

## EX ORDIUM

### RIPENSARE L'EDUCAZIONE COME DONO

*di Rosa Indellicato*

L'apertura della relazione educativa come cura dell'umano e ripensare l'educazione in chiave valoriale come dono sono due direttrici che consentono al processo educativo di mettere l'essere umano in condizioni di compiersi e di attuarsi liberamente nella più feconda espressione delle sue potenzialità e nella più ricca pienezza della sua umanità. Nella reciprocità della relazione educativa, infatti, l'uomo vince il solipsismo e l'egoismo, che tenderebbero a fagocitarlo, e partecipa, con responsabilità etica, al comune lavoro di realizzazione della sua umanità.

The opening of the educational relationship as a cure for the human and rethinking education as a gift as a gift are two directives that allow the educational process to put the human being in conditions to be fulfilled and to be freely implemented in the most fruitful expression of his potential and in the richest fullness of his humanity. In the reciprocity of the educational relationship, in fact, man overcomes solipsism and selfishness that would tend to engulf him and participates, with ethical responsibility, to the common work of realization of his humanity.

#### *1. La quaestio educativa oltre il dibattito metodologico-didattico*

La riflessione che qui propongo costituisce un ripensamento del tema dell'educazione come dono, per promuovere il meglio

dell'umano, un tema certamente urgente e assai radicale che, nel nostro tempo, definito di emergenza educativa, s'impone in modo inequivocabile. La situazione di emergenza è poi segnalata dalla scelta della Conferenza Episcopale Italiana di proporre appunto tale tema come oggetto degli Orientamenti pastorali per il decennio 2010/2020<sup>1</sup>.

È doveroso porre il problema di interrogarsi sul significato e la prassi dell'educazione anche per il significato della scienza e le declinazioni della razionalità, oggi chiamate in causa e accomunate anch'esse da un destino di crisi. È necessario un adeguato ripensamento, diciamo meglio un esercizio di discernimento, che coinvolga la realtà esistenziale, culturale, sociale ed educativa dell'uomo di oggi. Tale ripensamento non può non condurre a rivederne gli statuti e a riaprire la *quaestio* oltre i confini del puro dibattito metodologico-didattico e organizzativo, fino ai fondamenti etico-antropologici che finiscono col riaprire la questione della scienza e della razionalità.

Non si può ignorare il fatto che la post-modernità si è qualificata per aver sottoposto ad analisi tanto la crisi della ragione quanto quella della scienza; e da Nietzsche in poi, questo esercizio di smascheramento dei punti di crisi della modernità è divenuto non prescindibile per chi si cimenta a comprendere le dinamiche del nostro tempo, comprese naturalmente quelle che riguardano più direttamente i processi educativi. L'esercizio di discernimento in educazione è quanto mai utile perché si inserisce in un orizzonte di senso e per rispondere ad una cultura nichilista, per cui niente è valore<sup>2</sup> e inoltre ci aiuta a capire perché e come intervenire in

<sup>1</sup> Gli *Orientamenti pastorali* sono descritti in un documento, *Educare alla vita buona del Vangelo*, approvato nelle linee generali dell'assemblea della CEI (maggio 2010), licenziato nella stesura definitiva dal Consiglio Permanente (settembre 2010) e pubblicato alla fine di ottobre 2010.

Il tema era stato già prima oggetto del primo Rapporto-proposta sull'educazione del Servizio Nazionale per il Progetto Culturale della Conferenza Episcopale della CEI, *La sfida educativa*, Laterza, Bari-Roma 2009.

<sup>2</sup> La sentenza di Nietzsche sembra risuonare in tutta la sua problematicità: «*Nichilismo*: manca il fine; manca la risposta al "perché?"; che cosa significa

tempi di diffuso disorientamento e ci supporta nel decifrare il cammino da percorrere per risolvere i problemi educativi, superando l'illusione di poter trovare la soluzione in tempi brevi, magari affidandosi a nuove strumentazioni tecnologiche e a tutto ciò che sa di novità<sup>3</sup> (Nussbaum, 2011).

Nell'umano tutto ciò è illusorio, proprio come ribadisce Maritain<sup>4</sup> quando afferma che in ambito educativo si procede per approfondimenti lenti e progressivi e non già per rapide ed improvvise sostituzioni. In questo contesto l'attenzione tende sempre più a spostarsi dal fronte dei bisogni dell'umanità per essere funzionale e rispondente all'ammodernamento tecnologico, quasi che la centralità dell'agire educativo consista nell'offrire accesso alle strumentazioni, anziché nell'introduzione a una conoscenza di sé, ad interrogativi che riguardano i problemi della vita, di una cultura che possa promuovere in educazione un processo significativo di formazione e umanizzazione e possa supportare una cura delle relazioni reali che dia senso e valore alla vita stessa. «Contrariamente a quanto se ne può pensare – scrive lo psicologo Francesco Stoppa – una vita può dirsi pienamente umana solo in quanto non è lasciata a se stessa» (Stoppa, 2015, p. 24) ma si rapporta alle altre in una forma determinata.

È necessario oggi smascherare l'equazione che tutto ciò che è tecnicamente possibile *ipso facto* è moralmente lecito, perciò tutto ciò che non è produttivo in termini di verificabilità immediata,

nichilismo? *che i valori supremi si svalorzano*». (F. W. Nietzsche, *Frammenti postumi 1887-1888*, in Id., *Opere* (trad. dal tedesco a cura di G. Colli & M. Montinari), Adelphi, Milano 1971, Vol. VIII, tomo II, p. 12. Per un approfondimento degli effetti pedagogici del nichilismo cfr. G. Acone, *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, La Scuola, Brescia 1994, in particolare capp. I-III.

<sup>3</sup> In questo significativo e recente saggio, di contro al tecnologismo imperante presente nelle nostre scuole, l'autrice sottolinea l'importanza della cultura classica e tale consapevolezza l'ha condotta a farsi interprete dei principi e dei valori civici della romanità, presenti nello stoicismo greco e romano, per riprendere da quell'antica saggezza l'orientamento alla pratica delle virtù che umanizzano lo stesso processo educativo.

<sup>4</sup> Cfr. J. Maritain, *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia 1976.

non ha valore e pertanto anche l'educazione è soggetta a un destino infausto<sup>5</sup>.

La scuola e la famiglia devono connotarsi come luoghi di umanizzazione perché costituiscono i primi ambienti educativi di formazione e di relazione educativa con i caratteri della determinatezza e dell'unicità. Educare al legame, alle relazioni di solidarietà, al dono, significa sottrarli alla logica dell'uso e dello scambio e riconoscerne il valore nell'articolata rete di relazioni che ci costituiscono e quindi

in tal contesto si fa pressante il ricorso di una educazione capace di dare all'uomo, con la consapevolezza della sua problematicità, la possibilità di autodeterminazione e con essa la piena responsabilità verso se stesso in termini di coerenza, verso gli altri come reciprocità-solidarietà e verso il mondo come impegno di conservazione-sviluppo (Russillo, 2005, p. 16).

Il dinamismo dell'educazione che, colto nella sua giusta dimensione, costituisce un ponte tra il già e il non ancora della storia e del destino dell'uomo è, più di altre espressioni dell'umano, in grado di rappresentare la vocazione dell'uomo a farsi carico della storia, nel suo fluire ininterrotto, rimanendo solidamente ancorato ad un progetto di *humanum* che lo porta a trascendere la propria storicità e a capire il significato della vita. L'uomo è infatti, come ci ricorda Guardini (2007), colui che, a differenza dell'animale, porta il mondo nell'intimo di sé, nell'interiorità della coscienza ed è lì che le cose diventano trasparenti nella loro essenza e dischiudono il loro senso consentendo all'uomo stesso lo sviluppo della capacità di comprendere il significato della propria vita.

<sup>5</sup> Cfr. a tal proposito un saggio interessante di Giuseppe Angelini che fornisce significative motivazioni che spiegano le ragioni e l'urgenza dell'impegno educativo oggi (cfr. G. Angelini, *Educare si deve ma si può?*, Vita e Pensiero, Milano 2002).

Se è vero che nel processo educativo molte sono le implicazioni teoriche e la riflessione circa l'umano "evento" dell'educazione necessita quindi di specifico inquadramento teorico, è altrettanto vero che l'educazione rimane pur sempre una pratica prima di essere un concetto e appartiene, come afferma Demetrio (1990), ai "mondi di vita" e alla nostra quotidianità esistenziale.

Per questo l'educazione si rivela una necessità vitale e, attraversando le nostre esistenze, consolida quanto già appreso, valorizza e incrementa le nostre capacità mentali, ci perfeziona e ci migliora, ben oltre gli anni della scuola. Dovrebbe far parte della coscienza civile di ogni uomo e donna e non ha certamente una scadenza temporale perché è parte costitutiva della nostra stessa vita (Demetrio, 2009).

Bisogna superare oggi la separatezza delle discipline e sostenere, invece, l'interconnessione dei saperi nell'ottica maritainiana del *distinguere per unire* perché ciò contribuisce a illuminare il fatto umano e a porre le basi per ricostruire la condizione umana, evitando al tempo stesso quella situazione di frammentarietà che, ricadendo sul concetto e sulla pratica dell'educazione, ne provoca la crisi e quindi una situazione di vera e propria emergenza.

Se il fine dell'educazione consiste nell'aiutare e guidare il bambino verso la propria perfezione umana, l'educazione non può sfuggire ai problemi e alle difficoltà della filosofia, perché essa suppone per la sua stessa natura una filosofia dell'uomo, e per prima cosa è obbligata a rispondere alla domanda rivolta dalla sfinge alla filosofia: "che cos'è l'uomo?" (Maritain, 2001, p. 63).

Urge dunque ricostruire un'antropologia pedagogica forte, come afferma Mencarelli (1976), sulla scia del pensiero di J. Maritain, sottolineando che

esistono solo due concetti reali intorno all'uomo: il concetto scientifico e il concetto filosofico-religioso. Se questo aiuta a riflettere sulle destinazioni ultime dell'uomo, il primo aiuta a sapere come l'uomo "funziona", come cresce, come pensa, come parla, come si dispone a

vivere con gli altri, come condizionato dalla vita di relazione, come eredita ipoteche e pregiudizi, come esprime, nonostante tutto, il suo bisogno di interrogare la vita per avere risposte radicali. Dunque il concetto scientifico è necessario per garantire a chi ha responsabilità educativa un approccio concreto con l'educando e la realtà in cui vive: mancando questo approccio, manca la condizione per il successo dell'educazione, fermo restando peraltro la necessità che questo approccio non sia strumentalizzante ma liberatorio del potenziale umano anche per quanto riguarda il bisogno di dare un significato alla vita e di esprimere quindi una tensione axiologica (Mencarelli, 1976, pp. 38-39).

## *2. La relazione educativa come cura dell'umano*

Maritain ritiene imprescindibile il nesso tra educazione e antropologia grazie al quale è possibile lo sviluppo di una riflessione pedagogica purché si tenga presente una visione dell'umano. Approfondire il fine dell'educazione, come recita Maritain (1976), significa allargare la prospettiva al più ampio settore della cura, "avere a cuore" la nobile finalità di aiutare a guidare una persona verso una condizione migliore rispetto a quella in cui si trova, andare incontro all'altro, essere interpellati dall'altro, specie quando l'altro è il "debole" come sostiene Ricoeur (1990).

Cimentarsi con il compito radicale, quello cioè di chiarire la qualità umana dell'atto educativo, appare urgente in quanto solo procedendo da un tale chiarimento possono essere guadagnati i criteri per rispondere alla questione relativa ai rapporti tra pedagogia e antropologia e quindi ad un ripensare dell'educazione come dono e cura dell'umano.

Viviamo in un'epoca in cui imperversano il disagio, la denuncia e il disorientamento, oltre che un fenomeno di non responsabilità etica, che non aiutano certamente nella comprensione del

fenomeno educativo e nella direzione delle possibili soluzioni ad una crisi che si fa sempre più persistente<sup>6</sup>.

Una risposta tangibile al bisogno educativo delle nuove generazioni è data dalla capacità degli adulti di stabilire una comunicazione educativa autentica, in grado di promuovere la crescita dei giovani e della comunità nel suo insieme. La vera comunicazione è educativa quando affonda le proprie radici nella *dialogicità*, quale caratteristica fondamentale dell'esistenza umana, perché «l'uomo sta per essenza nel dialogo» (Guardini, 2007, p. 90).

Gli uomini si realizzano reciprocamente, come ci ricorda Buber (2014), solo in incontri autentici e nel loro essere individuali. La dialogicità non è limitata al rapporto che gli uomini hanno gli uni con gli altri, essa è un «atteggiamento degli uomini gli uni verso gli altri», atteggiamento che solo nel loro rapporto si manifesta (Buber, 2014, p. 188). A differenza del monologo che è un «ripiegarsi» e un «sottrarsi all'accettazione dell'essere di un'altra persona», il dialogo significa propriamente «accettazione dell'alterità» (Buber, 2014, p. 289). A vivere nel monologo, riflette Buber (2014), «è colui che non è capace di rendere sostanzialmente reale la società entro la quale [...] si muove. Infatti [...] non percepisce nulla al di là dei limiti del proprio io» (p. 206). Nell'incontro e nella comunicazione gli uomini definiscono l'identità personale e manifestano una cultura comune. La relazione educativa ha luogo nello spazio dialogico e intersoggettivo dove è possibile

<sup>6</sup> Per un approfondimento della sproporzione tra la gravità della denuncia e la finalità di rimedi indicati cfr. il noto saggio di due psichiatri parigini: M. Benasayag e G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, tr. it., Feltrinelli, Milano 2013; su tale argomento cfr. anche U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2007. Per fortuna non tutti i genitori ed educatori sono colpiti dalla crisi in corso, perché se lo fossero, afferma Brezinka (1991), ciò segnerebbe la fine dell'avanzamento umano e spirituale dei giovani e il sopravvento della disperazione. Per questo vi è l'impegno di molti educatori a intraprendere un'attività pedagogicamente corretta a vantaggio degli educandi (cfr. W. Brezinka, *L'educazione in una società disorientata. Contributi alla pratica pedagogica* (tr.it. a cura di L. Pucsi), Armando Editore, Roma 1991, in particolare p. 19).

l'interscambio tra due soggetti, educatore-educando, dove si sviluppa il regno «dell'interumano»<sup>7</sup> (Buber, 1980, p. 115).

In questo scambio, il dialogo vero porta con sé una esigenza etica che spinge la persona a condividere la situazione dell'altro senza sfruttamenti e strumentalizzazioni; la comunicazione autentica chiede all'*Io* di metter da parte ogni tentazione egocentrica per sviluppare un atteggiamento di comprensione dell'altro, quindi il pieno riconoscimento di esso, delle sue convinzioni, anche quando esse non sembrano condivisibili.

La dimensione della reciprocità chiarisce che la personalità sana non cresce all'insegna dell'autosufficienza bensì in conformità di dare e di ricevere:

Si ha bisogno di disporsi verso l'altro non perché l'altro è debole ed ha bisogno di servizio, ma perché noi si è deboli e si ha bisogno della protezione rassicurante e affettuosa di colui che è altrettanto o più debole di noi. Si tratta di un aiuto reciproco, di una protezione mutua e non di una relazione unilaterale di colui che aiuta e di colui che è aiutato (Chauchard, 1972, p. 115).

Ogni vero incontro, ogni donarsi all'altro richiede anche creatività, un aprirsi degli occhi, dello spirito e del cuore, un essere afferrati e un afferrare: tutto questo in modo assolutamente spontaneo e libero. Il problema della qualità del rapporto con l'altro, per manifestarsi nella pienezza della sua umanità, non deve essere inteso in termini di tolleranza ma, al contrario, nel senso del riconoscimento e del rispetto (Gemma, 2008).

Per questo vale l'antico monito che ogni incontro autentico viene disturbato quando lo si vuol troppo e soprattutto lo si programma. Ed è una deriva tipica della contemporaneità la logica degli incontri costruiti e programmati. I grandi incontri possono

<sup>7</sup> Per un approfondimento del valore pedagogico della comunicazione educativa cfr. L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 1994; su tale argomento confrontare anche G. Elia, *Le forme dell'educazione*, in G. Elia & A. Rubini (a cura di), *Educazione e comunicazione*, Laterza, Bari 2006, pp.122-124.



solo essere un dono, mai ottenuti per diritto o tanto meno estorti con forza.

Nell'evento dell'incontro l'esistenza si fa finalmente piena, giusta, sana e integra. In esso non emerge solo ciò che è essenziale ed unico ma anche il mistero, l'indisponibile, che chiede stupore, riconoscenza, scossa interiore. In fondo l'incontro tra Io e Tu ha il suo punto di riferimento nel passo evangelico (Mt 16,25) in cui si dice che chi si tiene stretto il proprio Sé lo perderà, mentre chi lo sacrifica lo ritroverà in pienezza.

L'uomo non sussiste in se stesso, da se stesso, per se stesso, ma in direzione di, nell'arrischiarsi verso l'altro da sé. L'uomo è se stesso e lo diventa sempre più in quanto rischia di non essere se stesso [...]; volendo esprimersi con il linguaggio quotidiano possiamo dire: l'uomo diventa se stesso nella misura in cui abbandona se stesso, non nella forma della leggerezza, del vuoto d'esistenza, ma in direzione di qualcosa che giustifica il rischio di sacrificare se stessi (Guardini, 2002, p. 256).

Senza questo distacco ed abbandono di sé, senza l'ingresso convinto nella dedizione, l'Io rimarrà abbarbicato a se stesso, si sarà certo tenuta stretta la sua anima, ma si sarà smarrito nell'impossibilità dell'incontro con il Tu.

Se invece si dà, si apre, diventa lo spazio recettivo in cui si potrà manifestare anche l'altro.

Occorre una sorta di *èk-stasis*, una fuoriuscita da sé, uno star fuori da sé: ogni incontro è sempre l'incontro di un duplice *èk-stasis*, dell'Io e del Tu. Scrive Guardini:

L'uomo non consiste in se stesso, ma aperto e proteso, sul filo del rischio, verso ciò che è altro da sé, soprattutto verso l'altro essere umano. In ciò egli è davvero ed autenticamente se stesso e, lo diventa sempre più, quanto più osa affermarsi non come individualità chiusa, ma aperto e proteso verso qualcosa che giustifichi tale rischio (Guardini, 1997, p. 42).

Le relazioni instaurate e gli incontri potranno essere di volta in volta diversi, ma essi avvengono sempre grazie a questa capaci-

tà della persona di trascendere se stessa, divenendo solo grazie a ciò pienamente persona. Solo quando la persona rinuncia a sé e si allontana da sé, ponendo il proprio baricentro fuori di sé, si immette in direzione di chi gli viene incontro e gli si apre. In questo modo scopre la gioia e la fecondità della propria vera autorealizzazione e della pienezza di umanità.

È superfluo ricordare che l'educazione è sempre mossa e sorretta da una fiducia nella persona e da una speranza di una migliore qualità umana della vita di ogni singolo e di tutti facendo leva sulle potenzialità positive che ogni persona possiede. Pertanto agli educatori è chiesto di aiutare gli altri e se stessi a crescere, a ricercare il meglio di se stessi al fine di scoprire possibilità inedite di azione e modi di essere (Nanni, 1991, pp. 126 ss). Tutto ciò ci rafforza nell'idea che l'educazione è un atto di donazione gratuita e di amore attivo verso gli altri, per cui non solo li riconosciamo, li accogliamo, ma li aiutiamo ad essere sempre più profondamente se stessi, vale a dire coscienti, liberi, coerenti e amanti della verità.

### *3. La dimensione educativo-formativa del donare e del donarsi*

Il dono in educazione dovrebbe connotarsi di un fattore essenziale e peculiare: la gratuità, che sembra venir meno nella logica del mercato. Il termine "donare", secondo quanto scritto nel *Vocabolario della lingua Italiana Treccani*, dovrebbe significare «capacità del singolo di dare ad altri liberamente e senza compenso cosa utile o gradita».

Donare in educazione significa propriamente "I care", per dirla con Don Milani, "avere a cuore", "farsi carico" in modo responsabile della crescita educativo-formativa dell'altro, essere al servizio dell'altro perché possa realizzarsi pienamente nella sua umanità, e nell'espressione di tutte le sue potenzialità, "capabilities", per usare un'espressione cara a Amartya Sen.

Nella società contemporanea gli scambi avvengono spesso per il tramite economico, sicché anche il donare sembra segnato dalla logica del "do ut des". La stessa reciprocità si basa sul ricambiare

tenendo conto del valore ricevuto. Mauss nel suo bel *Saggio sul dono* afferma che

sono state le nostre società occidentali a fare, assai di recente, dell'uomo, un "animale economico". Ma ancora non siamo diventati tutti esseri di questo genere [...]. L'*homo oeconomicus* non si trova dietro di noi, ma davanti a noi; come l'uomo della morale e del dovere, come l'uomo della scienza e della ragione. L'uomo è stato per lunghissimo tempo diverso e solo da poco è diventato una macchina, anzi una macchina calcolatrice (Mauss, 2002, pp. 131-132).

Mauss dimostra che la generosità del donare deve essere fine a se stessa dal momento che il dono, per definizione, si accompagna a sentimenti di amore, di libertà e di gratuità.

Questi ultimi sentimenti sono peculiari non già dell'*homo oeconomicus* ma dell'*homo humanus* per cui il dare, ricevere e ricambiare è senza calcolo. Il rapporto educativo, che è pur sempre un rapporto di coeducazione tra educatore ed educando, si avvale dell'*homo humanus* perché sottende due uomini che si incontrano nella loro umanità, sicché educare diventa un dare e ricevere nel medesimo tempo e quindi un donare e un donarsi reciproco, libero e gratuito in termini di amore.

L'educazione è fondata proprio sul vincolo dell'amore, vero ed autentico legame comunitario che estingue ogni costrizione ed ogni interesse economico. Per questo Mounier scrive che l'unico vero

rapporto dell'io al tu è l'amore, con cui la mia persona in certo modo si decentra e vive nell'altra pur possedendosi e possedendo il suo amore. L'amore è l'unità della comunità come la vocazione è l'unità della persona. L'amore non si aggiunge alla persona come un di più, come un lusso: senza l'amore, la persona non esiste. Bisogna procedere oltre: senza l'amore le persone non arrivano a divenire tali (Mounier, 1961, p. 193).

Mounier arriva ad affermare, di contro all'individualismo e al solipsismo persistenti, che si è non nella misura in cui si ha, ma nella misura in cui si dà e che la persona non si nutre con

un'autodigestione perché «si possiede soltanto ciò che si dà o ciò a cui ci si dà, che non ci si può salvare da soli, né socialmente né spiritualmente» (Mounier, 1961, p. 453).

La persona non si oppone al noi, che la “fonda e la nutre”, è movimento verso un transpersonale, «verso altri e anche in altri, verso il mondo e nel mondo prima di essere in sè» (Mounier, 1962, pp. 208-209).

La persona non è solitudine interiore, ma è capacità di accogliimento, di dono all'altro e alla comunità. Vive nell'attenzione comunicativa che è risposta ad un appello che viene dall'alterità. La comunità può sorgere unicamente nella persona, e «non è possibile comunità alcuna in un mondo in cui non c'è un prossimo, e dove non rimangono che dei simili, e dei simili che non si guardano» (Mounier, 1962, p. 186).

Sempre in questa mappa di antropologia relazionale possiamo citare pensatrici come Simone Weil, Maria Zambrano, Hannah Arendt, considerate insieme a Edith Stein, esponenti di spicco di un pensiero che si fa prassi educativa, rappresentanti di un umanesimo inteso in senso forte. Sono pensatrici che, a vario titolo, appartengono a quel genere che Hannah Arendt qualificava come pensiero appassionato per l'uomo, in cui pensare, educare e vivere si mostrano un tutt'uno, nello sforzo di raggiungere una sintesi tra ragione e amore, tra filosofia e pedagogia. In loro la riflessione teorica non è mai puro esercizio speculativo, ma esigenza profonda dell'essere alla ricerca della verità.

Una filosofia e una pedagogia, dunque, attente alla vita e alla storia umana di ogni singola persona in cui l'azione del donare richiama la libertà e la gratuità accompagnate da generosità, interesse e attenzione “verso l'altro” e “per l'altro” direbbe Simone Weil (1990).

La categoria dell'attenzione come corretta percezione del mondo, come relazione autentica con gli altri, l'esercizio dell'attenzione, è una pratica attraverso la quale, solo annullandosi, si entra nella giusta relazione con l'altro. L'uomo può offrirsi come dono all'altro, solo se è attento ai simboli che pervadono la realtà, lasciando ognuno libero di cogliere nel silenzio/assenza la

grandezza di chi creando se ne è ritratto. L'attenzione è cambiamento, «fare spazio alla voce dell'altro» (Lévinas, 1984), non solo comprendere la sua realtà esistenziale, ma agire affinché una società giusta non sia quella dei “sognatori”. Il diritto all'educazione è un diritto sacrosanto, e il diritto alla buona educazione lo è ancora di più. Oggi più che mai è necessario far passare la semantica e la pragmatica e i diritti dell'uomo attraverso il *medium* dei diritti dell'altro uomo, per usare un'espressione cara a Lévinas (1987). Scrive Fistetti (2010):

In questa torsione, al contempo epistemologica ed etica, c'è un'idea di diritti come un “bene comune” prima che una dotazione di prerogative soggettive, cioè l'idea di qualcosa che si sottrae al calcolo dell'utilità e allo scambio reciproco dei vantaggi, e che ha a che fare con la “doverosità”, con il debito che noi originariamente abbiamo verso gli altri: un terreno questo dove, ad esempio, due autori tra loro molto diversi come Lévinas e Simone Weil si incontrano senza saperlo (p. 67).

I diritti umani, e quindi il diritto ad una buona educazione, prima che un complesso di titoli che afferiscono ad un soggetto proprietario, denotano una responsabilità verso gli altri, un obbligo di aprirmi al riconoscimento dell'altro in quanto diverso da me o da “noi”. I diritti, prima che miei, sono diritti degli altri. Infatti la Weil (1990) scrive:

C'è obbligo verso ogni essere umano, per il solo fatto che è un essere umano, senza che alcun'altra condizione abbia ad intervenire; e persino quando non gliene si riconoscesse alcuno. Quest'obbligo non si fonda su nessuna situazione di fatto, né sulla giurisprudenza, né sui costumi, né sulla struttura sociale, né sui rapporti di forza, né sull'eredità del passato, né sul supposto orientamento della storia (p. 14).

Ogni persona sente il dovere di rispettare la dignità e i bisogni dell'altro, senza che al fondo delle sue azioni vi sia legittimazione di una prassi o sistema di norme che, per il loro carattere inevitabilmente storico, non possono che essere temporali e, quindi, modificabili. Scrive Weil (1990):

Quest'obbligo non si fonda su alcuna convenzione [...] quest'obbligo è eterno. Esso risponde al destino eterno dell'essere umano. Soltanto l'essere umano ha un destino eterno [...]. È eterno solo il dovere verso l'essere umano come tale. Quest'obbligo è incondizionato [...]. Il fatto che un essere umano possieda un destino eterno impone un solo obbligo, il rispetto. L'obbligo è adempiuto soltanto se il rispetto è effettivamente espresso, in modo reale e non fittizio; e questo può avvenire soltanto mediante i bisogni terrestri dell'uomo (p. 15).

L'educazione è sempre mossa e sorretta da una fiducia nella persona e da una speranza di una migliore qualità umana della vita di tutti e di ogni singolo educando, facendo leva sulle potenzialità positive che ogni persona possiede. Pertanto l'educatore ha il compito di donare e di donarsi con il solo compito di aiutare gli altri e se stesso a crescere, a cambiare, a ricercare il meglio dell'umano. In questo senso l'educazione è un atto di amore attivo e di dono gratuito verso gli altri, per cui non solo li riconosciamo, li accogliamo, ma li aiutiamo ad essere più profondamente se stessi, liberi e amanti del vero, del bene e del bello, pur nella loro diversità, rafforzandone così la propria identità singolare e irripetibile, storica e culturale (Nanni, 1991, pp. 126 ss).

Tutto il processo educativo è funzionale alla crescita dell'educando nella pluralità delle dimensioni che lo costituiscono. Tutto quello che accade nel legame tra educatore ed educando, rileva Buber (1979), nasce da un incontro dialogico tra l'io e il tu, incontro che rimane il cuore delle dinamiche educative che sono irriducibili ad una tecnica didattica e organizzativa poiché coinvolgono le persone, il loro contatto intimo, il libero apprendimento reciproco. Tale legame nasce propriamente da un incontro di sguardi e cresce nella condivisione di esperienze e quindi in una relazione educativa di accoglienza e di cura, capace di modellarsi continuamente sui tempi di crescita e sugli stili di apprendimento dell'educando. Si comprende qui che la relazione non è un mero

strumento per le finalità dell'umanizzazione, ma è un valore in se stessa, ed è fondata su un autentico dialogo interpersonale<sup>8</sup>.

Si comprende bene come in ogni percorso educativo, di tipo orizzontale e verticale, che si tratti della famiglia, della scuola o del territorio, ogni singolo è sempre più importante di quello che sarebbe riducibile alla stregua di un ruolo, di una funzione, di uno strumento perché ciascuno è unico ed irripetibile, è un valore e un fine in sé e l'attenzione per questa unicità è di fondamentale importanza nella relazione autenticamente educativa. Se tale attenzione alla situazione esistenziale e interiore dell'educando mancherà, la prospettiva sull'educazione sarà astratta e velleitaria.

A conclusione di questo mio lavoro non posso non ricordare le riflessioni di Hannah Arendt (1991) sulla responsabilità etica e sul dovere che spetta agli adulti nel processo educativo:

L'educazione è il momento che decide se noi amiamo abbastanza il mondo da assumercene la responsabilità e salvarlo così dalla rovina, che è inevitabile senza il rinnovamento, senza l'arrivo di esseri nuovi, di giovani. Nell'educazione si decide anche se noi amiamo tanto i nostri figli da non estrometterli dal nostro mondo lasciandoli in balia di se stessi, tanto da non strappargli di mano la loro occasione di intraprendere qualcosa di nuovo, qualcosa di imprevedibile per noi; e prepararli invece al compito di rinnovare un mondo che sarà comune a tutti (p. 255).

Queste riflessioni riassumono a mio avviso il cuore del problema dell'educare nel nostro tempo e indicano la responsabilità etica che dobbiamo assumere con urgenza e senza alcuna riserva.

### *Bibliografia*

Accone G. (1994). *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*. Brescia: La Scuola.

<sup>8</sup> Per un approfondimento di questi presupposti cfr. le significative considerazioni fatte da Buber nei tre discorsi sull'educazione scritti tra il 1925-1939 e ora presentati in traduzione italiana nel volume a cura di Anna Kaiser, *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*, Bompiani, Milano 2006, pp. 353-394.

- Angelini G. (2002). *Educare si deve ma si può?*. Milano: Vita e Pensiero.
- Arendt H. (1991). La crisi dell'istruzione. In H. Arendt, *Tra passato e futuro*. Milano: Garzanti, 255.
- Benasayag M., & Schmit G. (2013). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Brezinka W. (1991). *L'educazione in una società disorientata. Contributi alla pratica pedagogica*. Roma: Armando Editore.
- Buber M. (1980). *Le problème de l'homme*. Paris: Aubier Moutaigne.
- Buber M. (1979). *Ich und Du*. 10. Heidelberg: Verlag Lambert Schneider.
- Buber M. (2014). *Il principio dialogico e altri saggi*. Cinisello Balsamo (MI): Edizione San Paolo.
- CEI (2009). *La sfida educativa*. Bari-Roma: Laterza.
- Chauchard P. (1972). *La disponibilità: psicofisiologia ed educazione cerebrale della recettività*. Bologna: Edizioni Paoline.
- Demetrio D. (1990). *Educatori di professione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio D. (2006). *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*. Milano: Raffello Cortina.
- Elia G. (2006). Le forme dell'educazione. In G. Elia & A. Rubini (a cura di), *Educazione e comunicazione*. Bari: Laterza, 122-124.
- Fistetti F. (2010). *La svolta culturale dell'Occidente. Dall'etica del riconoscimento al paradigma del dono*. Perugia: Morlacchi.
- Galimberti U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Gemma C. (2008). *La vita come incontro*. Brescia: La Scuola.
- Guardini R. (1997). *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Guardini R. (2002). *Etica* (a cura di M. Nicoletti & S. Zucal). Brescia: Morcelliana.
- Guardini R. (2007). *Mondo e persona. Saggio di antropologia cristiana* (tr.it. a cura di G. Colombi). Brescia: Morcelliana.
- Lévinas E. (1984). *Etica e Infinito. Il volto dell'altro come alterità etica e traccia dell'infinito* (tr.it a cura di E. Baccarini). Roma: Città Nuova.
- Lévinas E. (1987). *Hors sujet*. Paris: Fata Morgana.
- Kaiser A. (2006). *La Bildung ebraico-tedesca del Novecento*. Milano: Bompiani.
- Maritain J. (1976). *L'educazione al bivio* (tr.it a cura di P. Viotto). Brescia: La Scuola.
- Maritain J. (2001). *Per una filosofia dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Mauss M. (2002). *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche* (tr. it. a cura di F. Zannino). Torino: Einaudi.



- Mencarelli M. (1976). *Creatività*. Brescia: La Scuola.
- Mounier E. (1961). *Révolution personaliste et communautaire*. In E. Mounier, *Oeuvres*, tomo I. Paris: Edizioni de Seuil, 193,453.
- Mounier E. (1962). *Qu' est- ce que le personalisme?*. In E. Mounier, *Oeuvres*, tomo III. Paris: Edizioni de Seuil, 186, 208-209.
- Nanni C. (1991). Crescere insieme nella diversità. In AA.VV. , *Intolleranza, pregiudizio ed educazione alla solidarietà*. Roma: Las, 126 ss.
- Nietzsche F.W. (1971). *Frammenti postumi 1887-1888*. In F.W. Nietzsche, *Opere* (trad. dal tedesco a cura di G. Colli & M. Montinari). Milano: Adelphi.
- Nussbaum M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Pati L. (1994). *Pedagogia della comunicazione educativa*. Brescia: La Scuola.
- Ricoeur P. (2011). *Sé come un altro* (tr. it. a cura di D. Iannotta). Milano: Jaca Book.
- Russillo, G. (2005). *Il processo educativo. Senso funzioni organizzazione*. Bari: Palomar.
- Stoppa F. (2015). *Istituire la vita. Come riconsegnare le istituzioni alla comunità*. Milano: Vita e Pensiero.
- Weil S. (1990). *La prima radice. Preludio ad una dichiarazione dei doveri verso l'essere umano* (tr.it. a cura di F. Fortini). Milano: Mondadori.