

Comitato per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana (ed.), *La sfida educativa. Rapporto-proposta sull'educazione*, prefazione di C. Ruini, Laterza, Roma-Bari 2009

Paolo Boschini

Questa opera collettiva annovera tra i suoi estensori alcuni tra i più competenti intellettuali cattolici odierni in campo educativo, economico e sociale. È uno dei frutti più maturi e fruibili del progetto culturale della Chiesa italiana, ideato nel 1994, varato nel 1997 e tuttora diretto dal card. Camillo Ruini. Nello stile ispiratore di questa grande impresa culturale, *La sfida educativa* vuole offrire ai pastori e alle comunità locali cattoliche italiane uno strumento di riflessione che prepari il terreno all'imminente piano pastorale decennale che sarà dedicato ai problemi dell'educazione. Anche nella veste editoriale – mancano i riferimenti esatti agli autori dei singoli capitoli – si presenta come il prodotto di una riflessione condivisa e interdisciplinare, articolata e complessa, che non può essere ricondotta a un pensiero unico. Tuttavia, è lo stesso Ruini che nella presentazione offre un'autorevole chiave di lettura globale di questo saggio: l'emergenza educativa, in cui si trovano la nostra società e la nostra chiesa, pone in questione le “strutture portanti” dell'essere umano (p. X). Prima che un'emergenza sociale o religiosa, l'odierna sfida educativa si presenta come una grande chance antropologica, perché nella pluralità dei suoi aspetti mette a tema il *chi* dell'uomo: relazionalità, conoscenza, libertà. È un'occasione storica di riconciliazione tra l'umanesimo odierno e la tradizione del pensiero cristiano, come lo stesso Ruini ripete instancabilmente sin dagli anni ormai remoti del suo insegnamento teologico.

Leggendo gli undici saggi – molto diversi tra loro per contenuti e apparato scientifico – in cui è articolata *La sfida educativa*, mi sono sorte

tre interrogativi, intorno ai quali vorrei tentare di focalizzare l'attenzione del lettore.

Quali sono i tratti salienti dell'*homo educans*?

Un primo elemento, su cui tornano spesso gli AA. del volume, è la riconciliazione tra intelligenza e affettività, che si traduce nel binomio “razionalità affettiva “ e “affettività ragionevole” (p. 8). La razionalità educante è più che la razionalità strumentale e calcolatrice della modernità; così come l'affettività è più che il terreno continuamente bombardato da un fascio di stimoli emotivi. Si tratta di far convergere, non di divaricare le strutture cognitive fondamentali dell'essere umano. Razionalità e affettività sono compresenti quando l'esperienza della vita genera altra esperienza attraverso una “relazione accogliente” (p. 11). L'uomo non nasce come essere privo di senso e dunque non è condannato a autoprodurre il senso, come se egli fosse un essere senza storia e mancante di radicamento culturale. *L'homo educans* è un essere strutturato; il suo conoscere e il suo agire sono orientati fin dalla nascita. Ma non è un essere completo: la sua esistenza si gioca nel tempo, diviene perché è storia. “Ha bisogno di relazioni che lo risvegliano alla coscienza di se stesso” (p. 12). Si presenta alla vita come un dono, che “ha bisogno di essere affidato a chi sia in grado di accoglierlo e di farlo crescere” (Ibid.). La generazione dell'uomo è un processo che non si conclude con la sua venuta al mondo, né può essere trascritto in termini meramente biologici. La generazione è una promessa che, se non si attua nell'educazione, genera un senso di abbandono: non a caso, oggi questo è il problema culturale e psicologico dei più giovani. *L'homo educans* rovescia l'abbandono

in un “senso di sovrabbondanza dell'esistenza” (p. 14), perché la relazione che lo rigenera coinvolge sempre di nuovo i soggetti impegnati nella questione della verità e del bene. L'educazione è un cammino di libertà e di ricerca, che vede attivamente impegnati il desiderio e l'intelligenza, perché l'essere umano diventa persona solo nel momento in cui altri attivano in lui le sue capacità fondamentali: “capacità di azione” (p. 18); capacità “di essere legame” (p. 20); capacità di comprensione dell'agire altrui come segno; attitudine a essere partecipi di un universo simbolico e etico comune e condiviso (p. 51). La scuola svolge un compito insostituibile non solo nell'elaborazione dell'idea di educazione nella nostra società. Essa costituisce anche un luogo privilegiato in cui tale idea di educazione si attua “attraverso la trasmissione di un patrimonio culturale elaborato dalla tradizione, mediante lo studio e formazione di una coscienza critica” (p. 52).

L'homo educans è un essere comunitario, perché egli diventa tale solo se si apre alla relazione con un'autorità coerente con i valori che professa e perciò autorevole; un'autorità che si prenda cura di lui e gli ripeta: “fai con me” e non solo fai come me. Per questo, la famiglia è il nocciolo duro dell'educazione e la relazione di cura, che la costituisce, è il cuore dell'identità personale. È la sola istituzione umana capace di generare l'uomo nella sua totalità: è la “scuola di umanità” (p. 40), in cui ciascuno impara a amare gli altri perché viene amato per quello che è. Nella famiglia si apprende a orientare le emozioni secondo un sentimento morale profondo. Proprio per questo *l'homo educans* soffre più di ogni altra dimensione umana la crisi dei legami familiari e in particolare la fragilità di quello coniugale. A livello sociale, la terapia può essere cercata in nuove politiche familiari che rigenerino la “rete comunitaria che rende possibile l'impresa educativa” (p. 46).

L'homo educans esprime l'aspetto forse più peculiare della natura relazionale dell'uomo: l'intrinseca relazione reciproca tra educazione e comunicazione. Ogni atto educativo avviene attraverso un processo comunicativo e, attraverso i molteplici linguaggi umani, è orientato alla comunicazione di un mondo di valori e di convinzioni (p. 144). Oggi non è possibile pensare un intervento educativo, che non si strutturi in interazione con il sistema mass-mediale, distinguendone criticamente gli aspetti positivi e negativi. I mass-media possono avere un ruolo

decisivo nella produzione dell'immaginazione, generando una significativa “dilatazione del nostro orizzonte di esistenza” (p. 146), grazie al quale si possono creare nuovi scenari etici e sociali. Questo potere della comunicazione mediatica oggi costituisce un pericolo; ma può diventare una chance, se l'ambiente mass-mediale riesce a produrre un'offerta che sintetizzi ricerca della verità e amore per l'umanità. Certo, esso non può surrogare la capacità educativa delle relazioni interpersonali e genitoriali: “la direzione del cercare non viene dalla rete, ma dalle persone” (p. 158). Tuttavia, può offrire un valido sostegno a una progettualità educativa volta a rendere i giovani maggiormente protagonisti della società, favorendo la creazione di comunità relazionali, che stimolino la coscienza critica. Inoltre, attraverso il sistema mass-mediale la società può attribuire un credito maggiore alle competenze dei più giovani, ottenendo così quella credibilità che è condizione indispensabile perché essi diventino parte attiva nella cosa pubblica.

Questa dimensione relazionale ispira ogni atto educativo, anche quelli che riguardano l'uomo adulto e l'ingresso dei giovani nell'età adulta. Ne è parte integrante una nuova concezione del lavoro di stampo personalista, che si sta facendo avanti con decisione, specialmente tra le generazioni più giovani. Esse avanzano istanze di maggiore autonomia lavorativa. Ciò richiede un impegno congiunto delle istituzioni sociali, perché a una maggiore creatività corrisponda un tasso crescente di responsabilità nello sviluppo delle capacità personali e nel loro impiego a servizio della crescita complessiva del corpo sociale. L'obiettivo dell'educazione al lavoro non si esaurisce nell'acquisizione delle competenze tecniche, ma si compie favorendo la maturazione di attitudini all'esercizio di attività in rete e alla cooperazione con altri. *L'homo educans* vive così il lavoro come vocazione personale, grazie a cui tende alla piena realizzazione di sé nell'integrazione con gli altri. Nella professione egli esprime l'anelito che abita il suo cuore e che lo spinge a andare oltre l'interesse personale, verso la riconciliazione di creatività individuale e solidarietà sociale. Non è più il proletario taylorista immortalato da Chaplin in *Tempi moderni*, ma è diventato un produttore di risorse materiali e immateriali, fruibili per molti. La sua etica professionale cooperazionista si riassume così: “umanizzare il lavoro, umanizzare se stessi nel lavoro, umanizzare gli altri attraverso il lavoro” (p. 100). Ma non è nemmeno il faustiano creatore di se stesso, totalmente concentrato sull'opera che deve realizzare e

caparbiamente convinto della propria unicità. Passando continuamente dalla formazione al lavoro e viceversa, secondo una dieta bilanciata di teoria e prassi, l'*homo educans* che lavora è il rappresentante di una nuova "ecologia umana" (p. 110), densa di afflatti spirituali e portatrice di un'etica pubblica riflessiva e antiutilitarista. Ma è anche l'espressione di un approccio sapienziale all'esistenza, contrassegnato dalla "capacità di riprogettarsi continuamente" tenendo conto di quanto è stato attuato fino a quel momento (p. 103).

In che rapporto sta l'*homo educans* con la cultura tecnico-scientifica odierna e più in generale con la sua concezione strumentale della razionalità?

L'antropologia che ispira *La sfida educativa* si pone in posizione dialettica e alternativa rispetto alla cosiddetta cultura post-moderna, a cui imputa la desertificazione della nostra civiltà contemporanea, sempre più segnata da un "deficit di speranza e di volontà di futuro" (p. 5). Abbiamo già notato come la cifra fondamentale di questa crisi di senso debba essere ravvisata nella scissione tra l'intelligenza (ridotta a razionalità strumentale) e affettività, di cui viene colta solo la dimensione emozionale. L'*homo educans* si propone come sintesi riconciliata della polarità oggettiva e efficientista e di quella soggettiva e spontaneista, che nel pensiero post-moderno si presentano scisse e incompatibili. Per esso il pubblico e il privato non esistono mai separatamente: l'uomo non è doppio, ma le sue polarità vengono continuamente a ricongiungersi nel personale-relazionale. La perdurante contrapposizione tra il burocratico impersonale e l'intimità individuale, a cui ci ha abituato una parte consistente della cultura odierna, nasconde un difetto di analisi, che nasce da una filosofia della frammentarietà umana: si rifiuta l'idea – centrale nell'architettura di questo saggio e nella sua proposta antropologica – che l'uomo sia un essere capace di uno sguardo di sintesi, grazie a cui riesce a attribuire un senso complessivo e unitario alla realtà (p. 16). Anche in un "tempo di passioni intense ma leggere" (p. 30) come quello che stiamo attraversando, l'intelligenza umana non smarrisce la propria apertura alla realtà, di cui il giudizio di verità e l'aspirazione alla vita buona sono le massime espressioni. La struttura ontologica dell'essere umano non dipende solo dalle condizioni socio-culturali: essa è più che storica, perché in essa vi è il progetto del Creatore.

Un settore decisivo della vita sociale contemporanea in cui l'istanza burocratico-relativista si misura con quella personalistico-relazionale è quello del lavoro (cap. 5) e dell'imprenditorialità economica (cap. 6). La razionalità strumentale ha ridotto il lavoro a merce, che viene gestita in base alla legge mercantile della domanda e dell'offerta. Chi fa le spese di questa logica spersonalizzante sono soprattutto i giovani, a cui le dinamiche occupazione-disoccupazione, flessibilità-precarità del lavoro vengono giustificate solo in base a una fredda razionalità economica, produttrice di disincanto. A essa gli AA. de *La sfida educativa* contrappongono l'idea del "lavoro come relazione emergente tra il soggetto e il suo mondo sociale" (p. 91). La realizzazione di questa idea richiede l'impiego di un nuovo paradigma di razionalità, che sintetizzi creatività e continuo apprendimento, capacità di innovazione e fedeltà alla dimensione relazionale dell'uomo. A questa nuova cultura del lavoro i cristiani possono dare un contributo sostanziale, perché la loro spiritualità laicale e professionale è intrisa di questa fedeltà creatrice alla suprema vocazione dell'essere umano.

Priva di questo sguardo più profondo sull'attività economica, la razionalità strumentale finisce per dimenticare che essa soltanto è una modalità dell'intelligenza umana e che pertanto non può essere assolutizzata, come se da sola potesse regolare le differenti e conflittuali spinte economiche del mercato. Davanti alla situazione desolante lasciata da anni di deregulation economica, la razionalità personalistico-relazionale riafferma continuamente – con le parole di Dahrendorf – che "il mercato nasce davanti al municipio" (p. 112). Senza un quadro di riferimento ben regolamentato da una politica di spiccata caratura etica, risulta difficile pensare che l'impresa possa attendere alla sua vocazione storica di "motore dello sviluppo" (p. 115). La forza di questa rivisitazione dell'imprenditorialità in chiave etica consiste nel mettere a tema non solo un ripensamento delle leggi del mercato, ma soprattutto nel riaffermare la centralità delle principali figure sociali, che sono gli attori della scena economica odierna: l'imprenditore, il lavoratore, il sindacato. Se essi non matureranno una comune tensione a conciliare sviluppo economico e benessere dell'umanità sarà più difficile dare corso alle istanze personalistiche che animano ad es. il più recente diritto del lavoro (p. 121).

A quali condizioni l'*homo educans* può diventare l'occasione favorevole per una nuova alleanza tra umanesimo e cristianesimo?

La questione attraversa tutto il libro, ma trova una risposta esplicita soprattutto nel cap. 4, dedicato alla chiesa cattolica in quanto comunità educante. Si può riassumere nell'affermazione di apertura: "l'annuncio del vangelo non può essere dissociato dalla causa dell'uomo" (p. 72). Nella tradizione del pensiero cattolico e nel magistero ecclesiale questa alleanza non si è mai interrotta, perché la chiesa ha continuamente sviluppato e aggiornato la propria consapevolezza di essere "luogo di formazione permanente" (p. 73), che educa con la sua stessa vita quotidiana e con le sue attività ordinarie, sostenute dalla convinzione del valore irripetibile della persona (p. 76). Tuttavia, si deve riconoscere che l'odierna "crisi di vocazioni educative" (p. 79) attraversa anche la chiesa, dove trova terreno propizio nella mancanza di relazioni interpersonali significative, nell'astrattezza di certi messaggi della predicazione e della catechesi e nella fatica con cui procede il cammino di corresponsabilità laicale avviatosi dopo il Concilio Vaticano II. Per "recuperare il potenziale educativo della comunità cristiana" (p. 80) nei confronti delle generazioni più giovani e delle loro famiglie, si guarda con favore soprattutto all'esperienza oratoriale, che fa interagire più generazioni, dedica attenzioni e premure particolari ai ragazzi più difficili e consente di formare a getto continuo nuovi educatori.

L'educazione però non è solo questione di formule e di messaggi. Se la chiesa italiana intende vivere l'educazione come amore alla libertà dell'altro (p. 84), mi pare necessario che essa rifletta su due questioni, che si rivelano nodali. In primis, il rapporto che intercorre tra i principi dottrinali e etici affermati dalla chiesa e la legittima pluralità delle loro interpretazioni teologiche e applicazioni pastorali. L'educazione è fatta di attesa, accoglienza, rispetto dell'altro – delle sue idee e dei suoi comportamenti – e richiede uno stile di misericordiosa maternità, per rispettare sempre la persona e non costringerla mai dentro a una camicia di forza, anche quando assume posizioni difformi dall'insegnamento cristiano. L'altra questione riguarda la "passione educativa" degli operatori pastorali e soprattutto dei catechisti parrocchiali. Lo sforzo profuso in questi anni per formare i formatori – a ogni livello della comunità ecclesiale – potrebbe rivelarsi sterile, se non si dirigesse a suscitare sentimenti di

dedizione, che vadano ben oltre il senso del dovere. Ma l'empatia non si può insegnare. È il frutto maturo di una spiritualità di ascolto e contemplazione.

Più difficile diventa reperire nel saggio che stiamo esaminando una lettura delle opportunità di alleanza tra umanesimo e cristianesimo, sviluppata a partire dai germi presenti nella società odierna. Questi semi moderni del Verbo si possono riassumere nelle istanze personaliste che si manifestano a macchia di leopardo nella nostra cultura. Tuttavia, nell'economia generale dell'opera si avverte la mancanza di un saggio dedicato alla riflessione sull'educazione nella cultura laica italiana di oggi. Senza questo contributo, la proposta di un'alleanza per l'educazione tra cristianesimo e umanesimo risulta asimmetricamente sbilanciata dalla parte della chiesa. Ciò potrebbe lasciar adito all'opinione pregiudiziale che dall'altra parte ci sia soltanto il deserto del senso (tanto per citare un'espressione di Galimberti che si incontra nelle prime pagine del nostro saggio) e la crisi dell'educazione.

Tre brevi osservazioni conclusive.

Il lettore meno informato apprezzerà di sicuro il grande sforzo di sintesi che è stato compiuto nel dare alla luce questo saggio collettivo. Esso si presenta come uno strumento molto utile per ispirare e animare percorsi culturali nelle realtà territoriali di base, in cui si articola sia la comunità civile sia quella cattolica italiana. Forse, egli avrebbe gradito anche una maggiore riconoscibilità della paternità di ciascuno degli undici capitoli, in cui è articolata l'opera. Probabilmente, gli sarebbe stato di aiuto anche un apparato critico più curato, con note e bibliografia essenziale al termine di ogni capitolo. Quando si scrive un saggio così articolato sull'educazione, bisognerebbe avere attenzione anche all'educazione del senso critico del lettore.

La struttura del saggio è più deduttiva che induttiva. Si parte dall'idea di educazione (cap. 1) e si conclude con un interessante reportage che offre "alcuni dati empirici" sullo stato dell'educazione nel nostro paese (cap. 11). La fedeltà al sottotitolo che recita "Rapporto-proposta sull'educazione" avrebbe richiesto un'inversione tra il primo capitolo e l'ultimo. Certamente, il lettore apprezzerà che sin dall'inizio vengano dichiarati esplicitamente i presupposti teorici che sostengono le analisi

monografiche dei capitoli seguenti. Tuttavia, gli stessi presupposti vengono spesso ripetuti, capitolo dopo capitolo. Per cui, mi permetto di consigliare una lettura che cominci dal cap. 11, prosegua con i capp. 2-10 e si concluda con il cap. 1, che costituisce un significativo sforzo di sintesi teorica sul tema in questione. Questo approccio alla rovescio rende più fluida la lettura: il lettore si troverà meglio disposto anche nei confronti di quei capitoli (a parer mio, il “4 – La comunità cristiana” e il “10 – Lo sport”) dove ci si sarebbe potuti aspettare una riflessione più originale.

Viene legittimo chiedersi se sia adeguata la comprensione del post-moderno, che affiora continuamente in ogni capitolo. Prevale infatti una descrizione critico-negativa, che si riassume in queste sei parole chiave: frammentazione, complessità, primato dell'individuale, desiderio di autorealizzazione, relativismo cognitivo e etico, particolarismo autoreferenziale (p. 50). Talora, a questa chiave interpretativa della cultura odierna vengono accostate dimensioni più positive, quali ad es. la gratuità e il gioco. Ma poi vengono di nuovo ricondotte all'assenza di senso e al tramonto dell'uomo come soggetto strutturato secondo ragione e

libertà. Ciò comporta che il concetto di post-moderno sia utilizzato spesso in funzione polemica, per dire ciò che non si è e non si vuole diventare. Manca la componente costruttiva della narrazione post-moderna: il pluralismo della verità e del bene, in forza del quale ogni frammento porta in sé la traccia di una totalità inconoscibile in sé, ma presentita in ogni atto del conoscere, dell'agire e del contemplare umani. Si può intendere questo nostro tempo come segnato da un relativismo che si avvita continuamente su se stesso: e allora si deve parlare di “sfida”. Ma si lo si può anche interpretare come la stagione del “relazionismo”, in cui la verità e il bene si danno nella modalità della ricerca e del dialogo: e allora il senso dell'educazione potrebbe consistere nel saper fare le domande giuste, per tirare fuori la verità e il bene che abitano “in interiore hominis”. Perché il senso non si dà solo nel rispondere dell'interloquire, ma si annuncia originariamente nell'interrogare stesso. Così anche in campo educativo, la chiesa può pensarsi non come la risposta più vera ai bisogni degli uomini, ma come la voce che proclama la grande domanda di Dio all'umanità: “Adamo, dove sei?”.