tempi di permanenza nei diversi luoghi e sedi della formazione avranno una progressiva dilatazione quantitativa e un'incidenza qualitativa sulla possibilità di continuare ad apprendere che comporta l'adozione di un approccio sistemico nella formazione, cioè un approccio attraverso cui si possano costruire le sinergie "di sistema" necessarie. D'altra parte il concetto di apprendimento permanente non esprime più soltanto una dimensione di *continuum* temporale, quanto piuttosto significa che ogni aspetto o situazione o esperienza della vita può offrire le opportunità o la necessità di imparare. Tale definizione enfatizza l'aspetto di pervasività della conoscenza, dei saperi e delle competenze nel lavoro, nell'economia e nella stessa distribuzione/concentrazione mondiale del potere e della ricchezza, cioè in tutte le dimensioni della vita associata e individuale.

Questa dimensione influenza le caratteristiche degli ambienti di apprendimento dal punto di vista della strutturazione generale del processo e da quello delle risorse personali che interessano le fasi del processo stesso.

Qui vengono ad assumere nuova significazione sia la categoria concettuale della pluralità delle vie dell'apprendere, sia quella della multiformità delle dimensioni (formali, non formali, informali) dell'apprendimento stesso.

La realtà fattuale della vita e del lavoro ha imposto un ripensamento dell'insieme delle politiche formative che ha mobilitato la maggioranza dei paesi in tutte le aree del mondo. Ripensamento che si misura con la necessità di profondi cambiamenti sia sul piano teorico che su quello operativo del pianeta formazione, nella prospettiva della realizzazione di quello che è stato definito uno spazio europeo dell'apprendimento permanente.

Con ciò intendo esplicitare la mia convinzione che la dimensione del *lifelong learning*, descrive ed implica una dimensione strategica della formazione e non semplicemente un aspetto temporale, organizzativo o istituzionale della stessa.

Ciò significa rendere possibili strategie formative volte a superare l'emergenza e insieme capaci di aiutare gli individui e le società a proiettarsi nel futuro.



La cittadinanza nella formazione degli insegnanti in servizio

SANDRA CHISTOLINI

Ordinario di Pedagogia generale e della cittadinanza
Università Roma Tre

I concetti chiave della nuova scuola

La cittadinanza è stata introdotta come concetto chiave nella formazione degli insegnanti in servizio che ritornano all'università per conseguire l'abilitazione all'insegnamento.

Proposto nel corso di Pedagogia dell'infanzia e della preadolescenza presso l'Università Roma Tre detto concetto ha lo scopo di incoraggiare negli insegnanti la riflessione sulle concezioni già assimilate di cittadinanza, sulla pratica di laboratorio come esperienza diretta di esercizio della cittadinanza, sull'introduzione della cittadinanza nel progetto educativo scolastico.

Il contesto generale di riferimento principale è la scuola inserita in una società che l'osserva e la valuta. In questo contesto l'idea e la pratica di cittadinanza devono essere riconsiderate secondo prospettive nuove di analisi, di concettualizzazione, di critica.

Gli insegnanti che giungono all'università per una ulteriore qualificazione, sperimentano nuove situazioni di apprendimento ed elaborano proposte di riflessione che potranno poi meglio coniugare nella classe nella quale operano.

In questo quadro di riferimento generale, gli obiettivi della formazione dei docenti sono definiti come:

- considerazione critica del proprio fare scuola, assumendo se stessi e i colleghi come interlocutori esperti di educazione e persone in grado di mettere in atto procedimenti scientifici di ricerca ed analisi dei dati;
- produzione di abilità non ancora pienamente sperimentate nella prassi scolastica, ideando percorsi nuovi per raggiungere fini definiti;
- rigenerazione di strategie convalidate in un tempo determinato di preparazione, sottoponendo le proprie azioni educative al vaglio delle

conoscenze pregresse e delle esperienze di nuova acquisizione.

Esercizio della cittadinanza e costruzione della professionalità docente

Dall'esperienza di formazione in servizio emergono dieci dati empirici per la valutazione dell'iniziativa e per il suo miglioramento. I dieci dati empirici che qui esaminiamo brevemente, rappresentano le condizioni specifiche di esercizio della cittadinanza intesa come comunicazione professionale, libertà del compito, lavoro di gruppo, pluralismo e democrazia, confronto, formazione in rete, interazione tra esperti, innovazione, dialogo, flessibilità.

Il primo dato è che un nuovo metodo richiede più tempo e deve essere sottoposto a verifiche continue da parte del docente che lo propone e del docente che lo applica, non sempre il docente che propone il metodo è la stessa persona del docente che lo applica. La distinzione tra docente proponente e docente applicatore comporta la comunicazione continua tra i due operatori per garantire la corretta conduzione della procedura in atto.

Il secondo dato è che la libertà di esecuzione del compito è un presupposto indispensabile alla ideazione autonoma di un iter che da formazione degli insegnanti diventi iter di educazione dei bambini a scuola.

Il terzo dato è che la formazione condotta con più docenti formatori richiede un team operativo che comunichi, in base a modalità di interazione programmata, e non solo ed esclusivamente, a seconda della sensibilità e del bisogno di ogni singolo docente formatore.

Il quarto dato è che il docente formatore orienta la proposta secondo una prospettiva di studio

che si intona alle idee di pluralismo culturale e di democrazia allargata, dal punto di vista teorico questo significa chiarezza dei punti di riferimento e descrizione degli obiettivi da raggiungere.

Il quinto dato invita a prendere atto che viviamo in una situazione di pluralismo culturale e di democrazia allargata e questo implica che si consultino le parti interessate, non semplicemente comunicando le decisioni prese, ma garantendo il confronto aperto e legittimo tra i partecipanti all'iniziativa. Il sesto dato è che la novità del corso misto, in presenza e on line, ha posto tutti, organizzatori, docenti formatori, docenti in formazione, in condizione di apprendimento continuo e questo è indubbiamente un aspetto pedagogico importante ai fini della criticità, della produzione e della rigenerazione delle competenze, processi dai quali dipende la disponibilità alla ricerca come generatore di professionalità dei docenti.

Il settimo dato è che l'interazione tra docente formatore e docente applicatore è stata bassa ed insufficiente dal punto di vista della completezza e della coerenza interna del percorso costituito da lezione, laboratorio, tirocinio, tesina finale, discussione orale che dovrebbero rappresentare un'unità compatta, piuttosto che elementi sporadici di un mosaico abbozzato e mai terminato.

L'ottavo dato è che i docenti applicatori hanno potuto sperimentare alcune novità nella formazione che potranno nel futuro meglio utilizzare ed ampliare nella loro vita professionale.

Il nono dato è che la piccola-grande mole di lavoro proposto corrispondeva ad aspettative di formazione tanto dell'istituzione accogliente quanto delle persone venute all'università per apprendere e migliorare il proprio profilo professionale, dialogando con colleghi che avevano compiuto studi diversi.

Il decimo dato è che il continuo aggiustamento del modello di formazione misto, in presenza e on line, ha mostrato la flessibilità del gruppo organizzatore ed ha raggiunto lo scopo di creare ampi margini di confidenza tra docente e computer.

Cittadinanza europea ed educazione alla legalità

Avere la cittadinanza vuol dire essere parte di uno Stato nel quale una popolazione, che chiamiamo collettività politica, si riconosce e nella quale si è riconosciuti, vuol dire godere di diritti e svolgere doveri secondo le aspettative sociali condivise in un determinato territorio, vuol dire tanto parlare e farsi comprendere quanto ascoltare e comprendeere,

re, vuol dire assumere la piena integrazione nella comunità che per un immigrato è la nuova comunità di vita sociale e politica. La cittadinanza potrebbe anche non aver bisogno di un lungo periodo di permanenza su un territorio per essere ottenuta, mentre un lungo periodo di permanenza su un territorio potrebbe non legittimare la concessione della cittadinanza. Si nasce in un Paese e si viene educati alla convivenza civile nel rispetto delle leggi di quel Paese, non per atto pienamente consapevole alla nascita, ma per fedeltà alla famiglia, alla comunità umana, al gruppo sociale. Diviene invece un atto volontario di appartenenza nei fenomeni migratori nei quali la persona decide di riconoscersi in un'altra società, rispetto a quella del Paese nel quale è nata, e chiede la cittadinanza.

La letteratura pedagogica sviluppa il tema della cittadinanza in chiave interdisciplinare e si richiama al concetto di conoscenza della Costituzione e alla educazione alla dimensione nazionale, europea e mondiale della appartenenza ad una società regolata da norme condivise.

Di recente il Ministero dell'Istruzione coniuga la cittadinanza come educazione alla legalità, anche come risposta agli episodi di violenza e di bullismo rilevati nelle scuole e tra alunni di età sempre più bassa.

La normativa italiana e europea

Nel complesso le norme che riguardano la cittadinanza sono fissate dalla legge del 5 febbraio 1992, n. 91; dai Regolamenti di esecuzione D.P.R. 12 ottobre 1993, n. 572 e D.P.R. 18 aprile 1994, n. 362; dalla legge del 14 dicembre 2000, n. 379 e dalla Convenzione di Strasburgo del 6 maggio 1963. La legge organica 91/1992 conferisce un valore prioritario alla volontà individuale di acquisto e di perdita della cittadinanza. Si può essere titolari di più cittadinanze contemporaneamente, fatte salve le disposizioni previste da specifici accordi internazionali.

La normativa vigente sembra non rispondere interamente alle istanze del fenomeno migratorio che interessa l'Italia, essendo ancorata alla trasmissione della cittadinanza per nascita, secondo il principio dello *ius sanguinis*, e solo in qualche caso si prevede il principio dello *ius soli* per l'acquisto dello *status civitatis*. Il diritto di sangue è fondamentale rispetto al diritto territoriale che resta invece marginale.

Sebbene alcune modifiche siano allo studio degli organi competenti, si sottolinea l'innovazione

ne introdotta dalla legge 91/1992, in ordine ad un triplice effetto: del riconoscimento dell'uguaglianza tra uomo e donna; dell'ammissione della doppia cittadinanza; della rilevanza della manifestazione della volontà della persona.

Alla cittadinanza italiana si aggiunge la cittadinanza dell'Unione europea. Secondo l'art. 8 del Progetto di trattato che istituisce una Costituzione per l'Europa, con data Bruxelles, 18 luglio 2003:

1. È cittadino dell'Unione chiunque abbia la cittadinanza di uno Stato membro. La cittadinanza dell'Unione si aggiunge alla cittadinanza nazionale e non la sostituisce.
2. I cittadini dell'Unione godono dei diritti e sono soggetti ai doveri previsti nella Costituzione.

Tali diritti comprendono:

- il diritto di circolare e di soggiornare liberamente nel territorio degli Stati membri;
 - il diritto di voto e di eleggibilità alle elezioni del Parlamento europeo e alle elezioni comunali nello Stato membro in cui risiedono, alle stesse condizioni dei cittadini di detto Stato;
 - il diritto di godere, nel territorio di un paese terzo nel quale lo Stato membro di cui hanno la cittadinanza non è rappresentato, della tutela da parte delle autorità diplomatiche e consolari di qualsiasi Stato membro, alle stesse condizioni dei cittadini di detto Stato;
 - il diritto di presentare petizioni al Parlamento europeo, di ricorrere al mediatore europeo, di rivolgersi alle istituzioni o agli organi consultivi dell'Unione in una delle lingue della Costituzione e di ricevere una risposta nella stessa lingua.
3. Tali diritti sono esercitati secondo le condizioni e i limiti definiti dalla Costituzione e dalle disposizioni adottate per la sua applicazione.

Le interpretazioni della cittadinanza

Vi sono per lo meno due grandi interpretazioni di cittadinanza. Una restrittiva ed una estensiva.

L'interpretazione restrittiva è quella che si riferisce alla normativa per acquisire la cittadinanza: si tratta di conoscere le norme fissate dallo Stato e di applicarle, tenendo conto che la moderna concezione avvalorata la decisione individuale e la coscienza di essere membro di uno Stato di diritto.

L'interpretazione estensiva esamina invece la

cittadinanza da un punto di vista più ampio; considera la persona umana come soggetto di diritti fondamentali tra i quali vi è il diritto di cittadinanza, esercizio dell'appartenenza ad uno Stato collettività politica e sociale che apprende e condivide valori comuni. La decisione di appartenere alla collettività di uno Stato coinvolge comportamenti ed atteggiamenti di ampia partecipazione sociale e politica che non si esauriscono con l'espressione del voto, ma vanno oltre, comprendendo il valore della persona nella sua unicità. L'essere persona unica e rara libera dalle maglie di ogni possibile discriminazione intesa ad impedire l'uguaglianza e la democrazia. Parliamo allora di cittadinanza:

a) Come diritto-dovere allo sviluppo professionale del docente

Intendere la cittadinanza come sviluppo professionale del docente, significa permettere agli insegnanti di progredire nella propria formazione, essendo persone che si identificano in un ruolo e che svolgono una funzione riconosciuta dalla società.

b) Come apertura delle frontiere e scelta di un approccio intercontinentale nella formazione dei docenti in servizio

Aprire le frontiere è una condizione indispensabile per alzare il livello di comprensione tra i popoli e gli insegnanti sperimentano in prima persona questa apertura nei seminari internazionali di formazione.

c) Come passaggio epistemologico dall'intercultura alla cittadinanza mondiale

Avendo vissuto intensamente la stagione dell'intercultura in Italia, soprattutto dal 1989 agli albori del terzo Millennio, siamo entrati dal 2002 nella nuova epoca nella quale si educa alla convivenza civile e ci siamo incamminati lentamente, ma decisamente, verso l'educazione alla cittadinanza mondiale, dove il mondiale è lo sguardo lontano che guarda alla comprensione internazionale: una lingua tra le lingue, una visione tra le visioni, una fede tra le confessioni.

d) Come dimensione umano-spirituale del sistema educativo

Cittadinanza come legittimità della persona ad essere se stessa in corpo ed anima in una scuola che riconosce in primo luogo il diritto della persona a vivere nella sua cultura con le altre culture.

e) *Come convivenza civile*

La persona umana realizza le sue aspirazioni umane più profonde insieme agli altri, in vista di principi universali da condividere e rendere concreti.

f) *Come confronto tra metodi pedagogici*

Cittadinanza è anche diritto alla coerenza tra strumenti dell'educare e visioni del mondo, rispetto di metodologie e di filosofie che la scienza ha il compito di sottoporre a indagine seria e rigorosa.

g) *Come autonomia nella scuola italiana*

Infine, cittadinanza come autonomia della scuola, e quindi garanzia di democrazia che si realizza nelle diverse situazioni scolastiche esaminate dall'interno.

La prospettiva pedagogica di studio della cittadinanza considera gli aspetti giuridici e legali che stabiliscono con norme politiche generali chi ha e chi non ha la cittadinanza e lavora per creare le condizioni della cittadinanza intesa come:

- appartenenza alla comunità degli uomini e delle donne che vivono insieme nella società;
- elaborazione di valori spirituali;
- produzione di benessere economico per tutti;
- partecipazione al bene comune;
- condivisione di diritti e doveri stabiliti, prima di tutto sul piano etico, e poi su quello istituzionale; come accoglienza dell'altro;
- legittimazione dell'essere persona umana nella società di tutti.

Si tratta di una cittadinanza che enfatizza non tanto la padronanza di una lingua nazionale e neanche la permanenza in un territorio determinato, quanto piuttosto di una cittadinanza che valorizza le risorse delle quali ogni persona è ricca per il solo fatto di essere al mondo. Questa cittadinanza fa in modo che tali risorse si rendano visibili e siano pietre miliari nella costruzione di identità individuali, di gruppo, di società. Non siamo popoli vaganti senza meta, ma persone che appartengono a comunità umane legate da tradizioni, sentimenti, principi. Il caos in un parte qualsiasi della Terra si avverte su tutto il pianeta, sia in termini fisici che psichici, politici e sociali. A questa consapevolezza siamo ormai talmente eruditi, da non poter più accettare l'idea che la guerra in Medio Oriente riguardi solo le popolazioni che vedono morire dal vivo, non in televisione, giorno dopo giorno congiunti e concittadini. La co-

municazione fa vedere a tutti la morte da vicino, senza scuse e senza impedimenti. La morte è il segno della negazione di cittadinanza agli esseri umani privati di tutto, perché senza più la vita.

Insegnanti e bambini danno alle mille azioni educative delle quali sono portatori e sperimentatori il significato di cittadinanza mondiale quando conoscono quello che avviene nel proprio paese e in altri paesi nello stesso tempo ed in momenti diversi; comprendono le ragioni più importanti che sono alla base della vita di persone, gruppi, comunità; si impegnano a dare un proprio contributo perché ogni persona possa vivere serenamente nella società di tutti, riconoscono il valore del principio che regola la convivenza nel rispetto dei codici universali sanciti dalla coscienza religiosa e da quella civile, primo fra tutti il codice del vivere insieme. L'apertura dell'Europa al mondo è una prospettiva indispensabile nella società contemporanea nella quale i confini sono labili nel bene come nel male. Nel bene per l'avvicinamento tra popoli, culture, lingue. Nel male per le ingiustizie, i conflitti, le incomprensioni che danneggiano la condizione umana.

Educarsi ed educare insegnanti e bambini a divenire cittadini di una Europa aperta al mondo è una sfida da concepire cominciando dai valori di appartenenza etica, di partecipazione responsabile, di razionalità condivisa necessari alla costruzione di una società sempre più umana.

Bibliografia

Chistolini S. (a cura di), *Pedagogia della cittadinanza. Lo sviluppo dell'intercultura nella formazione universitaria degli insegnanti*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2007.

Chistolini S., Verkest H., *The social deprivation of teachers in Italy, Belgium, Cyprus, Libya*, in A. Ross (Ed.), *Citizenship Education: Europe and the World*, Proceedings of the Eighth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network, Riga 2006, London, CiCe Institute for Policy Studies in Education, London Metropolitan University, 2006, pp 507-520.

Laeng M., *Educazione alla libertà civile morale religiosa*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1985.

Corradini L., Fornasa W., Poli S. (a cura di), *Educazione alla convivenza civile. Educare istruire formare nella scuola italiana*, Roma, Armando, 2003.

Mounier E., *Rivoluzione personalista e comunitaria*, Milano, Comunità, 1955.

Thuruthiyil S., *The concept of person in Indian philosophy (Vedanta)*, in "Salesianum", 66, 2004, pp. 95-107.

La riscoperta dell'infanzia

GAETANO MOLLO
Ordinario di Pedagogia - Università di Perugia

Il nostro è un mondo che sembra aver tolto all'infanzia i suoi spazi ed i suoi tempi. Ai bambini offriamo spesso fantasia già confezionata e delimitiamo gli spazi del gioco e della libera fruizione delle nostre città. Ripensare il valore e la funzione dell'infanzia nella nostra realtà socio-culturale è un'operazione culturale indispensabile, per permettere uno sviluppo armonico ed equilibrato della personalità sociale e morale di un bambino e per una formazione che possa risultare veramente integrale. È nel periodo dell'infanzia che s'istituisce la relazione col senso della vita, partendo da tutte quelle sensazioni di meraviglia e stupore che un bambino spontaneamente prova di fronte allo spalancarsi dello scenario della vita. È in tal senso che l'infanzia va riconsiderata, ossia ne vanno riscoperti i valori ed il valore che una buona infanzia assume per il futuro di un'umanità condividente, compartecipe e corresponsabile in questo nostro mondo a percezione globale.

Le basi della coscienza

Ogni atto conoscitivo sorge da una sensazione di stupore ed è questo che permette l'intuizione immaginativa. Un bambino nel porre domande è come un piccolo filosofo e molto dipende da come tali domande sono suscitate, accolte ed apprezzate. È su tali domande che può e deve istituirsi la via della comprensione, quella che permette ad un bambino d'entrare in contatto col mondo dei significati. Tutto l'apprendimento s'istituisce e si edifica sull'energia del domandare, da cui il saper porre quesiti, il cercare di risolvere problemi, in sintesi l'affrontare la vita intelligentemente, ossia cercando d'impostare e risolvere adeguatamente problemi e situazioni, riuscendo a riflettere, analizzare, prospettare e scegliere adeguatamente e consapevolmente. L'arte del vivere s'inizia ad apprendere per questo nell'infanzia, ivi comprese le capacità del progettare, impegnarsi ed adattarsi.

Dallo stupore sorge l'attenzione e l'osservazio-

ne, condizioni basilari per l'avvio del processo della conoscenza; per questo, diritto d'ogni bambino è poter associare ad una sensazione una parola, ad ogni emozione un sentimento, ad ogni evento un significato. Il mondo della vita si svela attraverso la possibilità di scoprire significati e valori, relazionandosi alle cose, alle persone ed alla situazione creativamente e criticamente. Questo è alla base di un'autentica educazione permanente.

La comprensione vera rappresenta sempre la ricerca d'andare oltre i fenomeni e le apparenze, ed inizia a prendere il via nell'atteggiamento infantile dell'intuizione immaginativa, quale attività della mente che non si accontenta del visibile e del riscontrabile, ma che cerca di proiettarsi oltre le informazioni, essenzialmente attraverso la capacità di far domande. Da qui, appunto, la forza propulsiva del meravigliarsi infantile. Il rapporto con la natura, la relazione con l'ambiente e con le persone rappresentano in tal senso la base per un'educazione alla speranza ed al futuro.

Alla base di tale meravigliarsi non c'è, in vero, la semplice risposta agli stimoli e alle sollecitazioni dell'ambiente esterno. L'ispirazione poetica del bambino – che tanto ci stupisce e ci affascina – deriva dal fatto che – come rileva Jacques Maritain – il pensiero umano è un'energia vitale d'intuizione spirituale, che coglie le cose nella loro consistenza intelleggibile e nel loro valore universale.

Se è stupendosi che si apre il mondo dei significati, è andando in estasi che si può cogliere il senso della vita. Così un bambino attorno ai tre/quattro anni può riuscire a decentrarsi consapevolmente di fronte ad una persona o rispetto ad un piccolo animale, mosso da interessamento, tenerezza o da compassione. Questa potenzialità di decentramento è l'inizio dell'amplificazione della coscienza. Al mondo adulto il compito che tale decentramento possa offrire opportunità di comprensione, rispetto, dono, cura ed amore. Tutte le virtù etico-sociali trovano in tale atteggiamento infantile la loro condizione, tale che facilitare ed incoraggiare queste doti dell'infanzia rappresenti il predisporre la loro umanità alla comprensione,

alla compartecipazione ed alla condivisione. È questo il fondamentale valore dell'infanzia: il graduale percepire se stessi in rapporto al mondo, forgiando in tale relazione l'abbozzo della propria coscienza¹. La formazione della coscienza critica è su questa strada, quale attivazione delle capacità d'apprezzamento e di discernimento, fattore basilare per la formazione del senso critico. Va accolto in tal senso l'invito di Edward Sapir a studiare dettagliatamente il bambino sin dalla nascita, nel suo essere un "io significativo", che organizza la sua personalità in base al protendersi verso fini, dato che una "cultura genuina" si muove dall'individuo verso i fini e non viceversa².

Ciò è particolarmente importante al fine di poter riconoscere quali siano i valori dell'infanzia. Certamente tutto questo richiede che si possano mettere i bambini nelle migliori condizioni per potersi esprimere, manifestare bisogni ed attestare propensioni. È importante, per questo, da parte degli adulti, il riuscire a saper cogliere tali istanze, proponendo una vita a contatto con la natura, ricca di relazioni e di circostanze, non deprivata di tutti quei bisogni fondamentali, che permettono ad un bambino di sentirsi non solo accettato e amato, ma anche messo in condizioni d'incontrarsi col mondo e con le persone senza troppi vincoli, per un graduale processo d'autonizzazione.

Quello di cui ci si deve rendere conto è che un bambino non è di fronte a cose, ma a valori. Per questo riesce ad immaginare e può entrare in contatto col mondo del possibile. È in questo senso che la sua mente è creatrice. In tale prospettiva la narrazione e l'invenzione dei racconti fiabeschi rappresentano una modalità privilegiata per scoprire la sua identità d'essere umano, attraverso un contatto e una relazione con un mondo che gli permetta di relazionarsi diversamente alla realtà dell'esistenza, tramite la varietà e multiformità dei processi immedesimativi ed immaginativi.

Il valore dell'umanizzazione

L'infanzia non è un'età fuori dal tempo. L'infanzia è sempre iscritta in precise condizioni socio-culturali. Ci vuole in tal senso incoraggiamento e valorizzazione, anche se una certa dose di frustra-



Dal calendario UNICEF 2008, *Immagini per non dimenticare*

zione può essere salutare, per sviluppare le doti d'autocontrollo, nonché il costituirsi del senso del desiderabile e la conseguente capacità d'attesa e di perseguimento di mete. Il "no" motivato ed il limite rappresentano, in tale prospettiva, un sano riferimento per una formazione realistica ed equilibrata.

L'infanzia è, tuttavia, anche una condizione naturale, nel senso in cui l'intende Rousseau, ammonendoci che dai fanciulli storditi provengono gli uomini volgari. Forse, oggi, dobbiamo particolarmente tener presente questo pericolo di stordimento, quale può essere determinato da un'eccessiva esposizione al mondo delle immagini, come pure all'essere troppo invasi e frastornati da rumori e suoni.

L'infanzia è l'epoca del predisporre alla libertà, nella sua accezione massima, che è quella di scegliere creativamente la modalità della propria esistenza di fronte alla vita ed al suo senso. Tale predisporre si configura con le primissime esperienze, nel venire a contatto con i sorrisi e con gli abbracci del mondo, veicolati da chi ci fa da madre e da padre, dalla relazione con chi ci fa conoscere compagnia ed amicizia, dall'immaginazione di situazioni e dall'attesa e partecipazione ad eventi, abituandosi a seguire diversi copioni e ad assumere vari ruoli.

Si apprende a conoscere i bambini osservandoli giocare, perché in tal modo si possono osservare i loro moti d'istinto ed il loro modo di porsi e relazionarsi. È in tale spontaneità espressiva e comunicativa che dobbiamo e possiamo inserirci noi adulti, per aiutare ogni bambino ad affinare le proprie modalità espressive e comunicative ed a mo-

dificare alcuni aspetti inadeguati. Per questo il fallimento della fiducia di fondo e della mutualità fra adulto e bambino – come sostiene anche Erikson – è il fallimento più grave, perché tali atteggiamenti sono alla base di quella virtù della speranza, che è fonte ed alimento d'ogni crescita. Così, dobbiamo riconoscere con Bronfenbrenner che un bambino acquista capacità, conoscenza e valori da quelle persone con cui si è costituita una “diade primaria”, ossia una relazione bidirezionale, dove i pensieri dell'uno sono nei pensieri dell'altro, tale da influenzarsi reciprocamente anche in assenza della persona significativa.

Un bambino, fondamentalmente, ha bisogno di comprendere e di confrontarsi, per liberare la sua immaginazione e per allargare il raggio della sua percezione. È necessario, pertanto, che si possano sviluppare tutti i sensi di un bambino, che, in quanto frutto dell'interrelazione dinamica tra la percezione soggettiva e la cultura in cui si è iscritti, possono essere intesi come “sensi culturali”³. Così si sviluppa il senso corporeo, il senso estetico, quello critico, quello morale e quello religioso. Tali forme espressive e comunicative – culturalmente informate –, per potersi sviluppare, richiedono l'emergere del pensiero intuitivo⁴. Per questo è importante tener presente le teorie intuitive dei bambini, perché è attraverso di esse che possono dare un senso, almeno provvisorio, al loro rapporto col mondo. Da qui il valore del raccontar storie, contare gli oggetti, disegnare, cantare, giocare in tanti modi e in diverse situazioni, anche perché è tramite tali pluralità d'attività che si può sviluppare una molteplicità d'intelligenze, partendo da quel “passaggio cruciale”, consistente nella capacità d'andare oltre il pensare direttamente il mondo dell'esperienza, diventando capaci d'immaginare. È in tal senso che nell'infanzia inizia a configurarsi quella capacità di organizzare l'esperienza in modo narrativo – come rileva Jerome Bruner – tramite la via privilegiata del racconto e della fiaba.

È per questo di fondamentale importanza che un bambino possa essere assicurato e riesca a manifestare la propria energia interiore in termini positivi. L'introversione può essere vinta, elevando il grado d'autostima: incoraggiare a fare, a relazionarsi ed a produrre, significa rinforzare il senso di sicurezza interiore. L'estroversione può venire disciplinata e assumere la positiva forma di carica emotiva, con cui giocare, apprendere e cercare di migliorare e progredire.

Bisogna, per questo, incoraggiare il più possi-

bile l'iniziativa e l'inventività, riprendendo ed indicando, senza umiliare od esaltare.

I primi comportamenti sociali dipendono in gran parte dalla capacità di rispettare regole e dal saper prendere iniziative. Conquistare autonomia significa, per questo, poter essere felici, perché la felicità viene dal saper condividere e collaborare; ciò diventa impossibile, se si diventa insicuri, se non si coltiva la capacità d'iniziativa e se si ha paura del mondo circostante.

Un bambino troppo dipendente ed insicuro è come una fiammante automobile, ma con poca benzina. Il carburante si chiama amore, apertura, adattabilità: le tre condizioni per diventare autonomi. Un bambino troppo protetto e vezzeggiato è come un vestito troppo delicato, col quale non si può correre e muoversi liberamente, impedendo espressività e disinvoltura. Un bambino troppo assecondato è come una strada dritta, che non cambia mai direzione, facendo perdere il piacere della scoperta e lo stupore d'improvvisi paesaggi e nuovi orizzonti.

Il processo d'autonomizzazione e di responsabilizzazione inizia nella prima infanzia: permettere che possa poggiare su solide basi, significa garantire allo sviluppo non solo fisico e cognitivo, ma soprattutto etico-sociale, ampie prospettive di maturazione e di crescita, ampliando la visione di vita ed espandendo la direzione di senso. Per questo il valore dell'infanzia rappresenta l'insostituibile opportunità per un autentico processo d'umanizzazione, in cui i valori della persona possano svilupparsi, configurando un'umanità più ricca a livello di relazioni, più aperta al dialogo, più partecipativa e corresponsabile.

¹ Cfr. G. MOLLO, *La conquista della coscienza*, Ed. Morlacchi, Perugia 2001, pp. 130-138.

² Cfr. E. SAPIR, *Cultura, linguaggio e personalità*, tr. it., Einaudi, Torino 1972, pp. 163-165.

Per questo, nella fiaba che narra la storia di un giovane albero che voleva scoprire il mondo, il protagonista scopre i valori dell'esistenza e le stagioni della vita, con l'entrare in contatto con tutte le altre presenze del bosco, della terra e del cielo (Cfr. G. MOLLO, *Ramoso, La storia di un giovane albero che voleva scoprire il mondo*, Ed. Paoline, Milano 2004).

³ Cfr. G. MOLLO, *La via del senso*, La Scuola, Brescia 1996, pp. 173-346.

⁴ Cfr. G. MOLLO, *Il senso della formazione*, La Scuola, Brescia 2004, pp. 53-58, 117-122.

La dignità dell'anziano

ANNA GLORIA DEVOTI
Ordinario di Pedagogia Università di Siena-Arezzo

Senso e valore della vecchiaia

L'invecchiamento viene comunemente associato all'immagine di un uomo che sta incamminandosi verso la fine dei suoi giorni, verso la perdita definitiva del prestigio e ruolo sociale conquistati nel corso della propria esistenza.

Rimane difficile definire "quando" e "a che livello" si diventa "vecchi", se nel corpo o nello spirito, gli elementi caratterizzanti variano da persona a persona. Gli anziani non sono un gruppo omogeneo e la vecchiaia di conseguenza viene ad essere vissuta in modi e maniera differenti. C'è chi l'affronta con serenità e dignità e chi, purtroppo costituendo la parte più numerosa, ne rimane sopraffatto con atteggiamenti che vanno dalla rassegnazione passiva, alla ribellione e al rifiuto disperati. Persone che, chiudendosi in se stesse e ponendosi ai margini della vita, innestano il processo del proprio degrado fisico e mentale.

Le trasformazioni economiche, sociali e tecnologiche maturatesi nel corso degli ultimi decenni, se da una parte sono state fonte di indubbi benefici, dall'altra altresì hanno promosso smarrimento e disagio tra le popolazione deboli, compresi gli anziani. Oggi viviamo nuove modalità comunicative e, se gli over 55 hanno dimostrato di aver acquisito una crescente dimestichezza con certe strumentazioni, non può dirsi altrettanto con le persone di minor livello di istruzione e di reddito basso. Il "divario digitale" è fortemente avvertito nelle varie età e fasce sociali e continua a rappresentare la sostanziale disparità tra chi ha e chi non ha accesso all'informazione. La stessa società consumistica è causa di emarginazione e di esclusione, in quanto focalizzandosi sui valori dell'inventiva, dell'iniziativa individuale e delle professionalità efficienti, non può che rafforzare la linea di demarcazione tra chi sa e chi non sa, tra chi è capace a produrre e chi non.

La visione negativa che scaturisce è quella di dover maturare atteggiamenti competitivi, concorrenziali, saperi frammentari, competenze diversi-

ficati senza minimamente pensare ad apprezzare invece le persone per quello che sono.

Il lavoro che una volta si basava essenzialmente su un sapere trasmesso, su un lungo periodo di esperienza, oggi viene a configurarsi in maniera più dinamica ed a sorreggersi sul solo bisogno continuo e rapido di innovazioni metodologiche.

La certezza dell'esperienza dell'anziano, il fascino della sua saggezza, ha perso oggi di significato e di valore. L'anziano da soggetto "sociale" è divenuto "oggetto" di preoccupazione sociale e ciò ha determinato in lui il venir meno di quella carica necessaria alla reazione.

Se nelle società primitive la longevità conferiva prestigio e potere alla persona avanzata in età, oggi la situazione è completamente diversa. I vecchi non sono più i capi dei villaggi, i giudici esperti, i saggi consiglieri e i competenti educatori. Nel mondo contemporaneo anzi il termine "vecchio" ha assunto un significato dispregiativo, quasi offensivo da sentire la necessità di preferire il termine "anziano" come più dolce, come più consono alla restituzione di quella piena dignità perduta.

L'estromissione dall'attività lavorativa, di solito, rappresenta l'inizio di un primo stato di disadattamento all'età senile, in quanto perdita di considerazione sociale. Si dovrebbe provvedere ad ovviare agli anziani questo avvertimento doloroso di un futuro in solitudine ed incerto. Si dovrebbero promuovere progetti per eliminare le paure, le ansie e le difficoltà che incontrano. Alle persone anziane rimane solo il passato, il ricordo struggente per superare la frustrazione del presente. Essere detestati o derisi sembrano le uniche risposte concesse loro.

Il prolungamento della vita umana non dovrebbe essere avvertito come una condanna, ma bensì come opportunità vera di crescita e serena promozione. Ogni persona dovrebbe essere considerata individualmente e nel suo continuo sviluppo, in un unico indivisibile processo che va dalla sua nascita alla morte.

La solitudine del vecchio

L'innalzamento dell'età ha portato nella popolazione anziana un allargamento dei fattori di rischio per la salute e di disagio psicologico. Anche se oggi godiamo, rispetto al passato, di un attento sistema socio-sanitario capace di offrire risposte quasi esaurienti ai bisogni delle persone deboli, non mancano però le preoccupazioni derivanti dalle crescenti denunce di solitudine e di sofferenze espresse dagli anziani. In queste persone sono frequenti i disturbi depressivi legati alla diminuzione dell'autostima e della autonomia.

L'anziano nell'avvertire di essere meno produttivo, di costituire un peso per la famiglia, si lascia alle insicurezze, incertezze ed ansie unite alle pature. Diventano forti e dolorosi i sentimenti di solitudine, di isolamento, di abbandono, di marginalità e di esclusione.

La vita personale nella sua quotidianità è spesso ridotta a minime attività, tra l'altro prive di contenuto sociale. Il dono del tempo libero che la società elargisce all'anziano fuori ruolo, l'età del riposo assoluto o, come si suole dire, della meritata quiescenza, non è altro che una sorta di pietosa ipocrisia. Solitudine vuol dire anche questo e sentirsi soli accade di solito a chi vive isolato ed appartato, non per scelta propria, ma per condizione imposta dagli organismi sociali, economici e culturali del proprio contesto antropologico.

L'anziano presenta un continuo bisogno di affetto ed una costante esigenza di comunicare con qualcuno, che non trovano sempre corrispondenza nei componenti giovani e adulti della famiglia.

Certamente le risposte a tali problematiche non possiamo cercarle soltanto nell'organismo familiare che, fra l'altro, oggi non presenta più le caratteristiche o i presupposti perché l'anziano possa soddisfare in esso le proprie esigenze di vita e di relazioni interpersonali. Diventa indispensabile ed urgente un piano educativo affinché la società intera maturi la consapevolezza a promuovere la caduta di tutti quei pregiudizi che stanno relegando l'anziano nel limbo dell'incomprensione e della solitudine più amara.

Diventa urgente uscire dagli schemi formali se non vogliamo che l'invecchiamento della popolazione diventi un problema sempre più deprimente e meno gestibile. Dobbiamo trovare molteplici modi per favorire una partecipazione attiva e meno umiliante a chi ha superato quell'ipotetico "limite di età". È da ipotizzare un cambiamento radicale di prospettiva. È da considerare che la lon-

gevità, il numero crescente della popolazione anziana, non costituisca più un problema, ma rappresenti una ricchezza, risorsa da spendere. Valorizzare il capitale di esperienza, scoprire i mille modi per rendere gli anziani attivi e partecipi è anche un modo per insegnare ai giovani come prepararsi alla vecchiaia e viverla in maniera più dignitosa. Mantenersi mentalmente attivi è un modo sicuro per stare meglio, per migliorare la qualità della vita e rendere più serena l'attesa della fine dei giorni.

Occorrerebbe investire nella vecchiaia recuperando i principi del passato enunciati chiaramente nel *De Senectute* di Cicerone. Si legge in esso di valorizzare i punti di forza della vecchiaia espressi nella maturità, nel senso della pienezza di una vita vissuta, nella conoscenza e consapevolezza dei limiti propri e dei limiti inerenti il corso delle cose. Si sottolinea la consapevolezza che conduce al disprezzo della morte, ma anche alla possibilità di accettarla in quanto soglia finale di una vita realmente vissuta¹.

Dare valore e vita agli anni: verso la riconquista di un ruolo significativo

Richiamando il rispetto della dignità e dei diritti fondamentali delle persone anziane e, muovendo dalla convinzione che queste abbiano ancora molto da dire e da offrire, non possiamo che auspicare che le istituzioni e le organizzazioni preposte, con vivo senso di responsabilità, possano promuovere percorsi di solidarietà, di ascolto, restituendo così ragioni di fiducia, di speranza e di appartenenza a chi è stato allontanato dai circuiti della convivenza sociale.

Il problema però non è soltanto quello di occupare il tempo all'anziano, di comprenderlo o di accettarlo. Ciò che conta è offrire a lui la possibilità di esercitare ruoli adeguati. Il "nonno vigile" è stato e può ancora essere un esempio di apertura e restituzione di un ruolo sociale. Non è accettabile che una persona sessantenne smetta ogni attività o perda ogni interesse aspettando solo la morte. È opportuno pertanto restituirle quel ruolo da protagonista che ha precedentemente esercitato.

A monte di tutto ciò, rimane il fatto che fin da giovani bisognerebbe prepararsi ad una vecchiaia consapevole, bisognerebbe che la società educante si muovesse nella prospettiva di una educazione permanente, in grado di dare all'uomo in ogni sua fase esistenziale la coscienza di sé, del proprio valore, dei propri diritti, del "gusto" di vivere ed

in un'unica parola della propria libertà.

La *life long education* potrebbe essere l'idea guida per prevenire ogni disagio, malessere o distacco sociale. Camminare con gli anziani e verso gli anziani è dovere di tutti. È ormai tempo per cominciare ad operarsi per un effettivo cambiamento di mentalità nei loro confronti. Correggere l'attuale rappresentazione negativa della vecchiaia è dunque un impegno culturale quanto educativo che dovrà coinvolgere tutte le generazioni.

Ogni persona deve essere messa nella condizione di preparare il modo di vivere la propria vecchiaia. Giovanni Paolo II affermava che: "la vita è un dono di Dio agli uomini creati per amore a sua immagine e somiglianza. Questa comprensione della sacra dignità della persona porta a dare valore a tutte le tappe della vita. È una questione di coerenza, di giustizia. È infatti impossibile dar valore veramente alla vita di un anziano se non si dà valore veramente alla vita di un bambino sin dal momento del suo concepimento. Nessuno sa fin dove si potrebbe arrivare se la vita non fosse più rispettata come un bene inalienabile e sacro"².

Il contributo di esperienza che gli anziani possono apportare al processo di umanizzazione della nostra società e della nostra cultura è quanto mai prezioso e va sollecitato, valorizzando quelli che potremmo definire i carismi³ propri della vecchiaia, quali:

- La **gratuità**. La cultura dominante misura il valore delle azioni secondo i parametri di un efficientismo ignaro del tutto della dimensione della gratuità. L'anziano che vive il tempo della disponibilità, con atteggiamenti di calma e serenità profonda, può riportare all'attenzione di una società troppo occupata, l'esigenza di abbattere gli argini di una indifferenza che svisciva, scoraggia e arresta il flusso degli impulsi altruistici.
- La **memoria**. Le generazioni più giovani vanno perdendo il senso della storia e con esso la propria identità. Una società che ignora il passato rischia di ripetere più facilmente gli errori commessi. L'anziano che personifica il tempo rappresenta il ricordo di quanto è stato e di quanto è stato fatto. Diventa motivo di confronto, di analisi e di riflessione sui cambiamenti in atto, nonché aiuto e punto di riferimento. La caduta del senso storico è imputabile anche ad un sistema di vita che ha allontanato e isolato gli anziani, ostacolando il dialogo tra le generazioni.
- L'**esperienza**. La tecnologia ed il progresso scientifico oggi vorrebbero soppiantare l'utili-

tà dell'esperienza di vita accumulata dagli anziani nel corso di tutta l'esistenza. Sappiamo benissimo che non è vero, anche se non vogliamo ammetterlo.

- L'**interdipendenza**. Nessuno può vivere da solo, ma l'individualismo ed il protagonismo dilaganti celano questa verità. Gli anziani, con la loro ricerca di compagnia, contestano una società nella quale i più deboli sono spesso abbandonati a se stessi e richiamano l'attenzione sulla natura sociale dell'uomo e sulla necessità di ricucire la rete dei rapporti interpersonali e sociali.
- Una **visione più completa della vita**. La vita è dominata dalla fretta, dall'agitazione frenetica, dal nervosismo, dalla superficialità e dalla poca attenzione ai valori della persona umana. In risposta potremmo prendere da esempio la qualità di vita degli anziani, dove la loro esistenza in questa particolare età è caratterizzata dal rispetto dei valori affettivi, religiosi, morali, amicali, della non ricerca di potere, di prudenza, di giudizio, di responsabilità. È una condotta di vita da considerare come risorsa indispensabile per l'equilibrio delle società, delle famiglie e delle persone. L'anziano coglie bene la superiorità dell'essere sul "fare e sull'avere". Le società umane saranno migliori se sapranno beneficiare dei carismi della vecchiaia.

L'ingresso nella terza età è da considerarsi un privilegio, non solo perché non tutti hanno la fortuna di raggiungere questo traguardo, ma anche e soprattutto perché questo è il periodo delle possibilità concrete di riconsiderare meglio il passato, di conoscere e vivere più profondamente la fede in Dio, speranza e guida della nostra esistenza.

Nel salmo biblico si legge: "*in te mi rifugio, Signore, ch'io non resti confuso in eterno*"⁴. È una delle tante preghiere degli anziani che si incontrano nella Bibbia. La preghiera diviene la luce, la speranza, la forza risoltrice. Attraverso la preghiera vi è la possibilità di partecipare ai dolori e alle gioie degli altri, di rompere il cerchio dell'isolamento e uscire dalla condizione d'impotenza. Solo la luce della Parola di Dio, infatti, ci rende capaci di comprendere a fondo la piena dimensione valoriale di questa stagione della vita.

¹ Si consulti in merito l'opera del *De Senectute* di Cicerone.

² *Insegnamenti* V, 3 (1982) p. 125

³ Carismi tratti dal documento: *La dignità dell'anziano e la sua missione nella Chiesa e nel mondo* del Pontificium



Un paradigma educativo: parola di uomo

FRANCESCO MATTEI
Ordinario di Pedagogia
Università degli Studi Roma Tre

Mani amiche apposero sulla tomba di Ferdinand Ebner un epitaffio denso e penetrante: *Bedenker des Wortes*. Mi piacerebbe riscrivere lo stesso sintagma sull'opera di Edda Ducci¹, studiosa attenta, appassionata, paziente, inquieta. Rigorosa con gli allievi incontrati in quarant'anni di docenza universitaria a Bari e a Roma, ma ancor più rigorosa con se stessa. Un rigore filologico ed ermeneutico di cui ha lasciato ampie tracce: nella piegatura personalizzata delle pagine degli *auctores*² da lei letti e riletti, e nelle non poche pagine da lei stessa vergate in decenni di mai interrotta ricerca.

Edda Ducci è recentemente mancata. Chi le è stato vicino ha conosciuto la sua discrezione e la sua ritrosia al proscenio. Come ha conosciuto, apprezzandola, la sua tempra di educatrice e di docente instancabile (e talvolta rude e spigolosa). A chi scrive non è mancata soltanto, nel maggio scorso, la collega lettrice attenta e acuta dei fenomeni educativi. Manca, ora, anche l'amica con cui ha intessuto lunghi anni di dialogo e di discussione, di affettuoso commercio intellettuale e di sintonie e distonie ermeneutiche. E così l'amicizia, per Aristotele «necessarissima alla vita»³, finisce per farsi nostalgia e ricordo.

Non di ricordo privato, però, qui si tratta. Perché Edda Ducci, oltre che docente raffinata ed educatrice di vaglia, è stata pensatrice non banale e non «levigata» – come direbbe il Kierkegaard da lei tanto amato e, alla scuola di Fabro, a lungo arato⁴ – del fenomeno educativo e della sua dizione linguistica. Più che a questo secondo aspetto, tuttavia, ella si è sempre interessata al fenomeno educativo nelle sue dimensioni più profonde. Del lessico pedagogico, della sua sintassi e del

metodologismo epistemologico poco amava l'enfasi che la recente ricerca pedagogica ha evidenziato. Senza iattanza, però, perché era ben cosciente dell'importanza del linguaggio e della parola⁵. Perciò ricordava spesso quel *Bedenker des Wortes* tanto caro agli amici di Ebner, un Ebner da lei stessa introdotto in Italia⁶ e riproposto a regolari intervalli nei suoi studi e nelle sue lezioni.

Bedenker des Wortes è il pensatore della parola, un pensatore «amorosamente intento a riflettere sulla parola. Ma anche attento ad affinare il dire, ad accorciare man mano la distanza tra il vedere, il percepire, il conoscere, il vivere e il diventar parola»⁷. E la parola è sì *la via*, come titola il diario ebneriano, ma è anche strumento, simbolo, relazione: un filo apparentemente innocuo che può rivelarsi rivoluzionario, perché la parola è sempre, «per natura, in situazione duale»⁸. È relazione da uomo a uomo. O può includere, nella dizione, anche il dio, come costantemente ricorda la Ducci commentando infinite volte l'*Apologia di Socrate*.

Ebbene, questo pensatore amorevole della parola non ha soltanto il volto del mite e inquieto maestro austriaco, esso può assumere benissimo, credo, il volto della riservata e austera studiosa casentinese.

I toni sommessi sempre usati dalla Ducci non devono ingannare. Questa «rivoluzione di cui non correrà notizia, di cui non si parlerà in pubblico, per cui... non si fermerà un autobus»⁹, la rivoluzione della parola e della relazione, fa il paio con il mite sintagma dell'educazione come «forza debole» spesso ricorrente nei suoi scritti. Toni bassi, concetti essenziali, elementari, ma scolpiti nella roccia.

La relazione è, per la Ducci, la situazione radiale della scommessa educativa, una scommessa che ha, come posta in gioco, il *diventare uomo*. E soltanto l'ebneriano e scheleriano *Wort haben*, l'aver parola, è la misura dell'essere uomo. Dice la Ducci: «(...) la parola è la via che porta all'interiorità dell'uomo, sull'orlo della sua relazionalità che è profonda come un abisso, alla forma fondamentale di ogni vita intima che è la realtà dell'io-tu. La parola è mistero e mistero è la realtà a cui essa consente di approdare»¹⁰. L'accesso a questo mistero è la via per una educazione di sé ben riuscita, ma ne costituisce anche l'approdo provvisorio, la scommessa mai vinta. Perché dell'essere uomo non si scandiscono percorsi temporali predefiniti. La scommessa si gioca ogni giorno, perché ogni giorno si diventa uomini. Ma è, appunto, una scommessa, un rischio bello legato a una grande speranza, come ripeteva spesso la Ducci interpretando l'espressione platonica del *Fedone* (114, c 9; d 6).

Questo mi sembra il nucleo della riflessione filosofico-pedagogica della Ducci. E strano appare, se si pensa alla mitezza del suo atteggiamento e ai toni pacati del suo dialogare, questo *côté engagé* del suo pensiero, questo uso del termine rivoluzione in lei quasi straniero¹¹. La parola è la grande scommessa. L'uomo è la grande scommessa. La relazione io-tu è la grande scommessa. Il resto segue. Ma il resto è vita. Una vita sempre chiamata all'esistenza e nella cui determinazione è anche presente la possibilità della non vita.

Il lessico è ebneriano – l'io-tu, l'io-Tu, l'attenzione all'uomo, la dis-attenzione all'uomo (*Menschenverachtung*), la "natura di tu" (*Duhaftigkeit*), la muraglia cinese –, ma il tema di fondo attraversa tutto intero l'arco della riflessione teorica ducciana, dalle prime prove storiografiche sulle pagine platoniche, neoplatoniche e kierkegaardiane fino all'insistenza dura e insieme lieve sui contorni della *paideia* e sui limiti invalicabili che essa deve darsi: perché aveva appreso, da Kierkegaard e da Nietzsche, che certi luoghi del soggetto sono ineducabili, e ineducati devono rimanere¹². Solo l'io ha il diritto di scavare in quel cantiere, il suo cantiere: perché esso costituisce il perimetro della sua soggettiva e *singolare* unicità.

Siamo al cuore, credo, della concezione educativa delineata dalla Ducci lungo i decenni, decenni trascorsi a pensare la *paideia* e ad attuarla, sempre intenta ad innescare quel rapporto da lei ritenuto necessario e fecondo tra pensiero e azione, esperienza e riflessione critica su di essa. Lon-

tana, ma forse lontanissima, dai sistemi filosofico-sociali che di volta in volta hanno tentato di fare del soggetto una parte del *sistema* (filosofico, educativo, storico, sociale). Il soggetto non è mai finito in lei in un catasto concettuale, in una deduzione logica, in una organicità ideologica – nemmeno di stampo religioso (lei, credente, così fiera del suo essere ghibellina toscana!). L'asistematicità che tanto aveva studiato in Kierkegaard o in Ebner era anche la *sua* asistematicità. La sua *paideia* può identificarsi perciò con gli innumerevoli scavi da lei compiuti attorno al tema del soggetto e della sua concreta esistenza. E in questa lettura ha avuto come grandi accompagnatori gli *auctores*. Che non erano per lei fonti di erudizione, ma grandi maestri che avevano esperito e descritto l'umano nelle sue pieghe più riposte, pieghe scalfite dall'amore, dal bene, dal male, dal dolore, dall'amicizia, dall'ideologia... Da tutto ciò che appartiene all'umano e dell'umano costituisce il tessuto esistenziale.

Non meraviglia, allora, che il suo libretto, *L'uomo umano* (Brescia, 1979), abbia avuto accoglienza variegata. Non era dispiaciuto affatto ai colleghi che riflettevano sul fenomeno educativo con categorie filosofico-esistenziali (potrei citare Bertin, Broccoli, Bertolini, Granese...). Poco interesse aveva invece suscitato in quei colleghi, ed erano legione (cattolica, per lo più!), che sudavano le classiche sette camicie nella didatticizzazione e scientificizzazione del discorso pedagogico¹³. Il volume successivo, un accurato e primo studio sistematico su Ebner, si intitolerà, significativamente, *La parola nell'uomo* (Brescia, 1983). E parola e uomo costituiranno ormai, ininterrottamente, la diade costante della sua riflessione sulla *paideia*.

A tale approdo era arrivata dopo molti anni di lavoro costante su temi ardui e autori poco frequentati dalla cultura pedagogica. La sua provenienza dalla filosofia ne influenzava felicemente, con solare evidenza, l'andatura teoretica e l'originalità degli accostamenti concettuali al tema della *paideia*.

Le sue fonti di ispirazione sono essenzialmente Platone, Kierkegaard ed Ebner. Ma le sue puntate ricognitive approfondiscono anche Seneca, il neoplatonismo, la filosofia medievale e dell'umanesimo¹⁴, Epitteto, Marco Aurelio, Feuerbach, Bußer e il frequentatissimo Nietzsche.

È del 1967 il bel saggio sul VII libro della *Repubblica* di Platone, poi confluito in *Approdi dell'umano*¹⁵, ove esso è riproposto a proposito del linguaggio educativo, ma con uno spettro euristico

sul tema della *paideia* – e della *paideia* platonica in particolare –, di evidente consistenza e raffinatezza filologica ed ermeneutica. La diade che la Ducci tenta di porre in luce è quella di *paideia* e *metessi*. E il tema della “partecipazione”, qui svolta in direzione della vita come educazione. Non ne fa un’analisi concettuale dal punto di vista metafisico, analisi che tante volte aveva certamente ascoltato da Fabro rispetto al concetto di “partecipazione” in Platone, Aristotele e Tommaso. Le interessa piuttosto, sulla scia di Platone, «la trascrizione in termini pedagogici del principio della partecipazione». E aggiunge: «Platone intuisce chiaramente, anche in campo educativo, il mistero della partecipazione; l’intuizione però non è portata alle ultime conseguenze, è piuttosto lasciata in una stupenda apertura, in uno sventagliarsi di infinite possibilità e di sempre riproposte maniere di relazione»¹⁶. E a queste infinite modalità della relazione la Ducci ha sempre inteso lavorare, approfondendo *auctores* davvero autorevoli e scavando ella stessa in molteplici contesti di concrete relazioni educative, mai dimentica della pagina iniziale platonica da cui aveva mosso i suoi primi passi *en pédagogie*. E se la relazione oscilla in Platone tra l’uno e i molti, l’esistenza e l’Uno, l’in-educazione (*apaideusía*) e l’educazione (*paideia*) come visione (partecipazione) dell’essere, ella tenterà di dare storia concreta, immagini e volti a queste tensioni relazionali.

Accenno soltanto alla bella analisi che ella fa dei verbi dell’educazione nella pagina platonica che sta leggendo. L’educazione comincia da un costringimento, da una necessità. Da una necessaria scossa. E ci si scuote da soli e uno alla volta. Perciò il valore del verbo *anankázōito*. Da questo verbo discendono le altre movenze dell’educazione, da Platone trascritte nei verbi *anístasthai*, *periègein*, *badizein*, *anablépein*. E dicono l’alzarsi, il voltarsi, il camminare, il guardare verso il sole (*ton élion*). Che è poi l’essere e il bene (*to ón*, e *tagatón*).

Veramente una bella pagina di riflessione pedagogica, questo commento del mito della caverna. La Ducci ne porterà per sempre, come i suoi alunni tante volte hanno sentito, il ricordo di due espressioni caratteristiche: il «da anima ad anima», e il «volgersi con tutta l’anima». Espressioni, queste, della relazione interpersonale e del coinvolgimento totale nella relazione al bene. Espressioni che non hanno origine religiosa, come qualche distratto ascoltatore può credere, ma nascono dalla pagina platonica.

Un lavoro di scavo simile ella ha compiuto sul

verbo *peítho*, e sul suo medio riflessivo *peíthomai*. Che traducono *persuadere* e *lasciarsi persuadere*, verbi che si incontrano già nella pagina iniziale della *Apologia* platonica, a proposito della *paideia*, e che tanta importanza rivestono nell’atto educativo. Uno squilibrio di questi verbi porta all’indottrinamento, all’ideologia o al solipsismo. Una comprensione adeguata prepara invece una sana e necessaria relazione educativa¹⁷.

Ho citato due esempi. E come esempi debbono valere. Ma dicono dell’acribia filologica della Ducci, studiosa non ideologica e non parenetica, salda ad una *sua* personale opzione in tema di educazione, ma lontanissima dall’approssimazione di molti cantori spensierati «dell’educazione ai valori». Sempre si è premurata perciò, come antidoto, di nutrire una cura maniacale della pagina e del riscontro testuale – com’è dovere, d’altronde, di ogni studioso degno del nome. E studiosa vera ella è stata.

Un approfondimento di questi temi, e dal largo respiro testuale, trova posto in quegli stessi anni nello studio *La maieutica kierkegaardiana*¹⁸. La diade *paideia-metessi*, appena accostata nel saggio sul mito della caverna, necessita ora di apprendimenti robusti e di contaminazioni che hanno lasciato traccia visibile e perdurante nella storia dell’educazione dell’Occidente. E così la Ducci mette mano all’interpretazione che della maieutica e del maieuta offre Kierkegaard. Un passaggio ermeneutico decisivo, questa robusta riflessione su Kierkegaard. Il maieuta che esce da queste pagine è quello stesso maieuta che la Ducci ha cercato di essere nei lunghi anni della sua docenza. E qui si trovano i concetti fondamentali da lei ripresi negli anni che seguiranno.

Il tema centrale è quello del «diventar soggettivo», in quanto «la soggettività è il problema necessario». Ma il diventare soggettivo necessita di operazioni non solo e non tanto concettuali: il soggetto è vita, passione, relazione all’essere, tensione al vero, relazione al Tu, dimora del pensare, libertà della decisione. La maieutica è lo strumento, la via, il cammino, il processo. Non una tecnica, dunque. Perché l’essere e la vita, la luce e il bello vanno oltre la *techné*. Perciò scrive la Ducci quarant’anni dopo, nella nota introduttiva al testo che ripropone: «D’altra parte, educare alla decisione libera è forse inattuale quanto educare a pensare; l’una e l’altra educazione chiamano in campo troppe realtà della nostra convivenza, del modo corrente di valutare il vivere. Ma chi educa deve affrontare il problema, o, almeno, documen-

tarsi con cura, perché la possibilità umana additata dalla maieutica è di quelle determinanti per ciò che riguarda la concretezza del singolo e il suo apporto all'umanazione della convivenza»¹⁹.

L'aforisma kierkegaardiano «stare soli – con l'aiuto di un altro», la comunicazione di sapere e la comunicazione di potere, la reduplicazione²⁰, i discorsi edificanti... le molte e pregnanti espressioni kierkegaardiane ascoltate da generazioni di alunni nascono in queste pagine, e qui trovano giustificazione teorica e accezione semantica.

Con queste premesse, la Ducci mette mano ad un altro passaggio delicato e necessario; delimita i contorni di un altro dei termini fondamentali del lessico pedagogico, quello di *comunicazione*, e pubblica il lungo studio *Essere e comunicare*²¹.

Già nella pagina iniziale de *La maieutica kierkegaardiana* aveva posto il problema. D'altronde, come può darsi maieutica senza comunicazione? Il problema è scavare negli anfratti e nelle pieghe semantiche ed effettuali della comunicazione. Che non potrà configurarsi, ancora una volta, come una pura tecnica. Comunicazione dice platonica-mente *suzèn* (con-vivere, con-vivenza), partecipazione, concreto esperire. Comunicazione, dunque, ma comunicazione lontanissima dai fasti orgiastici dell'odierna (in)comunicazione di massa.

Dice dunque la Ducci, all'inizio de *La maieutica*, a proposito della capacità maieutica e dello sgomento che si genera nell'animo di Kierkegaard: «(...) mentre coglie le dimensioni più profonde del significato umano, avverte l'angoscia della propria "miseria" e della propria debolezza così come, mentre intravede le insondabili dimensioni del Vero e del Bene, è fortemente consapevole del limite che struttura la natura dell'uomo, la natura di sé e dell'altro, e delle difficoltà di cui si intesse e quasi si alimenta la comunicazione»²². Su queste difficoltà tenta di gettare luce in *Essere e comunicare*.

Le odierne precomprensioni fanno subito cadere l'attenzione sul termine comunicare. Ma la relazione è tra essere e comunicare. E nella scarna pagina dell'*Introduzione*, più asciutta del solito, la Ducci non può esimersi dal farlo notare. In realtà, ancora una volta ella tenta di far risaltare le reciproche risonanze-dissonanze tra la dimensione ontologica e la dimensione esistenziale del soggetto-in-relazione. La comunicazione è con il Tu e con l'altro. Perciò mi sembra particolarmente rilevante e suggestivo lo scavo ermeneutico che ella compie sul *Mitmensch* feuerbachiano²³ e sulla «dinamica del con»²⁴. Ciò che le interessa, in modo

particolare, è esplorare fino in fondo le dinamiche e i possibili esiti del «co-uomo», e dunque la costituzione dell'io-in-relazione e le sue concrete movenze esperienziali. Con due avvertenze: evitare il pericolo della chiusura dell'io nella gabbia idealistica o neoidealistica, e rifuggire dalla deriva emozionale o nichilistica, sempre in agguato quando l'io recide le sue radici e l'Essere esce dall'orizzonte della significanza. Il che comporta la permanenza dell'Assoluto, in quanto Essere o personale Tu.

I compagni di strada sono qui il fido maestro Kierkegaard, ma anche Feuerbach, Buber e soprattutto Ebner. Ed è questo il primo robusto prestito ebneriano sul cammino teoretico della Ducci. I successivi approfondimenti, operati ne *L'uomo umano* e *La parola nell'uomo*, nascono in queste pagine, talvolta aspre ma sempre oneste con le ragioni dell'uomo. E tra queste ragioni la Ducci individua una possibilità (necessità) di apertura dell'io all'altro-soggetto-umano ma anche all'Altro-Soggetto-Assoluto²⁵. A questi il soggetto-uomo deve rapportarsi intenzionalmente, «attingendo l'Altro così come l'Altro è». Senza edulcorazioni e senza maschere irriconoscibili. Questo Assoluto non sarebbe affatto un elemento prevaricatore o ideologico. Costituisce, piuttosto, «la giustificazione, ma anche il mistero, dell'intersoggettività». Ed è questa la «grande biforcazione», come la chiama la Ducci. In essa si dà la possibilità di una radicale immanenza esistenziale o una *metessi* che nasce sotto lo stigma di una necessaria relazione all'Assoluto. Le premesse non sono qui ininfluenti.

La conclusione di questo lungo studio è consegnata alle ultime righe del saggio, là dove si traggono le conclusioni di una comunicazione edificante²⁶ come processo di un concreto infinitizzarsi dell'io, sede ultima e responsabile di «una decisione libera e giustificata»: «A una conoscenza, il più possibile chiara e motivata, deve affiancarsi un esperire coraggioso che, ponendo e volendo una rischiosa e responsabile relazione intersoggettiva con un tu a dimensione assoluta e a dimensione antropologica, è certo del crearsi e dello svelarsi di una realtà personale»²⁷.

E così al soggetto-persona si torna. La persona umana che parla, che ha parola (l'ebneriano *Wort haben*), continua a costituire il *leitmotiv* della ricerca accademica e del concreto magistero della Ducci.

I saggi che seguiranno, non faranno che approfondire questo terreno, sempre arido e sempre fertile. Ricordo le due traduzioni di testi ebneriani, la traduzione e la (fine) cura del *De magistro* di

Tommaso, *Libertà liberata, Approdi dell'umano* e tre volumi collettanei con i suoi allievi²⁸. Dei quattro studi presenti in *Libertà liberata*, espressione mutuata dalle *Retractationes* di Agostino, mi permetto di consigliare una rilettura di *Educare alla legalità*. In piena bufera politica – siamo nei giorni tragici e drammatici di tangentopoli –, la riservata studiosa casentinese discetta di Platone e di Aristotele, di Seneca e di Epitteto, di Kierkegaard e di Ebner. Ma non tenta scorciatoie: il *senso per* la legge e il *senso per* l'educativo camminano insieme, sono legati alla costituzione di una libera personalità. E sono dunque chiamati entrambi ad opere di lunga durata. La *paideia* non è lavoro da regole esteriori al soggetto, da vuoti formalismi. Essa vive e si struttura nella *forma*: nel dare forma e nel darsi forma. E lo scavo del formare una materia resistente è opera di lenta e paziente intelligenza e sensibilità. Il kierkegaardiano pensatore *soggettivo* ha bisogno di tempo e di uno scavo rispettoso e rigoroso del cuore e della ragione dell'uomo. L'agostiniana "scuola del cuore" adombrata nelle *Confessioni* sembra riecheggiare in queste pagine scarne e contratte. La *paideia* è realtà complessa e «il cuore umano resta un guazzabuglio. Lì permangono gli enigmi della radice cattiva e dei grandi slanci della magnanimità; dei movimenti imprevedibili della libertà, dell'affettività, della passione per il bello, e certo anche della creatività, dell'inventiva e della fantasia. L'educazione è una *forza debole*. Ma è pur sempre da lei che passa l'umanazione, e senza di lei la disumanazione dilaga»²⁹.

Il tema non si dissolve mai e sempre ricompare, nonostante approfondimenti e tematiche talvolta apparentemente lontani. Al centro della riflessione della Ducci resta costante il tema dell'umanazione. E umanazione è il diventar uomo, un uomo che è intreccio di relazioni e di scavi interiori, di passioni e di ragione equilibrante. Perciò ha tanto amato Epitteto, quell'Epitteto che nelle *Diatribes* (II, 19) richiede a gran voce che gli sia mostrato uno stoico: «Mostratemi uno stoico, se ne avete uno. (...) Mostratemi uno malato e felice, in pericolo e felice, morente e felice, esiliato e felice, diffamato e felice. Mostratemi: io desidero, per gli dei, di vedere uno stoico. Ma voi non avete la possibilità di mostrarmi un uomo modellato in tal guisa: mostratemi, almeno, uno che si sta modellando, uno che si è orientato in questa direzione».

Non so quanti allievi ella abbia aiutato a modellarsi, giacché l'opera educativa dell'umanazione

è sempre impresa ardua e di lunga lena, sempre esposta allo scacco. Ma credo si possa tranquillamente affermare che non si è sottratta in alcun modo al compito che ella stessa si era dato: umanarsi ed accompagnare l'umanazione degli altri. Questo è stato lo sforzo teoretico ed esistenziale della studiosa casentinese. Agli allievi che ha lasciato, il compito, se credono e se sono in grado, di continuarne l'opera.

¹ Edda Ducci (1929-2007) è stata docente nelle università di Bari, Lumsa, «La Sapienza», Roma Tre. Oltre che all'università e nei licei, la sua attività di educatrice si è svolta nell'ambiente scout, presso il Ceis, nelle carceri (particolarmente vivo il ricordo di Trani), nel mondo aclista.

² Sull'importanza che Edda Ducci ha sempre riservato alla lettura degli *auctores*, vi è traccia esplicita in *Approdi dell'umano. Il dialogare minore*, Anicia, Roma 1992, II ed. 1999, pp. 67-79. Ma il rimando agli *auctores* non è soltanto da lei postulato. Agli *auctores* ha sempre attinto nei suoi studi, nelle sue lezioni e nell'assegnazione delle tesi di laurea agli studenti. Gli *auctores*, ella dice, «arano nel profondo dell'umano», «sono primitivi e inattuali», «escono e fanno uscire dal quotidiano», «non fermano quando li si incontra, né inducono a fare la loro strada, ma invogliano a cercare liberamente ognuno la sua e a percorrerla». Dove i rimandi ai classici sono evidenti e qui riproposti con isticità e persuasione, se l'educazione è intesa come scoperta e ricostruzione del volto *umano* del soggetto.

³ Aristotele, *Etica Nicomachea*, 1155 a 4-5.

⁴ Originale e molto apprezzato il suo studio su Kierkegaard, *La maieutica kierkegaardiana*, apparso nel 1967 per i tipi della SEI e riedito dall'editrice Anicia pochi giorni prima della sua scomparsa, una riproposizione editoriale da lei fortemente desiderata (in «caratteri bodoniani e copertina rosso pompeiano, mi raccomando!»), che ha accolto con il sorriso grato e felicemente misurato con cui prendeva in mano ogni nuova copertina dei suoi testi.

⁵ Si veda, ad esempio, *Il linguaggio educativo*, in *Approdi dell'umano...*, cit. pp. 41-66.

⁶ Emil Brunner ne parlò nel 1935. Edda Ducci cominciò a leggere e a tradurre Ebner fin dagli anni baresi, e in una miscellanea di sua traduzione – fine anni sessanta-primi settanta – propose parte del *Diario ebneriano* agli allievi di quella Università (F. Ebner, *L'uomo. Annotazioni – Aforismi*, intr. e trad. di E. Ducci, Pro manuscripto, Bari s.d.; Id., *Dio. Annotazioni – Aforismi*, intr. e trad. di E. Ducci, Pro manuscripto, Bari s.d.). Da allora, come ripeteva nelle conversazioni private, le sue lunghe attese nelle code ospedaliere le passava traducendo i testi ebneriani.

⁷ E. Ducci - P. Rossano, *Introduzione* a F. Ebner, *La parola è la via*, trad. e cura di E. Ducci - P. Rossano, Anicia, Roma 1991, p. 10.

⁸ *Ibid.*, p. 11.

⁹ *Ibidem*. Nell'autobus che non si ferma..., Edda Ducci ricorda la battuta ironica pronunciata da Mons. Piero Rossano in occasione dell'ordinariato accademico della stessa autrice, ma dice anche della quotidianità in cui si operano le educazioni e le rivoluzioni. Quelle reali operano nel profondo e nel silenzio della prassi quotidiana, lontano dai clamori dell'esteriorità. E in ciò è facile cogliere il taglio della sua riflessione: la rivoluzione è per lei il lavoro mai interrotto per la libertà interiore del soggetto. Le conseguenze politiche che ne potrebbero seguire... solitamente non seguono. È un limite ma anche una scelta. Lo stoicismo greco-romano, la lezione paidetica e filosofica di Epitteto e di Marco Aurelio, le "edificazioni" kierkegaardiane non erano passate invano in occhi attenti e in una mente disposta a scavare radicalmente, "con tutta l'anima", in direzione della soggettività.

¹⁰ *Ibid.*, p. 8.

¹¹ Dico qui straniero il termine «rivoluzione» nel pensiero della Ducci, perché il suo tessuto concettuale rifugge rigorosamente dal marxismo o dal personalismo, possibili filosofie (pedagogiche) da cui avrebbe potuto mutuare il termine. Anche *allures* concettuali più vicine al suo modo di procedere teoretico, quali l'esistenzialismo o la fenomenologia, provocavano in lei fastidio ed esplicite lontananze. Questo avvicinare parola e rivoluzione non sembra però un *lapsus calami*. Traduce bene, credo, il suo far perno sulla grande forza della parola e sull'educazione come *metànoia* individuale. Ci si educa uno alla volta, *singulatim*, come aveva appreso dal Platone del libro VII della *Repubblica*, e si è credibili come maestri quando si è veramente *maîtres de soi*, quando ci si è autoeducati come uomini veri.

¹² È il tema dell'ultimo lavoro accademico scritto con i suoi allievi (*Il margine ineffabile della paideia. Un bene da salvaguardare*, Anicia, Roma 2007), ma è anche il tema di fondo che ha attraversato tutto intero il suo itinerario teoretico e didattico. In ciò fedele alla lezione di Kierkegaard e di Nietzsche.

¹³ Ne sorrise ironicamente quando gli riferirono che un importante caposcuola della pedagogia patavina, ormai avanti negli anni, aveva dichiarato pubblicamente, in un convegno sul Gargano, che *L'uomo umano* rappresentava il prodotto culturale migliore della pedagogia italiana degli ultimi cinquant'anni, e che sarebbe diventato un classico. Peccato che, al momento dell'uscita del testo, lo stesso illustre collega si fosse premurato, con ritardata tempestività, di stenderne una diligente stroncatura! Al momento della morte la studiosa casentinese stava preparando una riedizione de *L'uomo umano*, ed era intenta alla rielaborazione del primo capitolo.

¹⁴ Cfr. E. Ducci, *Un saggio di pedagogia medioevale. Il «De disciplina scholarium» dello Pseudo-Boezio*, SEI, Torino 1967; Id., *Il to eòn parmenideo nell'interpreta-*

zione di Semplicio, in "Angelicum", a. XL (1963), pp. 173-194, 313-327; Id., *Il to eòn parmenideo nell'interpretazione di Filopono*, in "Rassegna di Scienze filosofiche", a. XVII (1964), n. 34, pp. 1-48.

¹⁵ Cfr. *Approdi dell'umano...*, cit., pp. 51-66, precedentemente in "Rassegna di Scienze filosofiche", a. XX, n. 4, ottobre-dicembre 1967.

¹⁶ *Ibid.*, p. 52.

¹⁷ Cfr. *Approdi dell'umano...*, cit., pp. 99 e ss.

¹⁸ E. Ducci, *La maieutica kierkegaardiana*, Adriatica, Bari 1967, II ed. Anicia, Roma 2007.

¹⁹ E. Ducci, *La maieutica kierkegaardiana*, II ed., Anicia, Roma 2007, p. 12.

²⁰ Cfr. *Ibid.*, pp. 201 e ss.

²¹ E. Ducci, *Essere e comunicare*, Adriatica, Bari 1974, II ed., Anicia, Roma 2002.

²² E. Ducci, *La maieutica kierkegaardiana...*, cit., p. 13.

²³ E. Ducci, *Essere e comunicare*, cit., pp. 46-54. Di grande interesse l'analisi che la Ducci compie su *L'essenza del cristianesimo*. Il tema che pone in discussione così si esplicita: «Il tu è ciò che dà il cominciamento all'io, ciò mediante cui il mondo diventa chiaro all'io, il perno intorno al quale ruota l'io per l'autocoscienza e per l'eterocoscienza» (*Ibid.*, p. 51). E su questa germinazione dell'io dal tu, tesi opposta a quella di ogni idealismo, si esercita la riflessione della Ducci. Una tesi davvero interessante per chi è alla ricerca della genesi dell'intersoggettività.

²⁴ E. Ducci, *Essere e comunicare*, cit., pp. 129 e ss.

²⁵ Cfr. E. Ducci, *Essere e comunicare*, cit., p. 149.

²⁶ È del tutto inutile ricordare qui le accezioni positive di *edificazione* e *reduplicazione*. Kierkegaard non è Hegel. E ciò che in questi appariva vacuo e frutto di un vuoto dover essere, in quello si configura come costruzione singolare ed esperienziale del soggetto-in-relazione. Concetti, dunque, pienamente positivi. Se non si dà edificazione e reduplicazione non si dà realtà personale.

²⁷ E. Ducci, *Essere e comunicare*, cit., p. 237.

²⁸ F. Ebner, *Parola e amore*, trad. e cura di E. Ducci e P. Rossano, Rusconi, Milano 1983; Id., *La parola è la via*, trad. e cura di E. Ducci e P. Rossano, Anicia, Roma 1991; E. Ducci, *Approdi dell'umano. Il dialogare minore*, Anicia, Roma 1994; Id., *Libertà liberata. Libertà Legge Leggi*, Anicia, Roma 1994; AA. Vv., *Preoccuparsi dell'educativo*, a cura di E. Ducci, Anicia, Roma 2002; AA. Vv., *Aprire su paideia*, a cura di E. Ducci, Anicia, Roma 2004; AA. Vv., *Il margine ineffabile della paideia. Un bene da salvaguardare*, a cura di E. Ducci, Anicia, Roma 2007.

²⁹ E. Ducci, *Libertà liberata...*, cit., p. 13.



Educazione nell'arco della vita sullo sfondo delle teorie della personalità

OLGA ROSSI CASSOTTANA

Docente di Pedagogia generale e di Psicopedagogia
Università di Genova

La concezione di un'educazione che si estenda lungo tutto l'arco esistenziale pone in primo piano e reclama collegamenti tra i fondamenti della pedagogia "classica" e le teorie dello sviluppo della personalità. Né possono essere messe in secondo piano le acquisizioni sui processi di apprendimento nelle diverse fasi della crescita e le idee consolidate, nel corso degli anni '70 e '80, sulla Career education e sullo "sviluppo vocazionale". In sede scientifica è venuto affermandosi un più ampio concetto di educabilità, coincidente con l'intero arco di vita, quale percorso educativo ininterrotto che ha dischiuso alla pedagogia sentieri inesplorati, prima d'ora non percorsi, prospettando alla condizione umana ben più ampi orizzonti educativi.

A questo spostamento dell'asse educativo verso il complessivo tracciato dell'intero arco di vita, non sempre problematicamente affrontato e criticamente assunto, hanno indubbiamente contribuito alcuni fenomeni di natura storico-sociologica e culturali. Tra essi si segnalano in primo luogo l'aumento considerevole della popolazione in età adulta ed anziana in ottimali condizioni vitali esistenziali e le profonde, ininterrotte trasformazioni della società, dagli ambiti professionali alle fondamentali stesse delle istituzioni sociali per eccellenza. L'educazione, proprio per la sua intrinseca dimensione progettuale, nelle tre ineludibili valenze insite nel concetto di progetto – secondo lo Scheler¹ – di *tensione verso un valore, intenzione e realizzazione*, non può non contemplare una dimensione anche "profetica"² di quelle che saranno le condizioni sociali future. Sebbene dovrebbe essere chiaro che l'adattamento alla società, la prefigurazione di ruoli e di compiti futuri e futuri non debba intendersi passivamente come

acquiescenza dell'uomo rispetto alle istanze della società e del mondo del lavoro, ma implichi un ruolo criticamente attivo della persona, in quanto persona, che sappia fronteggiare, valutare ed eventualmente trasformare tali esigenze. Tutto ciò rimanda all'incisività e all'efficacia dell'educazione.

Anche gli studi sulla psicologia dell'adulto sembrano sempre più dilatare le potenzialità educative in senso "longitudinale", sebbene sia proprio da tali indagini, per la verità ancora poco numerose e, i cui esiti paiono a tutt'oggi problematici e contraddittori, che dovremmo attenderci risposte più puntuali, che possano chiarire le condizioni realizzative di più ambiziosi progetti educativi. La pedagogia, quale scienza dell'educazione, nel maturare più elevati livelli di elaborazione dovrebbe rendere sempre più consapevoli e intenzionali i progetti di sviluppo dei processi educativi nel corso della vita. Il complesso di studi e di esperienze formative per un verso ha ampliato, al di là di ogni limite più consueto, le età di cui la pedagogia ricerca ed interpreta le esigenze, dall'altro ha rilevato talune incertezze del sapere pedagogico nel proporre più consone condizioni educative nelle diverse stagioni dell'esistenza. L'ispirazione per vivificare l'espansione e la ramificazione della formazione può ritrovare radici profonde in ascendenze storiche molto remote, da Comenio con la sua «scuola della nascita e della morte», sino alla Necker, sostenitrice di un progressivo affinamento, nel corso dell'esistenza, di tutte le qualità umane.

Il più ampio concetto di educabilità riproposto dall'ipotesi di una "*life-long education*", che solo apparentemente e marginalmente può coincidere con il concetto di *life-long learning*, va oltre gli aspetti strettamente acculturativi per spaziare su aspetti educativi di più ampia portata. Tale amplificazione dovrebbe svolgersi secondo l'ottica di un potenziamento della personalità umana complessivamente intesa. Secondo questa finalità si pone, dunque, in primo piano l'esigenza di conoscere più approfonditamente su un piano scientifico *le possibilità e i limiti dell'educabilità nel corso della vita*. Non solo i più tradizionali "stadi" di sviluppo sono attualmente oggetto di attenzione, ma particolare rilievo ha assunto, e vieppiù dovrebbe acquisirne, lo studio della personalità adulta. L'estensione e l'approfondimento sono avvenuti sia nei confronti delle primissime fasi dell'esistenza, sin dal primitivo, ipotizzato, *imprinting* da parte del battito cardiaco materno nella vita intrauterina, sia agli studi sempre più complessi sulla psicologia adulta. Le correnti psicoanalitiche, come è

noto, hanno focalizzato l'attenzione sui primi stadi dello sviluppo umano. Secondo tale concezione le strutture fondamentali della personalità *Es*, *Io*, *Super-Io*, vengono gradualmente strutturandosi, segnando il passaggio da stadi primordiali prevalentemente indifferenziati alla progressiva consapevolezza di sé e, attraverso il susseguirsi di esperienze che affondano paradossalmente nell'egocentrismo e nell'onnipotenza, alla genesi dell'Io-sociale o *Super-Io*.

Nell'ambito degli studi di neurofisiologia e biologia cerebrale vengono progressivamente accumulandosi risultati, che indicano le notevoli e irripetibili opportunità di sviluppo nelle prime fasi della vita. L'individuazione sempre più precisa di momenti differenziali, di «periodi critici», che segnalano la primissima e la prima infanzia come le età migliori per i diversi, successivi apprendimenti, l'identificazione, più generalmente, del cervello infantile, come una «rete ferroviaria» dagli snodi e raccordi più agili e flessibili, il disegno, sempre più netto e scrupoloso di aree specifiche nella «geografia cerebrale», tutto questo cumulo di conoscenze e acquisizioni non sembra tuttavia aver prodotto le debite e opportune conseguenze sul piano educativo.

Riteniamo di dover porre altresì in primo piano gli studi sull'adolescenza come età, fondamentale di revisione e di ricapitolazione di tutte le precedenti crisi esistenziali, ma soprattutto di sfaldamento e di successiva ricomposizione dell'identità. È proprio il problema dell'identità il conflitto distintivo dell'epoca adolescenziale, da cui germinerà – secondo la teoria di Erikson – come progressiva configurazione l'identità adulta e, quale considerevole momento di espansione dei limiti del sé, il tratto virtuale della «fedeltà»³. Non che precedentemente i piccoli, nella prima e seconda infanzia e nella fanciullezza, non abbiano conseguito primigenie forme d'identità che anzi, come nota il Lidz, anche a questo riguardo, «le fasi dello sviluppo della fanciullezza non sono fine a se stesse ma stadi della progressione verso lo sviluppo di una persona integrata e ragionevolmente autosufficiente»⁴. Né le successive evoluzioni della prima età adulta, della maturità vera e propria e della medesima senescenza saranno esenti da progressivi e costanti, seppur modesti consolidamenti dell'identità, determinati in particolare dall'assunzione dei ruoli parentali e dalla circoscritta identificazione con i componenti del gruppo di lavoro, che riferendosi ad aspetti più esteriori, potremo più opportunamente definire imitazione.

Elementi, particolarmente interessanti per que-

st'investigazione, presenta la fase giovanile, caratterizzata in modo più evidente per la realtà italiana, da una temporalità che tende a protrarsi ed è stata fatta oggetto di ricerche e di analisi approfondite anche nell'ambito della pedagogia. Luigi Pati ha colto con lucidità e attenzione a ogni aspetto particolare, attraverso inconfutabili strumenti di ricerca, le caratteristiche in divenire di questa età. Essa appare contraddistinta, non solo dal sentimento di maggior «intimità» entro una cerchia più ristretta e selezionata di persone e dall'esperienza dell'innamoramento, ma anche da una formazione ulteriore e più complessiva sul piano personologico che oltrepassa, in ogni caso, gli aspetti esclusivamente culturali⁵.

Significativi elementi di rivisitazioni delle più tradizionali fasi dell'educabilità ci provengono dalle «teorie centrate sul ruolo»⁶ che hanno aperto il varco a più ampie considerazioni e approfondimenti sugli interventi educativi in età adulta, rivalutando la socializzazione secondaria sia in termini di *risocializzazione* sia di *desocializzazione*. Gli studiosi freudiani e meadiani⁷ tuttavia hanno ribadito la preminenza, anche di ordine qualitativo della socializzazione primaria, di quella che si realizza in seguito ad un'intensa interazione diadica e alla profonda identificazione con le figure significative del nucleo familiare. Anche il Canestrari, in una revisione degli studi di psicologia dell'adulto⁸, ribadisce che il processo di socializzazione continui un suo itinerario continuativo, sebbene con proprie caratterizzazioni rispetto all'infanzia e all'adolescenza. Significative delucidazioni sulla psicologia dell'età adulta, indispensabili per una più scaltrita comprensione di una possibile crescita psicologica nella maturità o addirittura nella senescenza, sono desumibili, con ricchezza di particolari, dalla teoria psico-sociale delle fasi della vita di Erikson e dagli studi del «processo vocazionale». Certamente risulta di primario interesse per una visione educativa lungo tutto l'arco di vita, soffermarsi sulle *teorie dello sviluppo vocazionale* nella fondamentale considerazione del processo di scelta come progressione lunga di anni e come cammino educativo continuo. Si tratterebbe di un graduale processo di conoscenza di sé con particolare riferimento alla realtà professionale. I teorici dello sviluppo vocazionale, tuttavia, ritengono i primi livelli, e cioè quelli «della crescita» e dell'«esplorazione» fondamentali rispetto ai successivi, attribuendo alla fase ai confini tra la tarda-adolescenza e la giovinezza, un ruolo di notevole incidenza per la conquista della maturità pro-

fessionale. Lo *sviluppo vocazionale* attraversa ben delineate tappe, che andrebbero adeguatamente considerate, assecondando e promovendo lo sviluppo di consone abilità e di opportune strategie. Tra le più note teorie della scelta professionale si segnalano quelle di Ginzberg, verificata empiricamente dalla P. Bender Szymansky, di Super ampiamente suffragata dai risultati sperimentali e di Tiedemann e O'Hara. Esse, pur nelle rispettive differenziazioni, sono concordi nel sostenere che lo sviluppo professionale, che implica molteplici momenti decisionali, è un processo articolato e prolungato, che passa attraverso una «fase esplorativa» variamente denominata dagli autori di «scelta» «per tentativi», o «per prova» secondo Ginzberg, di «esplorazione» per Super e per Tiedemann e O'Hara, ovvero di ricerca, sperimentazione e formulazione di ipotesi, implicante il «pensiero» creativo secondo il modello di Guilford.⁹ Un altro fondamentale elemento di convergenza è che lo sviluppo professionale, in accordo con la teoria di Erikson, viene considerato come parte del processo d'identità dell'Io, che si svolge continuamente con un alternarsi di fasi di *differenziazione* e di *integrazione*. La «fase della crescita», in particolare, essendo la teoria di Super¹⁰ articolata in diversi substadi, segnerebbe lo sviluppo del concetto di sé tramite l'identificazione con le persone più significative in famiglia, a scuola e nel più complessivo ambiente educativo. Lo stadio dell'«esplorazione», anch'essa contraddistinta da diverse sotto articolazioni, implica che la persona accerti sempre più realisticamente le proprie capacità e i propri interessi.

Secondo la teoria di Erikson sulla condizione umana ogni fase vitale sarebbe caratterizzata da un'antitesi tra due atteggiamenti polari, in termini di un vero e proprio conflitto psicologico, dal cui superamento scaturirebbero in successione delle caratteristiche virtuali fondamentali per la maturità della persona¹¹. L'Autore, pur muovendo da un'impostazione psicodinamica, come ben puntualizza Silvano Chiari¹², approda a esiti di psicologia umanistica ed esistenziale e pone in luce la relatività storico-culturale degli stadi dell'intero ciclo della vita. Tale intercorrelazione storico-sociale impone, ad esempio, una ridefinizione dell'età senile, oggi, per il mutamento di *status* di questa popolazione. Erikson è riuscito, inoltre, a dimostrare chiaramente i tratti dell'età adulta, che tanto più interessano la nostra prospettiva d'indagine: «È stato riconosciuto all'età adulta il carattere di una fase evolutiva e conflittuale molto speci-

fica e non più, come s'era fatto in passato, quello della matura e conclusiva tappa di ogni ulteriore possibile sviluppo»¹³. Ciò nonostante nel chiarire le diverse qualità dell'Io emergenti nei differenti stadi puntualizza che «ciascun livello trova il suo fondamento in tutti i precedenti»¹⁴. Il concetto della locuzione *Continuità e mutamenti*, sottotitolo dell'opera eriksoniana *I cicli della vita*, è costantemente ribadito dall'Autore. Se certe specificità caratterizzano infatti i diversi momenti evolutivi, se talune ben precisate qualità umane ne costituiscono, di volta in volta, lo sfondo prevalente, quelle delle fasi precedenti non vengono perdute, ma anzi esigono successive rivitalizzazioni per le «ricorrenti vulnerabilità umane»¹⁵. Secondo questa interpretazione l'età senile, contraddistinta dall'«integrità» nella dimensione ottimale dell'equilibrio psicologico, ovvero, sul versante opposto dalla «disperazione», ha bisogno di conservare un'importante funzione generativa specifica dello stadio adulto. L'anziano avvertirà dunque l'urgenza del mantenere vive e rinsaldare quelle dimensioni di fondo che hanno improntato i livelli precedenti: «la fiducia, l'autonomia, l'iniziativa, l'industrialità, l'identità, il senso d'intimità e la generatività». Erikson, nell'analizzare le due grandi epoche adulte, definite età adulta propriamente detta e giovinezza, non esclude l'evidenziarsi, il maturare e l'esaurirsi di altri substadi. Ciascun livello, corrispondente a varie fasi d'età, con le consuete variazioni individuali d'ordine temporale, sarebbe distinto «da due momenti fondamentali quello iniziale in cui una certa qualità evolutiva può assumere una relativa prevalenza e una significativa crisi, e quello conclusivo in cui, per la sicurezza di tutto lo sviluppo, questa qualità deve lasciare questa prevalenza alla qualità che viene dopo»¹⁶. In questo modo l'età adulta *tout-court* sarebbe contrassegnata dalla «generatività», qualità intesa evidentemente in senso ampio ed espansivo, non limitata alla sola procreatività. Potrebbe essere interpretata anche come laboriosa fecondità e come creatività. Se l'adulto non riesce a maturare questo tratto rischia di rinchiudersi in un atteggiamento contrapposto, indicato dall'Autore come «stagnazione», o preoccupazione esclusiva di sé. Il risultato, secondo la prospettiva della graduale conquista di virtù umane, dovrebbe essere il prendersi cura di cose, persone, idee, ecc. Per svolgere il compito generativo tutte le qualità maturate anteriormente («speranza, volontà, finalità e competenza, fedeltà e amore») vengono attivate e contribuiscono al nuovo compito di svilup-

po. Dall'indagine di Erikson emerge un'intima continuità tra le varie epoche della vita, con una preminenza delle fasi infantili e adolescenziali che costituiscono il substrato più intimo della personalità, ma che esigono ulteriori sviluppi e consolidamenti. *L'Autore intende la vita come ciclo senza soluzione di continuità e quindi come completamento e perfezionamento.* Tuttavia è in particolare in rapporto al problema dell'identità – e in questo caso la disamina diviene davvero esemplare e più rigorosa – anch'essa intesa come progressiva integrazione, ma con un momento culminante e risolutivo in epoca adolescenziale, che si costituiscono le dinamiche evolutive dell'età adulta. Una crescente autodefinizione nella maturità è stata prospettata anche da altri Autori di indirizzo psicodinamico. Già Jung aveva rimarcato che l'individuazione, momento centrale dello sviluppo infantile e adolescenziale, si estende e si arricchisce nell'età di mezzo di ulteriori e più compiuti elementi, tanto da consentire di diventare, per così dire, sempre più se stessi¹⁷, o come sottolinea Winnicott di approdare dal «falso al vero Sé»¹⁸. Certo è che la maggior tranquillità di quest'età, in cui si sono consolidate talune posizioni, in cui il possesso delle acquisizioni fondamentali relativamente a se stessi, agli altri e alla realtà si è ormai compiuto, consente di prendere le distanze dalle urgenze istintuali e da quelle esterne per attingere – secondo Jung – alla parte più vera di noi stessi: all'«inconscio archetipo»¹⁹.

L'approfondimento di aspetti più particolari della psicologia dell'adulto, quali ad esempio, i processi cognitivi, le strategie dell'apprendimento, le prestazioni mnemoniche consentono di avanzare alcune puntualizzazioni. La disamina di Canestrari²⁰ pone in evidenza che le abilità di tipo verbale raggiungono i livelli apicali a trent'anni e si mantengono così sino in tarda età. Molto precoci sarebbero invece le diminuzioni delle prestazioni di tipo spaziale. L'attenuarsi della velocità percettiva, dell'attenzione, della rapidità di movimento, della prontezza sensoriale in senso lato avverrebbero già dopo i vent'anni. Certamente interessanti paiono i risultati di quelle ricerche che individuano una prevalente stabilità della personalità dalla prima giovinezza in poi. Ancor più significativi sembrano i risultati costanti nel tempo sia dello stile cognitivo²¹, sia di aspetti percettivi e logici intimamente collegati all'intelligenza. «Gran parte cioè degli schemi e dei costrutti di un individuo sono permanenti, perché tali sono molti processi alla base dei meccanismi intellettuali»²².

La costanza di questi schemi mentali, se è elemento primario di adattamento ad una realtà, già di per sé così mutevole, dovrebbe costituire un ulteriore motivo di riflessione per gettare più solide fondamenta sia nella promozione di personalità armoniche sia nell'instaurarsi degli apprendimenti basilari, richiamando pertanto la famiglia e la scuola ai loro compiti fondamentali. Un approfondimento di notevole rilievo pedagogico, secondo una prospettiva sistemica, ci può giungere dagli studi di Duccio Demetrio che riesce a cogliere le ricchissime possibilità evolutive, soprattutto nella rinnovata capacità di progettazione, dell'età adulta²³.

Da questi rilievi di *psicologia della personalità* si possono trarre alcune osservazioni sul più ampio concetto di educabilità nel corso della vita. Tanto più l'educazione in età adulta dovrebbe riappropriarsi della dimensione auto-educativa in cui l'adulto possa davvero trovarsi in condizione d'essere protagonista delle proprie scelte, degli approfondimenti personali, delle mete e degli esiti del proprio progetto di vita.

Tutto questo esige una profonda progettualità dell'educazione familiare, scolastica ed entro certi limiti e, con diverse specificazioni, di quella oltre i confini istituzionali. Tale progettualità implica essenzialmente l'«agevolare l'attuazione della vita di ciascuno in quanto propria maturazione, crescita continua, tensione ininterrotta al suo dover essere»²⁴. Troppo spesso il prosieguo dell'educazione in età adulta deve imbattersi nelle patologie della personalità, che rimandano ineludibilmente alle prime fasi della crescita e della formazione. In quei casi l'educazione lungo l'arco di vita dovrebbe imboccare non già la strada educativa, bensì un più complesso itinerario psicoterapeutico.

I progetti dell'educazione permanente, che si sono venuti progressivamente affermando, presentano connotazioni profondamente differenziate e lo Scurati ne individua, oltre ai limiti inerenti ad un'offuscata conoscenza della psicologia adulta, la continua oscillazione e «il ricorrente sbilanciamento derivante dall'essere centrata ora su dimensioni di compensazione e di recupero (alfabetizzazione ritardata, scuola per gli adulti, ecc.) ed ora su dimensioni di arricchimento e sviluppo culturale fine a se stessi»²⁵.

Certamente molteplici risultano le sfaccettature di una possibile «lifelong education» tanto da riaffacciarsi, relativamente a questa concezione, la dilemma questione di un'educazione meramente istruttiva o più ampiamente formativa. Taluni progetti sono venuti assumendo «palu-

damenti” pedagogici con mete educative alquanto ambiziose per, poi, incagliarsi, secondo metafora, in scogli e approdi dalle caratteristiche utopiche. Gli esiti di tali esperienze rimandano con maggior insistenza all’esigenza di una più consapevole progettualità pedagogico-educativa delle fasi della vita precedenti.

Particolare interesse rivestono evidentemente le motivazioni di fondo, che hanno fatto scaturire una dimensione più ampia dell’educazione. Proprio dalle esperienze di educazione degli adulti, di alfabetizzazione di primo grado si evidenziarono più estese e poliedriche esigenze formative per una promozione umana che fosse veramente tale. Grande rilievo assunsero le motivazioni a sfondo democratico, che come ben rilevava il Mencarelli parvero in prima battuta abbracciare le istanze descolarizzatrici, apparendo la scuola di allora profondamente antidemocratica²⁶. Non è solo “la disponibilità ad educarsi” che deve essere appresa per tempo.

Vengono primariamente messi in gioco altri fattori ineludibili e prioritari: la più complessiva formazione della personalità, la strutturazione di basi cognitive indispensabili, di cui, tra l’altro, abbiamo visto la consistenza e la stabilità, la permanenza degli stili cognitivi ai quali dovrebbe accompagnarsi la motivazione ad apprendere, a consolidare le conoscenze e a progredire nell’auto-formazione. Ed è proprio dall’incertezza delle nozioni e delle competenze, dalla precarietà dei contenuti che risulta ancor più in primo piano la promozione di personalità armoniche, umanamente “pronte” a vivere pienamente il proprio mutevole cammino esistenziale.

¹ Cfr. M. DUPUY, *La philosophie de Max Scheler*, 2 voll., Paris, Puf, 1959.

² V. GARCIA HOZ, *Educazione personalizzata*, trad. it., Firenze, Le Monnier, 1981, p. 35.

³ Cfr. E. H. ERIKSON, *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, trad. it., Roma, A. Armando, 1984.

⁴ T. LIDZ, *La persona umana, suo sviluppo attraverso il ciclo della vita*, trad. it. Roma, Astrolabio, 1971, p. 365.

⁵ Cfr. L. PATI (a cura di), *La giovinezza un nuovo stadio per l’educazione*, Brescia, Editrice La Scuola, 2000 e L. PATI (a cura di), *Innamoramento giovanile e comunicazione educativa familiare*, Vita e Pensiero, Milano 2000.

⁶ V. CESAREO, B. BARBERO AVANZINI, *La dinamica delle strutture: scuola, famiglia e società*, in AA.VV. (a cura di C. Scarpellini, E. Strologo), *L’orientamento. Aspetti teorici e metodi operativi*, Brescia, Editrice La Scuola, 1976, p. 170.

⁷ *Ibidem*.

⁸ Cfr. R. CANESTRARI, *Psicologia generale e dello sviluppo*, Bologna, Clueb, 1984.

⁹ Per ulteriori approfondimenti della didattica del-

lo sviluppo professionale si rinvia a M. VIGLIETTI, *Il modello ad.v.p. e la prospettiva educativa dell’orientamento*, in “Orientamento scolastico e professionale”, Roma, n. 3-4, 1985, p. 240, a G. RASCHI, *Teorie della psicologia dello sviluppo e problema della scelta professionale*, in “Pedagogia e Vita”, Brescia, n. 2, 1983-1984, p. 203 e sgg. e al paragrafo *Il contributo della teoria dello sviluppo vocazionale* nel volume di Maria Pombeni, *Orientamento scolastico e professionale*, Bologna, Il Mulino, 1996, pp. 21-29.

¹⁰ Cfr. D. E. SUPER, *Vocational Development Adolescence and Early Adulthood: tasks and behaviors*, in D. E. SUPER, R. STRARISHEVSKY, N. MATLIN, J. JORDAN, *Career Development: Self-concept Theory. Essays in Vocational Development*, New York, 1963, p. 82.

¹¹ Erikson, come è noto, individua i seguenti stadi dell’intero ciclo vitale: Infanzia, Prima fanciullezza, Età del gioco, Età scolare, Adolescenza, Giovinezza, Età adulta, Età senile. Dai conflitti delle diverse epoche evolutive scaturirebbero, in successione, dall’infanzia le conseguenti qualità dell’Io: speranza, volontà, finalità, competenza, fedeltà, amore, cura, saggezza (cfr. E. H. ERIKSON, *I cicli della vita...*, cit.).

¹² *Ibidem*, Premessa di S. Chiari, pp. 7-9.

¹³ *Ibidem*, p. 13.

¹⁴ *Ibidem*, p. 65.

¹⁵ *Ibidem*, p. 61.

¹⁶ *Ibidem*, p. 64.

¹⁷ Cfr. R. CANESTRARI, *Psicologia generale e dello sviluppo*, Bologna, Clueb, 1984, p. 616.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ Cfr. *Ibidem*, pp. 628-632.

²¹ Il concetto di stile cognitivo, introdotto da Witkin e dai suoi collaboratori intorno agli anni Cinquanta (cfr. H.A. WITKIN, H. B. LEWIS, M. HERTZMAN, K. MACHOVER, P.B. MEISSNER, S. WAPNER, *Personality Through Perception*, New York, Harper, 1954), contraddistingue non solo un particolare modo di esperire e interpretare i dati dell’ambiente (individui «campo-dipendenti» e «campo-indipendenti»), di compiere esperienze cognitive, ma implica anche rilevanti modificazioni della personalità, in particolare nell’ambito relazionale.

²² R. CANESTRARI, op. cit., p. 629.

²³ Cfr. D. DEMETRIO, *Saggi sull’età adulta. L’approccio sistemico all’identità e alla formazione*, Milano, Unicopli, 1986 e D. DEMETRIO, *L’età adulta: teorie dell’identità e pedagogie dello sviluppo*, Roma, La Nuova Italia scientifica, 1990, rist. Roma, Carocci, 1999.

²⁴ G. CATTANEI, *La sociologia nell’educazione. Problemi di interdisciplinarietà pedagogica*, Genova, Tilgher, 1978 p. 8.

²⁵ C. SCURATI (a cura di), *L’educazione extra-scolastica. Problemi e prospettive*, Brescia, Editrice La Scuola, p. 7.

²⁶ M. MENCARELLI, *Educazione permanente, sviluppo dell’adulto e pedagogia della comunità educativa*, in C. SCURATI (a cura di), *L’educazione extrascolastica...*, cit., pp. 15 sgg.

Etica, politica ed educazione

GREGORIA CANNAROZZO
Università di Bergamo

Politica e educazione: ricerca del bene comune

A ristotele è l'autore che, assegnando spazio alla natura, all'esperienza, all'intelligenza, alla psicologia e alla dinamica economica e sociale, dà sistematicità filosofica e pedagogica, peraltro già evidente in Platone, allo stretto legame della pedagogia con la filosofia e con la politica. Nello stagirita, infatti, la possibilità dell'educazione e i suoi esiti, messo da parte l'innatismo platonico, dipendono dall'approfondimento delle tematiche relative all'esperienza, all'intelletto, alla conoscenza, alla logica, alla metafisica, all'etica, all'organizzazione e alla gestione della società e se, per un verso, l'educazione rientra nell'*Economica*, o arte dell'amministrazione della casa, per un altro verso, rientra nella *Politica*, vera e propria 'scienza architettonica' che tutto comprende, ovvero arte del governo dello Stato, in quanto l'una e l'altra realizzano in concreto i dettami dell'*Etica*¹.

Se come per Platone, anche in Aristotele la buona riuscita dell'educazione dipende dall'assetto della società civile e politica, la proposta aristotelica cambia l'impostazione, soprattutto perché la classe dirigente non è più ipotizzata dai filosofi, bensì da persone che esprimono interessi familiari ed economici: un modello educativo deve risultare funzionale al sistema politico proprio perché quando in un sistema politico si afferma un diverso modello di educazione, è il primo a entrare in crisi. Infatti, nel libro V della *Politica* leggiamo che: "...il mezzo più efficace per assicurare la sussistenza di una costituzione e che oggi da tutti è trascurato, è l'educazione ai fini della costituzione. Infatti, le leggi più utili e approvate da tutti i membri del governo non saranno di nessuna utilità, se i cittadini non saranno stati abituati e educati come la costituzione richiede, cioè democraticamente se le leggi sono democratiche, oligarchicamente se le leggi sono oligarchiche, perché quando non sa obbedire il singolo, non sa

neppure la città nel suo complesso"².

Il rapporto fra istituzioni e educazione è tema ricorrente nella classicità e la coerenza del sistema educativo è tanto più auspicata quanto più le istituzioni entrano in crisi. Basta pensare, per esempio, al concetto di ideale educativo presente nell'*Institutio oratoria* (93-95) di Quintiliano, che pone tale ideale a baluardo nei confronti dell'irrazionalità e inaffidabilità degli uomini e della storia, oppure al discorso pedagogico di Plutarco incardinato nella natura, nell'istruzione e nell'acquisizione di un abito e di un comportamento. Nel suo *Trattato dell'Educazione dei figlioli*, Plutarco sostiene che "...la natura senza istruzione è un essere cieco, l'istruzione senza natura è difettosa, l'esercizio senza l'una e l'altra inefficace"³; dunque, il destino delle persone dipende dalla natura, ma, in particolare, dall'educazione e le migliori risorse familiari e sociali dovrebbero essere destinate a tale fine.

Proprio per contrastare i dissidi e le disarmonie che ostacolano il raggiungimento di questo fine, S. Agostino oppone alla 'zizzania' e alle 'pagliuzze', costantemente presenti e difficilmente estirpabili dal contesto, la sua pedagogia cristiana, fatta di umanità, di rivelazione, di storia e di educazione.

Successivamente, in S. Tommaso, i fattori costitutivi di una concezione pedagogica in grado di determinare, nel privato e nel pubblico, l'assetto della società e per la ricerca del *bene comune* sono: la scala di valori, la responsabilità del soggetto, la libertà di scelta, un insegnamento umano reso efficace dal lume del *Maestro* divino, il senso dell'ordine e la gradualità della perfezione degli enti. Se lo Stato può indirizzare gli uomini verso il bene e può favorire alcune virtù, tuttavia non permette all'uomo il raggiungimento del suo fine ultimo, quello soprannaturale: la legge naturale e le leggi positive servono all'uomo per i suoi fini terreni,

ma l'uomo ha un fine soprannaturale e non bastano la *lex naturalis* e quella *humana*, occorre la *lex divina*. Mentre la legge naturale, per San Tommaso, può essere conosciuta dalla ragione umana, quella divina, invece, può essere conosciuta solo grazie alla rivelazione di Dio.

Nel Quattrocento, Vittorino da Feltre, proponendo un modello pedagogico fondato sui classici, in particolare sulla filosofia di Platone e di Aristotele, e sulla cultura cristiana, ripropone l'ideale della unitarietà fra corpo e anima, fra vita civile e aspirazioni religiose per una concezione del mondo e della vita tesi all'armonico sviluppo della persona nella sua unicità e interezza. L'analisi di Vittorino, che, occorre precisare, si riferisce a una formazione indirizzata alla classe dirigente, assume particolare rilievo in politica e in pedagogia ai fini dell'educazione del *Principe*.

Le guerre civili di religione e il passaggio allo Stato moderno mettono in crisi la fondazione teologica del diritto e l'idea della legge naturale perde il significato con cui era stata concepita nella dottrina cristiano-tomista. Infatti, nel giusnaturalismo, il diritto naturale assume i connotati di una teoria oggettivistica della morale, benché restino le premesse che il suo originario fondamento cristiano aveva posto, a tutela della vita e della dignità della persona, per definire il limite dell'autorità statale e del diritto positivo: quanto più i diritti individuali, inalienabili, sono conquistati e realizzati, tanto più tali diritti limitano la sovranità dello Stato⁴.

Politica e scuola: responsabilità e confini

La tradizione comunitaristica medievale, che mette l'accento sul fatto che i governanti devono godere di un potere limitato al soddisfacimento dei bisogni di coloro che fanno parte del patto comune, ha uno sviluppo significativo nell'opera di Iohannes Althusius (1557-1638)⁵, che, riferendosi alla società germanica del suo tempo, elabora una teoria politica organicistica secondo cui la società risulta costituita da cerchi concentrici, ognuno dei quali giustifica l'esistenza di quello più ampio. In sostanza, la corporazione trova giustificazione perché serve alle famiglie, la città ha la sua legittimazione negli stessi limiti delle corporazioni e, nella medesima maniera, hanno funzioni e limiti la Provincia e lo Stato. In tale concezione, il valore da salvaguardare è la capacità di ogni gruppo di raggiungere i propri fini in autonomia: il carattere del buon governo consiste, in definitiva, nella tutela delle autonomie sociali, mentre lo Stato sup-

plisce alle incapacità della società.

Mano a mano che ci addentriamo nella nostra epoca, a partire dai dibattiti sui problemi educativi e, in particolare, sulla scuola che caratterizzarono la Costituente fino ad arrivare ai decreti delegati del 1974 e ad oggi, vediamo che la questione del rapporto fra pubblico e privato prende sempre di più i connotati di una inesauribile *querelle* fra ciò che è bene per tutti e ciò che è bene per ciascuno e, cioè, fra pedagogia e politica, con una costante oscillazione fra due poli: da un lato la politica scolastica esclude dal suo orizzonte la pedagogia *tout court*, ignorandola come *scienza pratica e progettuale* e, dall'altro, impone il suo strapotere all'educazione, come se la scuola, cuore pulsante della società civile, potesse essere 'cosa' di competenza partitica e ideologica e, quindi, posta al di fuori della indagine teorica della pedagogia.

Questa logica ha prodotto due conseguenze. La prima è che, rispetto alla scuola, è prevalsa la 'politica' del cambiare tutto per non cambiare nulla, hanno preso il sopravvento l'immobilismo piuttosto che il dinamismo, la chiusura piuttosto che l'apertura, il conservatorismo invece che l'innovazione. La seconda conseguenza è che la scuola sembra avere smarrito il senso di quello che è suo compito prioritario: ricollocarsi e ripensarsi in una prospettiva dialettica e critica nei confronti del mondo esterno proprio perché essa, per un verso, è dotata di finalità proprie, rappresenta un doppio canale di comunicazione con la società ed è specchio delle sue dinamiche essendone condizionata nel proprio essere e nel proprio funzionamento, per altro verso, è strumento di intervento sul sociale e, quindi, diventa strumento di cambiamento del contesto, invece che essere, semplicemente un '*instrumentum regni*'. Ciò significa che la politica deve armonizzarsi e creare interazioni costruttive con i principi dell'educazione e delle istituzioni scolastiche anziché sovrapporvisi, impostando un rapporto dialettico fra politica, pedagogia e scuola. La scuola, dunque, intesa non come fatto marginale e residuale della politica, mezzo di controllo sulla cosa pubblica, utilitaristicamente subordinata agli scopi dello Stato, ma finalità della scuola e principi della politica unitariamente volti al *bene* di tutti e di ciascuno. Scelta, del resto, resa indifferibile dalla complessità post-moderna, che non può certamente più tollerare scollamenti fra politica e educazione, né inversione nella axiologia dei valori, né spartizioni artificiose fra educazione e istruzione, fra istruzione e formazione, fra sapere e fare, il cui primo

risultato non è altro che una esasperazione del tecnicismo e dello specialismo, a tutto discapito non solo dell'integralità dell'educazione, bensì della stessa vita e dell'etica⁶.

Politica e scuola: una relazione sussidiaria

A questo punto, si è delineato lo zoccolo duro della questione: fino dove arrivano, in educazione, le competenze dello Stato? Dove la auspicata cooperazione della politica con la scuola sconfina e diventa prevaricazione della libertà di insegnamento e del diritto/dovere a una educazione e istruzione di qualità?

Nell'ultimo decennio del secolo scorso sono intervenute modifiche all'assetto istituzionale del nostro sistema di istruzione e formazione che, smontando l'idea di Stato burocratico e centralistico, hanno avviato un processo di ridefinizione del rapporto centro periferia a cui non può sottrarsi di certo la dialettica fra politica e scuola, passando proprio attraverso il principio sopra accennato di *sussidiarietà*⁷.

Chiaro in Don Sturzo, "io sostengo che la società in concreto è la coesistenza degli individui cooperanti coscientemente per un fine comune, e che né la società, né le sue istituzioni o i suoi organi sono un *quid tertium*, una ipostasi vivente, una realtà distinta dalla realtà degli individui associati e operanti ad un fine comune...", il concetto di agire sussidiario è riconoscibile in un percorso che va da S. Tommaso, ad Althusius con il suo 'sistema ascendente di federazione consecutiva', a Locke, a Stuart Mill (*On Liberty*, 1849), agli scritti giuridici di Proudhon (Paris 1863), al Codice sociale di Malines (1933), al trattato di Roma (25 marzo 1957, istituzione della CEE), al trattato di Maastricht, alla Costituzione americana del 1787, fino a *Democrazia in America* di Tocqueville⁸.

In quanto visione globale dell'uomo e della società, benché mai definito come tale né dalla Comunità europea, né dalla Costituzione europea, il principio di sussidiarietà ha radici in una linea di pensiero, non solo cattolico, riconducibile a tre filoni sostenuti da tradizioni eterogenee che partono da valori diversi e che non sono pienamente sovrapponibili: la dottrina sociale della Chiesa, il pensiero liberale, l'elaborazione in materia di federalismo. Inoltre, tale principio trova esponenti di rilievo nei federalisti del nostro Risorgimento, quali Cattaneo e Gioberti, Ferrari e Rosmini, oltre che nella scuola federalista inglese degli anni Venti, o in pensatori quali Einaudi, Dorso, Calamandrei, Salvemini, Andrea Spinelli,

e, ancora, nei grandi liberali del nostro secolo, come G. Jellinek, Carl Menger, Ludwig von Mises, Friedrich von Hayek.

Non possiamo, infine, non rammentare due documenti fondamentali nella dottrina sociale della Chiesa cattolica: la *Rerum novarum* e la *Quadragesimo anno*. Nella prima, Leone XIII delinea tale principio in modo essenziale e puntuale rispetto alla sua valenza sociale (essere di sostegno): "Non è giusto che il cittadino e la famiglia siano assorbiti dallo Stato; è giusto, invece che si lasci all'uno e all'altra tanta indipendenza di operare quanta se ne può, salvo il bene comune e gli altri diritti. Tuttavia, i governanti debbono tutelare la società e le sue parti (36)"⁹. Nella seconda, il 15 maggio 1931, papa Pio XI parla della funzione sussidiaria dei poteri pubblici nei riguardi delle formazioni sociali naturali e le sue parole costituiscono ancora oggi un caposaldo per la comprensione, l'approfondimento e la discussione del tema: "come è illecito togliere agli individui quello che essi possono compiere con le forze e l'industria propria per affidarlo alla comunità, così è ingiusto rimettere ad una maggiore e più alta società quello che dalle minori e inferiori comunità si può fare. Ed è questo insieme un grave danno e uno sconvolgimento del retto ordine della società; perché l'oggetto naturale di qualsiasi intervento della società stessa è quello di aiutare in maniera suppletiva (*subsidiium afferre*) le membra del corpo sociale, non già distruggerle e assorberle (n. 80). Perciò è necessario che l'autorità suprema dello Stato rimetta ad associazioni minori ed inferiori il disbrigo degli affari e delle cure di minor momento" con il fine di "eseguire con più libertà, con più forza ed efficacia le parti che a lei sola spettano... di direzione, cioè di vigilanza, di incitamento, di repressione a seconda dei casi e delle necessità... Si persuadano dunque fermamente gli uomini di governo che quanto più perfettamente sarà mantenuto l'ordine gerarchico tra le diverse associazioni, conforme al principio della funzione suppletiva (*servato hoc subsidiari officii principium*) della attività sociale tanto più forte riuscirà l'autorità e la potenza sociale e perciò anche più prospera e felice la condizione dello Stato stesso (n. 81)". Nell'enciclica è evidente la contrapposizione fra l'assorbire e l'aiutare; l'assorbire esplicita l'idea del dominio e del controllo, al limite di riduzione del personale al tipico; l'aiutare, invece, rientra nell'ambito semantico del sostegno, dell'incremento, del limite d'integrazione, nel senso della piena realizzazione del personale nel sociale¹⁰.

Il principio di sussidiarietà, nel nostro paese, è stato non solo a lungo ignorato secondo l'accezione fin qui descritta, ma è stato, anzi, osteggiato dalla cultura laicista. Infatti, il 9 settembre 1946, i costituenti non accolsero il riferimento a tale principio quale era contenuto nell'ordine del giorno presentato da Dossetti, esponente dei valori cattolici. Benché l'ordine del giorno fosse respinto nella sua letteralità, condizionò, comunque, il testo costituzionale. È interessante rileggerlo alla luce dell'oggi: "La Sottocommissione, esaminate le possibili impostazioni sistematiche di una dichiarazione dei diritti dell'uomo; esclusa quella che si ispiri a una visione totalitaria, la quale faccia risalire allo Stato l'attribuzione dei diritti dei singoli e delle comunità fondamentali; ritiene che la sola impostazione veramente conforme alle esigenze storiche, cui il nuovo statuto dell'Italia democratica deve soddisfare, è quella che: a) riconosca la precedenza sostanziale della persona umana (intesa nella completezza dei suoi valori e dei suoi bisogni non solo materiali, ma anche spirituali) rispetto allo Stato e la destinazione di questo a servizio di quella; b) riconosca ad un tempo la necessaria socialità di tutte le persone, le quali sono destinate a completarsi e a perfezionarsi a vicenda, mediante una reciproca solidarietà economica e spirituale: anzitutto in varie comunità intermedie disposte secondo una naturale gradualità (comunità familiari, territoriali, professionali, religiose, ecc.) e quindi per tutto ciò in cui quelle comunità non bastino, nello Stato; c) che per ciò affermi l'esistenza sia dei diritti fondamentali delle persone, sia dei diritti delle comunità anteriormente ad ogni concessione da parte dello Stato"¹¹.

Si tratta del rovesciamento del rapporto stato-individuo e, di fatto, in Italia, non solo la Costituzione formale, ma anche la Costituzione materiale ha cominciato ad abbandonare, con un disegno di una certa coerenza culturale, dagli anni Novanta del secolo scorso e a tutti i livelli (scuola, economia, servizi), la strada dello statalismo e del centralismo amministrativo¹². Altrimenti, non sarebbe stato possibile approvare leggi come la n. 59/97, la prima della Repubblica italiana che ha avviato per il nostro paese il decentramento amministrativo e che contiene anche i dispositivi per l'autonomia delle istituzioni scolastiche (Dpr. 275/99), né la legge n. 3 del 18 ottobre 2001, che avvia la riforma in senso maggiormente federalistico e autonomistico del vecchio Titolo V del 1948.

A seguito dell'art. 4 co. 3, lett. a della legge 59/97, dove si enuncia che i conferimenti di funzioni

avvengono nell'osservanza di alcuni principi fondamentali e, innanzi tutto, del principio di *sussidiarietà*, e dell'art. 21 della medesima legge, il Dpr. 275/99 mette a regime l'autonomia delle istituzioni scolastiche. Significa che queste sono espressione di *autonomia funzionale* (art.1) in quanto corpi sociali rappresentativi di interessi e/o svolgenti funzioni di rilievo pubblico, con propria capacità di autogoverno e di autoamministrazione e realizzano la propria autonomia attraverso il *Piano dell'Offerta formativa (Pof)*, solo se esso è negoziato e rispondente ai bisogni di istruzione, educazione e formazione espressi dai genitori e dai loro figli: i destinatari dell'Offerta formativa, appunto¹³. Ogni scuola dovrà prendere decisioni e reperire, raccogliere e predisporre risorse, sarà, dunque, competente, responsabile, e non solo formalmente, o corresponsabile sia rispetto al *Pof*, sia rispetto alla necessità di mettere in moto i necessari e opportuni collegamenti interistituzionali. È, certamente, una più forte identità che comporta alcune aree di attrito (mense, anticipi, attrezzature, locali, personale di supporto e di sostegno, ecc.), che mutano radicalmente la natura dei rapporti centro-periferia e, di conseguenza, la modalità di affrontarli, con non trascurabili risvolti nel rapporto politica-scuola.

Il momento cruciale di quanto fino qui analizzato è rappresentato dalle novità introdotte a seguito della riforma del Titolo V della Prima parte della Costituzione operata dalla legge n. 3 del 18 ottobre 2001. L'ex articolo 114, co. 1 della Carta del 1948 ora recita: "La Repubblica è costituita dai Comuni, dalle Province, dalle Città metropolitane, dalle Regioni e dallo Stato", superando l'equivoco di una lettura che, nella versione del 1948, poteva indurre sia a identificare la Repubblica con lo Stato, sia a ritenere che Regioni, Province e Comuni fossero semplicemente 'parti' dello Stato e quest'ultimo fosse il titolare delle funzioni amministrative, fatta salva la facoltà di decentrarle nel modo più ampio e adeguando i principi e i metodi della legislazione statale alle esigenze dell'autonomia e del decentramento (articolo 5) "nei servizi che dipendono dallo Stato" (trasferimento di funzioni dallo Stato al territorio). Significa sia che Stato e Regioni, le due 'parti' della Repubblica con funzioni legislative, sono, oggi, sollecitate a riconoscere e promuovere le *autonomie locali* e ad "adeguare i principi e i metodi della loro legislazione alle esigenze della *autonomia*", sia che tutte le parti della Repubblica con funzioni amministrative (Province, Regioni Città metropolitane,

Stato) sono tenute (*favoriscono*) a impostare i propri regolamenti sul principio dell'autonomia dei cittadini e delle formazioni sociali all'interno delle quali svolgono la loro personalità. Sono, dunque, a pieno titolo Repubblica¹⁴ anche tutte quelle istituzioni promosse da soggetti singoli o associati che "svolgano attività di interesse generale, sulla base del principio di *sussidiarietà*".

Politica e scuola: dall'assistenza al servizio alla persona

Oggi, dunque, in base al principio di sussidiarietà, per Costituzione, due o più persone fisiche o giuridiche entrano in relazione di collaborazione e di integrazione e l'intervento si ha solo là dove chi detiene la responsabilità dell'agire non è in grado di svolgere quello che è suo compito e responsabilità, ovviamente non sostituendosi a lui, ma sostenendolo (aiuto economico, promozione educativa, co-operazione con le istituzioni scolastiche, con la famiglia, con enti civili e religiosi su problemi emergenti) nell'esercitare il suo indelegabile diritto-dovere nei confronti della società finché sia necessario. Nella ricerca di questo nuovo equilibrio fra istituzioni e cittadini l'idea è quella del *servizio* invece che della imposizione-condizionamento o della sovrapposizione. *Servizio alla persona*, tuttavia, non coincide con quelle prestazioni identificate, nel passato, con l'assistenza sociale, bensì inteso come spinta a promuovere capacità originarie e iniziative autonome di chi ha bisogno di essere sussidiato ovvero garanzia, per chi non ne è in grado, del soddisfacimento dei bisogni, espliciti e impliciti, e del pieno godimento dei diritti per la realizzazione della dignità di ciascuno¹⁵. Evidentemente, a partire da una spiccata competenza nel riconoscimento e nella comprensione di tali bisogni per alzare le probabilità di trovare risposte coerenti e all'altezza della domanda, per sussidiare di valore aggiunto (*expertise*) la conoscenza della realtà e dei problemi che mano a mano si presentano, *in situazione*, e per traghettarsi da un'idea di benessere prevalentemente legato a indicatori materiali o cognitivi (*welfare*) a un'idea di benessere che non può prescindere dalla facoltà di agire delle persone (*agency*). Cioè, non può prescindere dalle diverse possibilità, occasioni, opportunità offerte a ciascuno per convertire i beni primari (reddito, casa, sicurezza...) in quello che Amartya Sen definisce 'lo star bene acquisito' (*well-being*)¹⁶ e che segna il passaggio dal concetto di *welfare state* a quello di *welfare community* o *welfare society*¹⁷. Questo consiste nel

capitalizzare, in un rapporto non clientelare, bensì di mutua valorizzazione e di fiducia, il contributo dei diversi attori del contesto, per esempio la famiglia, mobilitati quali capitali sociali generativi di benessere per la comunità e, quindi, di capitale sociale sempre incrementabile (responsabilità, fiducia, reciprocità, ecc.) in uno scambio suscitatore di autonomia attraverso la sussidiarietà, e viceversa.

Così, al binomio Stato-cittadino si sostituisce la persona, non suddito, ma attore delle proprie scelte.

Politica e scuola: la libertà di scelta educativa della famiglia

Nella *Lettera* rivolta ai genitori nel 1994, papa Wojtila scrive che la famiglia "è legata allo Stato in forza del principio di sussidiarietà. La famiglia, infatti, è realtà sociale che non dispone di ogni mezzo necessario per realizzare i propri fini, anche nel campo dell'istruzione e dell'educazione. Lo Stato è chiamato a intervenire secondo il menzionato principio: là dove è autosufficiente, la famiglia va lasciata operare autonomamente; una eccessiva invadenza dello Stato risulterebbe dannosa, oltre che irrispettosa, costituendo una palese violazione dei diritti della famiglia; soltanto là dove essa non basta realmente a se stessa, lo Stato ha facoltà e dovere di intervenire...". Funzioni genitoriali chiaramente espresse, il 31 dicembre 1929, dall'enciclica *Divini illius Magisteri*¹⁸ (DIM) di papa Pio XI a proposito dell'educazione cristiana della gioventù: "Tale diritto [obbligo educativo n.d.r.] incontrastabile della famiglia è stato varie volte riconosciuto giuridicamente presso le nazioni nelle quali si ha cura di rispettare il diritto naturale negli ordinamenti civili".¹⁹ Il pontefice esplicita, poi, quale debba essere il compito dello Stato in ambito scolastico: "...in tutti questi modi di promuovere l'educazione e l'istruzione pubblica e privata, lo Stato deve rispettare i diritti nativi della Chiesa e della Famiglia sull'educazione cristiana, oltre che osservare la giustizia distributiva. Pertanto, è ingiusto ed illecito ogni monopolio educativo o scolastico che costringa fisicamente o moralmente le famiglie a frequentare le scuole dello Stato contro gli obblighi della coscienza cristiana o anche contro le loro legittime preferenze"²⁰.

Anche Pio XII difende i diritti inalienabili dei genitori nella scelta di educazione dei figli²¹. Tale principio, ripreso, in seguito, da papa Giovanni XXIII²², acquista una particolare valenza se riferito al principio costituzionale di *libertà di educazione*, essendo l'educazione dei figli la prima re-

sponsabilità dei genitori e, quindi, il loro principale campo di azione.

Sarebbe, allora, addirittura nocivo qualunque intervento esclusivo o prevalente dello Stato, anche perché “il compito educativo appartiene fondamentalmente e prioritariamente alla famiglia. La funzione dello Stato è sussidiaria, il suo ruolo consiste nel garantire, proteggere, promuovere e supplire. Quando lo Stato rivendica a sé il monopolio scolastico, oltrepassa i suoi diritti e offende la giustizia”²³. Questione più volte ribadita nel Catechismo della Chiesa cattolica (Città del Vaticano 1992, 1885, 2209). Di conseguenza, il cittadino che va a scuola esercita la propria titolarità al diritto allo studio e la famiglia esercita la titolarità (diritto-dovere) ad impartire ai figli l’educazione che ritiene più idonea: “secondo il principio di sussidiarietà al quale la Chiesa è particolarmente attaccata, i genitori devono poter scegliere la scuola, statale o non statale, alla quale desiderano affidare i loro figli. Spetta ai governi, che hanno il gravoso compito di organizzare il sistema educativo, di rendere concretamente possibile l’esercizio di questa libertà”²⁴.

Criterio che conduce necessariamente alla promozione del servizio integrato del sistema scolastico: i soggetti a ciò deputati devono garantire l’esercizio di tali diritti. Come sollecitato, il 28 ottobre 1965, dalla dichiarazione di Paolo VI nella *Gravissimum educationis*, che precisa il campo di azione dello Stato nella scuola secondo il principio di sussidiarietà collegato al rifiuto del monopolio nella gestione dell’istruzione.

Dal diritto/dovere della famiglia a educare e istruire i figli discende, dunque, il diritto di scegliere, di fatto, liberamente la scuola che essi dovranno frequentare. Lo Stato, dal canto suo, ha il dovere di tutelare e difendere la libertà dei genitori, in quanto cittadini, di esercitare tale libertà di scelta, senza alcun genere di ostacoli.

¹ G. Reale, D. Antiseri, M. Laeng, *Filosofia e pedagogia dalle origini ad oggi*, Vol. 1, La Scuola, Brescia 1985, p. 148.

² Aristotele, *La politica*, Laterza, Bari 1960, L.V., 5, p. 117.

³ A. Montesi (a cura di), Plutarco, *Dell’educazione dei figlioli*, Sansoni, Firenze 1916, vol. II, 4, p. 16.

⁴ D. Antiseri, in *Premessa* a L. Sturzo, *Contro lo statalismo*, Rubbettino, Messina 1995, p. 9.

⁵ I. Althusius, *Politica methodice digesta atque exemplis sacri set profanis illustrata* (1603), Aalen 1981; cfr. G. Duso, *Una prima esposizione del pensiero politico di Althusius: la dottrina del patto e della costituzione*

del regno, Quaderni piacentini per la storia del pensiero giuridico moderno, 1997, n. 25, pp. 69-126; id., *Sulla genesi del moderno concetto di società: la ‘consociatio’ in Althusius e la ‘societas’ in Pufendorf*, Filosofia politica, 1996, n.1, pp. 5-31.

⁶ C. Xodo, *Educazione morale*, La Scuola, Brescia 2001, p. 21.

⁷ G. Cannarozzo, *Il principio di sussidiarietà, la scuola e la famiglia*, Rubbettino Università, Soveria Mannelli 2006.

⁸ A. Tocqueville, *La democrazia in America*, Utet, Torino 1968.

⁹ In proposito cfr. B. Sorge, *Introduzione*, in R. Baione (a cura di), *Il Discorso Sociale della Chiesa da Leone XIII a Giovanni Paolo II*, Queriniana, Brescia 1988, pp. I-XXV.

¹⁰ Cfr. F. Gentile, Cinquantanove paragrafi su *Ordinamento giuridico tra virtualità e realtà* in appendice a U. Pangallo, *Testi e contesti dell’ordinamento giuridico. Sei studi di teoria generale del diritto*, 2, edizione integrata e aggiornata con il Trattato di Amsterdam, Padova 1999, p. 97; cfr. anche F. Gentile, *Il principio di sussidiarietà e la pedagogia del diritto naturale*, in *La società*, 1999, pp. 749 ss.

¹¹ G. Dossetti, *La ricerca costituyente. 1945-1952*, Il Mulino, Bologna 1994, pp. 103-104.

¹² G. Bertagna, *Scuola e sussidiarietà, Scuola e sussidiarietà*, in Sergio Belardinelli (a cura di), *Welfare, Community e sussidiarietà*, Egea, Milano 2005.

¹³ Cfr. A. Poggi, *Le autonomie funzionali ‘tra’ sussidiarietà verticale e sussidiarietà orizzontale*, Annali della Facoltà di Giurisprudenza di Genova, Giuffrè, Milano 2001.

¹⁴ G. Bertagna, *Scuola e sussidiarietà*, cit. pp. 129-149, p. 131, passim.

¹⁵ R. Bonetti, A.V. Zani, *Sussidiarietà e nuovi orizzonti educativi*, La Scuola, Brescia 1998.

¹⁶ A. Sen, *La disuguaglianza: un riesame critico*, Il Mulino, Bologna 1994, p. 47.

¹⁷ Cfr. Sergio Belardinelli, *L’idea di Welfare community*, in Sergio Belardinelli (a cura di) cit., pp. 9 ss.

¹⁸ AAS, Civitas vaticana, an. 22 (1930), p. 49-86: cfr. Osservatore romano del 12 gennaio 1930.

¹⁹ DIM, n. 37.

²⁰ DIM, n. 47.

²¹ Lettera pontificia alla XXVIII settimana sociale di Trento circa le norme per la vita e l’efficienza della scuola, in Osservatore Romano, 29/09/1955, an. 95, n. 226, p. 3, lol. 2.

²² Messaggio inviato il 30 dicembre 1959 per la Commemorazione del XXX anniversario della *Divini Illius Magistri*.

²³ Congregazione per la dottrina della fede, Istruzione su Libertà cristiana e liberazione, Città del Vaticano 1986, p. 60.

²⁴ Papa Wojtila, Lettera alla famiglia n. 16.

L'educazione nell'età adulta in Aldo Capitini

GABRIELLA FALCICCHIO
Università di Bari

L'educazione degli adulti rappresenta un costante tema di riflessione per Aldo Capitini, che pure dichiara la centralità del fanciullo e del suo rapporto educativo con il maestro-profeta. È il fanciullo che sa vivere da subito la compresenza ed è al fanciullo che viene attribuita la massima vicinanza alla realtà liberata. Tuttavia in più luoghi l'Autore evidenzia come tutto il suo pensiero pedagogico si incardini intorno alla responsabilità educativa dell'adulto, che, pur rimanendo "al di qua della liberazione", senza possibilità di accedere e di godere pienamente della "luce del mattino", viene investito del ruolo relevantissimo e ineliminabile di porgere all'educando la realtà il più possibile depurata dal limite, affinché nei piccoli sia sostenuta e non spenta la tensione a liberarla.

Scrive: "Io oso dire che prima della scuola viene l'educazione degli adulti, e la scuola si innesta su di essa. [...] Per lo sviluppo della comunità il primato è da dare alla formazione degli adulti e ai modi per renderla intensa ed elevata; ad essa segue la scuola, come istituzione per gli adolescenti"¹. In una visione che intende presentare il corso della vita umana come un unicum, senza cesure tra le età e che tiene sempre fermo il principio dei tutti e dell'omnicrazia, Capitini ribadisce la vicinanza tra adolescenti e adulti, soffermandosi spesso sulla necessità che entrambi condividano lo stesso spazio di partecipazione, seguendo non di rado percorsi formativi e autoformativi analoghi².

Fatte queste premesse, se l'adulto, appartiene alla realtà limitata, tuttavia egli, specie quando è investito di compiti educativi, è colui che più drammaticamente, più intensamente può vivere la tensione al valore e al tu, ponendosi alla punta di quella sia pur limitata realtà, vivendo attivamente al suo interno e impegnandosi costantemente per tramutarla. È per questo che è necessario che ciascun adulto abbia gli strumenti per sapersi collocare consapevolmente e criticamente in essa.

Nel dare indicazioni in questo senso, Capitini

è molto chiaro sin dall'inizio della sua trattazione: l'educazione degli adulti diventa ogni giorno più complessa e importante, poiché la democrazia esige la partecipazione di tutti. Il Nostro non ha dubbi: fornire un'istruzione compensatoria, che colmi le lacune della formazione giovanile è certamente un primo indispensabile modo per aumentare la democrazia; dare o perfezionare una preparazione professionale è vitale laddove uno stato libero si pone l'obiettivo della piena occupazione come prima tappa di emancipazione e riconoscimento di dignità del cittadino. Capitini quindi non pensa tanto o solo a percorsi formali di istruzione dal carattere culturale, quanto ad attività dal carattere associativo con valenza autoformativa.

I primi, per usare una delle più frequenti espressioni capitiniane, *non bastano*: sono insufficienti e al più servono a far continuare la realtà, ad amministrarla, lasciando che l'utile prevalga sul valore. Anche per l'adulto è essenziale l'apertura alla realtà di tutti, a partire dalla costruzione attiva della cittadinanza: l'educazione deve prioritariamente occuparsi di rendere gli adulti "in grado di controllare la direzione della società stessa"³.

Per sviluppare questa considerazione centrale, Capitini svolge peraltro interessanti e attuali considerazioni sul tempo libero e sulla tecnica, entrambi intersecati con il tempo del lavoro e con la quotidianità degli adulti. Gli anni '50 e '60 (Capitini pubblica i due volumi di *Educazione Aperta* nel '67 e '68) vedono crescere come mai prima l'economia italiana; aumenta l'occupazione nelle fabbriche soprattutto settentrionali e l'attività dei sindacati diventa essenziale nella gestione dei conflitti che esploderanno con le prime crisi del lavoro e porteranno alla formulazione del Codice dei lavoratori. Anche in Italia il lavoro meccanizzato diventa prevalente su quello artigianale e la tecnologia entra anche nelle case di un numero sempre maggiore di italiani, con la lavatrice, l'automobile e non ultima, da un punto di vista culturale se

non di alfabetizzazione, la televisione. Capitini, con raffinato sguardo sociologico, coglie i processi in atto e analizza con lucidità la loro rilevanza nel cambiare percezioni e mentalità: quella del proprio corpo, quella della vita sociale, quella del divertimento, quella della politica.

L'Autore perugino lega strettamente in un unico discorso la collocazione dell'adulto nel mondo del lavoro, le novità portate dalla tecnica nella sua vita in termini di positività e di rischi, e l'utilizzo del tempo libero, saldando la necessità della partecipazione democratica e attiva che sostenga il controllo dal basso in politica e sul lavoro con l'esigenza di umanizzare la vita del lavoratore con una valorizzazione di tutto il tempo⁴. Scrive: "L'educazione pubblica sveglia ed informata in un paese è decisiva per la vitalità civile e morale di quel paese stesso, per la sua sensibilità al meglio e al peggio, per la sua pronta reazione ai pericoli, per il controllo continuo dal basso, per l'appoggio e la risonanza delle idee avanzate dalle minoranze. Ma l'educazione degli adulti deve intervenire anche per stabilire un contrappeso alla vita eccessivamente meccanica, monotona, faticosa, porgendo occasioni di gioco, di svago, di arte, di occupazioni aggiuntive, di soddisfazioni culturali, fuori dalle specializzazioni del lavoro abituale e dal peso di esso"⁵.

La tecnica nel perseguimento di questi obiettivi rappresenta un'occasione, una nuova modalità di rapportarsi al mondo e agli altri, purché la sua pervasività non oscuri l'essere umano. Da questo punto di vista Capitini vede in essa un elemento di forte democratizzazione, di avvicinamento alla realtà di tutti, nel momento in cui ci si è liberati dalla fatica fisica che spegneva l'interesse per altre occupazioni e si è dato a molti quel che prima era permesso a pochi, in primis il controllo delle condizioni del proprio vivere privato, civile e lavorativo. Allo stesso tempo, Capitini coglie il fulcro del problema nel rapporto uomo-macchina, nella distinzione e nella priorità della persona (anticipando in alcune considerazioni il dibattito attuale sul postumano), nel rischio di allontanarsi dal rapporto con il tu, a vantaggio di modalità di relazione spersonalizzate e fredde e di utilizzo del tempo libero in direzione puramente evasiva.

L'educazione degli adulti, in questo contesto di separazione tra tempo del lavoro e tempo libero, diventa essenziale per rendere tutto il tempo liberato. Come? Innanzitutto non lasciandosi fagocitare dal lavoro fino a permettergli di divorare anche il resto del tempo con gli allettamenti di

una retribuzione più alta, e certamente non languendo nell'ozio e nella noia, lasciando che il tempo libero basti solo a recuperare le forze⁶. Piuttosto il tempo libero va utilizzato per coltivare su una molteplicità di versanti la propria umanità, in particolare l'apertura al tu; dedicandosi ad attività che spaziano dalla cura del proprio corpo all'arte, alle occupazioni creative e ricreative, alle *iniziative domenicali* di vicinanza ai sofferenti. Il tempo libero, nell'impossibilità di cambiare subito e del tutto il tempo del lavoro, ha dunque lo scopo di arginare i rischi di una disumanizzazione dovuta all'accelerazione dei ritmi e alla meccanizzazione della quotidianità, riscoprendo l'autenticità della relazione umana e dandosi modo di ascoltare l'appello, direbbe Mounier, dell'altro.

In questa dimensione di silenzio contemplativo, che non esclude la festa e la gioia, e che si configura essenzialmente come meta-amministrativa e anti-utilitaria, religiosa in senso capitiniano, possono essere ascoltate quelle istanze di liberazione, di trasformazione della realtà com'è che portano anche all'impegno, alla dedizione, alla lotta non violenta per tramutare il reale. Entrambi gli elementi – quello della cura di sé e dell'altro e quindi dell'impegno alla liberazione – vengono saldati nell'unico progetto che Capitini non smette mai di avere in mente: la realtà di tutti nel segno della compresenza, passando per una riforma religiosa e una nuova socialità.

Nella sua instancabile attività di promotore di iniziative, Capitini concretizzò le idee su questo tema innanzitutto con la creazione dei COS, i Centri di Orientamento Sociale, libere assemblee nelle quali già dal 1944 a un mese dalla liberazione, tutti possono entrare e discutere dei problemi della comunità. Esperimenti di democrazia diretta, Capitini le chiama "cellule di una comunità aperta"⁷, nella quale si svolgeva un "collaborante pensiero collettivo"⁸. Qui trovano ascolto le richieste dei soggetti che la dittatura aveva zittito, i più deboli, dagli adolescenti alle donne (del cui posto in società si discute non di rado nelle riunioni), agli analfabeti; qui si denunciano gli abusi e si fanno indagini, in uno spazio ragionante e nonviolento dove mai c'è stato bisogno di far intervenire le forze dell'ordine.

È in questi molteplici modi che si apre il tempo della vita adulta e lo si libera. Il tempo libero può dunque produrre, sosterrà Capitini, il miglior capitale possibile, l'uomo libero, aprendo il tempo, dischiudendolo a quelle istanze di liberazione che consentono al cittadino di usare lo strumento del

consenso e del dissenso e lo portano a prendere piena coscienza del proprio potere di controllo⁹.

¹ A. Capitini, *Educazione aperta*, La Nuova Italia, Firenze, vol. I, p.133.

² Capitini dirà che gli adolescenti possono dare vita a propri Centri di Orientamento Sociale, tenendo ferma la loro partecipazione anche ai COS degli adulti; allo stesso modo, a parte la trattazione specifica sui luoghi di lavoro, l'educazione ai "valori puri" appartiene a tutta l'educazione, ed è anzi fondamentale cominciare a coltivare la sensibilità all'arte e al contatto col vivente da subito.

³ A. Capitini, *Educazione aperta*, op. cit., p. 221.

⁴ "Il tempo libero deve rendere ogni lavoratore più capace di partecipare attivamente al controllo e al miglioramento del tempo del lavoro", A. Capitini, *Educazione aperta*, op. cit., p. 248.

⁵ *Ibidem*, p. 222.

⁶ "Il tempo libero va difeso assolutamente, e va conquistato dove è troppo scarso", *Ibidem*, p. 246.; "il neocapitalismo con il piano astuto di impedire che il maggior tempo libero, il miglior salario, il più alto livello di civiltà, significhino una coscienza sociale più sveglia, più unita, più unita e capace di portare al potere i lavoratori. Questo piano è in pieno sviluppo, e tende a favorire un uso della "libertà" che resti alla superficie, e

non si proponga di investire le strutture sociali, di rivedere criticamente i fondamenti religiosi, politici, economici della società attuale", *Ibidem*, p. 247.

⁷ *Ibidem*, p. 254

⁸ *Ibidem*, p.255. Alla stessa idea, sebbene sul versante religioso, si ispira il COR (Centro di Orientamento Religioso) di Perugia. Possiamo inserire in questo discorso il Centro per la Nonviolenza di Perugia e la Società Vegetariana, ma furono decine le attività di cittadinanza attiva di cui fu iniziatore Capitini. Si pensi, anche per ricordare i legami con altri due personaggi celebri e scomodi col suo tempo, il Giornale Scuola pensato con Don Milani per consentire ai lavoratori poco scolarizzati di acquisire la capacità di leggere criticamente la notizia del giorno; o alla Commissione di indagine per la piena occupazione inaugurata in Sardegna quando Capitini era a Cagliari, sulla scorta dell'analoga commissione creata in Sicilia da Danilo Dolci.

⁹ "Il tempo libero può produrre il miglior capitale che ci sia: l'uomo libero. Anche il tempo del lavoro viene sempre più trasformato se nel lavoro c'è il controllo di tutti. Tempo aperto e non chiuso; il tempo di lavoro aperto mediante la socializzazione e l'autogoverno; il tempo libero aperto mediante il suo uso ricreativo e creativo, di vera festa nell'apertura a tutti", A. Capitini, *Educazione aperta*, op. cit., p. 249.



Dal calendario UNICEF 2008, *Immagini per non dimenticare*