

Parrocchia di san Simpliciano – Cinque incontri di catechesi su
La sfida dell'educazione

tenuti da don Giuseppe Angelini, nei lunedì di ottobre/novembre 2009

Schede

Presentazione	3
1. Disegno sintetico.....	5
L'educazione, un compito arduo.....	5
La diserzione dell'educazione	6
Il grande inganno: il "puerocentrismo".....	7
2. Le difficoltà della famiglia: soli, i genitori non ce la possono fare.....	8
La famiglia affettiva	8
2. Due analisi del "disagio" dei giovani.....	10
3. La scuola: il "pedagogismo" e la rimozione del problema educativo	11
Il pedagogismo: il caso francese	12
La denuncia in Italia	12
Lo sfondo: la cultura 'Onu'	12
4. Ripresa dei principi: momento psicologico e momento culturale dell'educazione	14
1. Generazione e momento psicologico	14
2. La mediazione della cultura	15
5. L'educazione quale compito religioso: competenza umana e fede	17
La verità religiosa della cultura.....	17
Generazione ed educazione: psicologia, cultura e religione.....	18

Parrocchia di san Smpliciano – Cinque incontri di catechesi su
La sfida dell'educazione

tenuti da don Giuseppe Angelini, nei lunedì di ottobre/novembre 2009

Testo

1. Disegno sintetico.....	20
Lo sanno bene i genitori.....	21
Lo sanno meno bene gli insegnanti.....	22
Lo sanno catechiste e sacerdoti.....	23
La diserzione dell'educazione.....	23
La diserzione del compito ad opera dei genitori.....	23
La diserzione ad opera del pensiero.....	25
Il grande inganno: l'educazione "puerocentrica".....	27
2. Le difficoltà della famiglia: soli, i genitori non ce la possono fare.....	28
La famiglia affettiva.....	28
Relazioni coniugali.....	28
Relazione genitori/figli.....	29
Il rapporto tra pari.....	30
Censura dei genitori.....	31
Due analisi del "disagio" dei giovani.....	32
Le passioni tristi.....	32
Il nichilismo dei giovani.....	34
3. La scuola: il "pedagogismo" e la rimozione del problema educativo.....	36
Il pedagogismo: il caso francese.....	39
Lo sfondo: la cultura 'Onu'.....	42
4. Ripresa dei principi: momento psicologico e momento culturale dell'educazione.....	45
La generazione e il momento psicologico dell'educazione.....	45
L'attesa del bambino.....	45
Le parole al bambino.....	46
Trasmissione della cultura e sua creazione.....	47
La legge nasce dalla prossimità.....	47
La mediazione della cultura.....	50
5. L'educazione quale compito religioso: competenza umana e fede.....	52
1. La verità religiosa della cultura.....	52
2. Generazione ed educazione: psicologia, cultura e religione.....	58

Parrocchia di san Simpliciano – Cinque incontri di catechesi su
La sfida dell'educazione

tenuti da don Giuseppe Angelini, nei lunedì di ottobre/novembre 2009

Presentazione

L'educazione è diventata un compito assai arduo nel mondo occidentale: arduo da realizzare, e anche arduo da definire. La Conferenza Episcopale Italiana, nel momento in cui progetta dieci anni di riflessione sul tema, usa espressioni come *sfida educativa*, o *emergenza educativa*.

A motivo delle spiccate difficoltà che presenta, il compito educativo minaccia d'essere addirittura abbandonato. È spesso abbandonato dai genitori, quando il figlio entra nell'età difficile dell'adolescenza; quand'era fanciullo, lo si guidava e correggeva; quando comincia a protestare il suo diritto a essere rispettato, i genitori non hanno più il coraggio di correggerlo. I genitori sono cresciuti in un mondo in cui le convinzioni morali e religiose non avevano bisogno d'essere argomentate; subito condivise da tutti, apparivano automaticamente convincenti. Un tempo i padri non parlavano molto; non giustificavano quasi nulla di ciò che chiedevano ai figli. E tuttavia quel che chiedevano non appariva affatto arbitrario; era giustificato dal costume condiviso. Ora non è più così; davanti ai dubbi, non si sa da che parte cominciare. Rimasti soli, i padri rinunciano a raccomandare una figura della vita buona.

In un secondo modo si realizza l'abbandono del compito educativo, e cioè a livello del pensiero; finisce la pedagogia a vantaggio delle "scienze dell'educazione". Questi nuovi modelli di pensiero non prevedono alcun rilievo per il rapporto genitori/figli e per il rapporto tra le generazioni; la responsabilità delle generazioni adulte nei confronti delle nuove generazioni è semplicemente ignorata. Le nuove scienze si occupano di didattica, di salute mentale, ma non di crescita morale; il termine stesso di *morale* pare diventato straniero.

Per capire la situazione presente della sfida educativa è necessario avere presenti circostanze elementari, che sembrano invece ignorate nelle forme correnti del dibattito pubblico.

La prima circostanza è questa: l'educazione si realizza molto prima d'essere pensata e deliberatamente perseguita. Essa prima di tutto si realizza nei fatti, in maniera sorprendente; soltanto poi diventa anche un impegno. La pedagogia moderna ignora questa precedenza dei fatti sulle idee; accorda poca attenzione ai fatti e sviluppa quindi progetti educativi abbastanza cervellotici, remoti dalla consistenza obiettiva del compito.

La seconda circostanza elementare è questa: l'educazione si realizza prima di tutto nel rapporto tra genitori e figli, non invece nel rapporto tra maestro e discepolo. E invece la pedagogia moderna come relazione di riferimento per capire l'educazione ha assunto proprio la relazione tra minore e precettore, non quella tra figlio e genitori. Questa scelta originaria ha conferito al pensiero pedagogico caratteristiche assai dubbie, intellettualistiche, e rispettivamente idealistiche. L'educazione è pensata a procedere da ideali definiti a monte rispetto alla considerazione di ciò che avviene in concreto. Rimane fuori della osservazione la figura dell'educatore e il suo rapporto pratico con il minore.

L'esclusione d'ogni attenzione alla persona dell'educatore conferisce all'educazione un tratto "puerocentrico" assai problematico, decisamente sleale nei confronti del minore. Illustra bene questo tratto l'immagine dell'educazione quale maieutica: non sarebbe conveniente proporre al bambino convincimenti e modelli di vita propri della generazione adulta; occorrerebbe invece tirare fuori da lui quello che ha dentro. Educare consisterebbe nell'*educere*, nel tirare fuori dal minore quello che egli avrebbe già dentro di sé.

Socrate protestava con spavalderia la propria ignoranza; come l'ostetrica, egli era sterile, e tuttavia faceva partorire gli altri. Le formule di Socrate sono diventate ormai luoghi comuni del pedagogismo moderno, della filosofia dunque sottesa alle riforme scolastiche degli ultimi decenni. La questione seria della scuola non sarebbero gli obiettivi dell'educazione, dunque la figura della vita buona, ma soltanto il metodo.

La scuola non avrebbe il compito di proporre ideali di vita, ma di insegnare un metodo, mediante il quale il minore costruirebbe conoscenze e competenze.

Gli adulti oggi disertano, come già faceva Socrate, il compito di rendere ragione della loro vita e del mondo che consegnano ai minori; abdicano alla testimonianza della loro speranza. La diserzione appare tanto più grave, in quanto si produce sullo sfondo di una mercificazione di tutti i rapporti sociali. La mercificazione alimenta la crisi appariscente del costume. Si produce una crescente separazione tra significati, assegnati alla competenza esclusiva della coscienza sola, e beni e servizi, che sono scambiati come merci. La stessa cultura è diventata un'industria, quella della comunicazione.

Il contesto storico impone con urgenza una riflessione sul compito educativo. Da soli, i genitori vengono a trovarsi di fronte a compiti eccedenti rispetto alle loro possibilità.

La Chiesa ha una grande responsabilità nei loro confronti. Da sempre molto attenta al tema educativo; essa ha difeso le prerogative della famiglia e del suo ministero a fronte dell'invasione dei poteri pubblici. Tale difesa si è prodotta sullo sfondo di un contenzioso non risolto tra Chiesa e Stato laico e liberale, che non era adeguatamente chiarito. La Chiesa è riuscita poco ad incidere sull'istruzione teorica del problema educativo; poco aiuta fino ad oggi i genitori. A tal fine sarebbe necessario un supplemento di riflessione. È appunto quello che cerchiamo di fare con il presente ciclo di incontri.

PROGRAMMA DEGLI INCONTRI

Lunedì 19 ottobre

La sfida: disegno sintetico

Lunedì 26 ottobre

Le difficoltà della famiglia: soli, i genitori non ce la possono fare

Lunedì 2 novembre

La scuola: il "pedagogismo" e la rimozione delle difficoltà

Lunedì 9 novembre

Ripresa dei principi: momento psicologico e momento culturale dell'educazione

Lunedì 16 novembre

L'educazione quale compito religioso: competenza umana e fede

Gli incontri si terranno **in Facoltà**, via dei Chiostrì 6, cominceranno alle **ore 21** e termineranno entro le **ore 22.30**

Parrocchia di san Simpliciano – Cinque incontri di catechesi su
La sfida dell'educazione

tenuti da don Giuseppe Angelini, nei lunedì di ottobre/novembre 2009

1. Disegno sintetico

L'educazione, un compito arduo

La Conferenza Episcopale Italiana progetta per il decennio 2010-2020 una riflessione sul tema dell'educazione, e adotta non a caso espressioni estreme: *sfida educativa*, *emergenza educativa*.

Emergenza educativa è la formula usata da Ruini nella Prolusione al IX Forum del Progetto culturale (27 marzo 2009); *La sfida educativa* è il titolo del Rapporto-Proposta a cura del "Comitato per il progetto culturale" della CEI, edito da Laterza. «Il Comitato per il progetto culturale ha ritenuto che possa essere utile pubblicare, probabilmente a scadenza biennale, rapporti su questioni di particolare rilievo e attualità, precisando però che non dovrà trattarsi soltanto dell'analisi di un determinato problema ma anche di suggerimenti riguardo al modo di affrontarlo – spiega S. Belardinelli, coordinatore delle iniziative del Comitato. Il Rapporto sulla sfida educativa è il primo, presentato il 22 settembre 2009 con grande eco sui media. La prefazione è di Ruini; i singoli capitoli non sono firmati, anche se essi sono scritti da una persona sola. Dopo un primo capitolo sull'idea di educazione sono considerati nove ambiti distinti: famiglia, scuola, comunità cristiana, lavoro, impresa, mass media, spettacolo, tempo libero, sport.

Nel suo primo capitolo sull'idea di educazione il Rapporto scrive che «nella coscienza condivisa, ai suoi diversi livelli, sembra smarrita non solo la pratica felice del processo educativo, bensì l'idea stessa di educazione». Si noti l'espressione faticosa, «pratica felice del processo educativo»; perché non dire pratica educativa? Chi scrive così sa che, anche quando la pratica felice non era persa, non era consapevole e intenzionale, ma un processo che si realizzava in larga parte senza consapevole intenzione.

Alla decisione del Comitato segue quella della CEI tutta di dedicare all'argomento gli Orientamenti pastorali del decennio; essa è stata presa nel maggio 2009; nel settembre al Consiglio permanente è stata esaminata una prima traccia degli Orientamenti. «Non si tratterà di un semplice prontuario pedagogico a uso delle Chiese particolari, ma piuttosto di uno strumento che propizi una presa di coscienza plausibile e praticabile per reagire al diffuso nichilismo che pervade la vita di tanti, specie dei più giovani».

Il tema dell'educazione è poco formalizzato dal pensiero riflesso del nostro tempo. Esso è addirittura tendenzialmente rimosso. Anche coloro che ne parlano – pedagogisti, o cultori di "scienze dell'educazione" – ne ignorano la vera consistenza. Essa è più nota ai protagonisti: genitori, insegnanti, educatori religiosi.

1.1. Lo sanno bene i genitori.

Per loro il pensiero dei figli è il pensiero maggiore. Che pensiero è? Assume la forma del timore per i rischi a cui i figli sono esposti; l'immaginario pubblico mostra come gli adolescenti siano molto "sballati". Il rimedio non può essere che la trasmissione dei "valori" veri; ma i "valori" non si insegnano; si possono trasmettere solo con la testimonianza pratica. E non basta quella della mamma e di papà; ci vorrebbe quella di tutto un mondo intorno, che però non c'è. I genitori oggi sono in affanno, perché intorno manca il mondo. viviamo forse in un'epoca *postumanistica*? Il costume un tempo dava forma all'umano, alla vita vera, bella e buona; oggi non più; sembra che non ci sia più una morale civile; i rapporti sociali sono retti sui principi del diritto e non della morale. I genitori nel rapporto con i figli sentono il dovere di attestare un senso della vita e le ragioni della speranza; ma insieme hanno l'impressione (giusta) di non potercela fare da soli.

1.2. Lo sanno meno bene gli insegnanti.

La consistenza del compito educativo e la sua urgenza è avvertita poi anche dai maestri e soprattutto dagli insegnanti medi, con altre caratteristiche.

a) Essi misurano il carattere arduo dell'educazione attraverso il difetto di interesse dei minori per il sapere da essi proposto. Perché è importante? è davvero importante? Diceva Heidegger che il significato della scienza non è argomento di competenza della scienza stessa. La scienza sospende ogni interrogativo sul significato; proprio da tale sospensione deriva la sua straordinaria univocità, non intralciata da interrogativi sulle massime questioni che dividono. Il prezzo di questo straordinario sviluppo è la sua irrilevanza in ordine appunto al significato del vivere. Il sapere della scienza è sapere che serve, a proposito di ciò che serve,

dell'*utile*, e non del *bene*. L'insegnamento scolastico della scienza, per diventare momento educativo, dovrebbe dire del significato della scienza, e anche del suo difetto di significato. Occorrerebbe che la scuola fosse in grado di mostrare come la scienza concorre a configurare gli stili della vita dell'uomo di oggi. «La scienza regna infatti sui di noi», nel senso che gli oggetti nati scientifici di cui ci serviamo, e le pratiche tecniche alle quali ricorriamo (per curare la salute, per curare l'immagine, per nascere e per morire, magari anche per generare i figli), plasmano gli stili della nostra vita, ma anche i nostri modi di vedere e di sentire.

b) Gli insegnanti misurano poi la difficoltà di educare attraverso gli stili di comportamento. È difficile garantire uno stile decoroso (linguaggio, abbigliamento, atteggiamenti). La mimica degli adolescenti è sempre "spudorata"; essi si rappresentano, assai più che esprimersi; mediante la rappresentazione cercano di comprendersi. Ma anche gli adulti per molti aspetti oggi si rappresentano; la società tutta pare avere adottato lo stile dell'adolescente; apparire per essere.

1.3. Lo sanno catechiste e sacerdoti

Sanno in altro modo la difficoltà di educare catechisti e sacerdoti, quanti cioè si cimentano con il compito di formare una coscienza, una prospettiva di vita, una visione del mondo, una speranza per la vita, una coscienza morale. I minori sono, in generale, sensibili al tema religioso; in fretta però si distraggono; non hanno sfondo. Non hanno per lo più una famiglia sensibile a questi temi e scontano di necessità l'asimmetria tra la qualità dei discorsi proposti in Parrocchia e gli stili di vita della famiglia. Con l'adolescenza poi, già con la preadolescenza, sono velocemente strappati al mondo della fanciullezza, e con esso anche al mondo della parrocchia.

La diserzione dell'educazione

L'educazione, prima ancora che compito arduo da realizzare, è compito arduo da definire. A motivo delle sue spiccate difficoltà, minaccia d'essere abbandonato. L'abbandono non è scelto, neppure è dichiarato; è imposto da principi generali, che lo escludono. La concezione della vita umana, che sta al fondo della vita comune, ignora la relazione educativa. Vediamo le due forme maggiori dell'abbandono.

2.1. La diserzione ad opera dei genitori

Il compito educativo è spesso abbandonato dai genitori nel momento in cui il figlio entra nell'età difficile. Quando era piccolo, lo si guidava e correggeva; quando comincia a protestare il suo diritto ad essere rispettato, i genitori vedono come dissolta la loro autorizzazione a correggerlo; vedono dissolta la loro autorità. Un tempo le convinzioni supreme, morali e religiose, non avevano bisogno d'essere giustificate; erano da tutti condivise e apparivano automaticamente convincenti. Ora non è più così; i figli, stupiti dalle attese e dai molti divieti dei padri, chiedono ragioni; i padri non sanno rispondere. Facilmente si arrendono; rispettano – così dicono – la coscienza dei figli. Quale sia la vita buona, deciderà ciascuno per sé.

Nei confronti di questa diserzione è facile elevare obiezioni; esse, assai sentite dai genitori stessi, non hanno però risposta nel coscienza condivisa; neppure in quella della Chiesa.

2.2. La diserzione ad opera del pensiero

Il compito educativo è cancellato a livello di pensiero riflesso. La pedagogia pare finita, sostituita dalle "scienze dell'educazione". Non è una mutazione solo di parole; l'educazione passa dalla competenza della filosofia (morale) a quella delle scienze umane. Esse non si occupano della crescita del minore sotto il profilo della libertà, dunque della coscienza morale; ma solo di didattica di benessere, o di salute mentale.

Le nuove scienze non si occupano di educazione; si occupano dei processi di crescita del minore, di volta in volta qualificati come processi di identificazione (la psicologia dell'età evolutiva) oppure come processi di socializzazione (sociologia), di apprendimento dunque di saperi e abilità indispensabili al rapporto sociale. Psicologi e sociologi si occupano certo dei processi di crescita dei minori; non si occupano dell'educazione come un compito morale, come una responsabilità dell'adulto nei confronti del minore. L'adulto infatti è *responsabile*: è in debito di una risposta davanti al minore. Deve più precisamente rispondere davanti al minore della promessa che gli ha fatto. Che egli gli abbia fatto una promessa appare molto chiaro nel caso del genitore; lo sappia o no, egli fa sempre una promessa al figlio, la fa molto prima e molto più di quanto capisca e voglia; poi deve però anche capire e volere. Questa responsabilità non è solo dei genitori, è di tutta la generazione adulta. L'adulto è per il minore un testimone, del senso della vita, della promessa che la illumina, della legge che la governa. (illustrazione per riferimento alla teoria della famiglia moderna proposta da Talcott Parsons).

Il grande inganno: il “puerocentrismo”

Per capire la situazione presente della sfida educativa di oggi è necessario dunque avere presenti queste due circostanze elementari, ignorate invece nelle forme correnti del dibattito pubblico.

a) La prima circostanza: l'educazione si realizza prima d'essere pensata e perseguita; si realizza nei fatti, in maniera sorprendente; soltanto poi diventa anche un impegno. La pedagogia moderna ignora la precedenza dei fatti sulle idee; accorda poca attenzione ai fatti e sviluppa quindi progetti educativi abbastanza cervellotici, remoti dai fatti obiettivi.

b) La seconda circostanza: l'educazione si realizza prima di tutto nel rapporto tra genitori e figli, non nel rapporto tra maestro e discepolo. La pedagogia moderna sceglie come relazione di riferimento per capire l'educazione proprio la relazione tra minore e precettore. Questa scelta conferisce al pensiero pedagogico caratteristiche dubbie. L'educazione è pensata a procedere da ideali definiti a monte rispetto alla vita concreta. La figura dell'educatore e il suo rapporto pratico con il minore rimane fuori dell'osservazione.

In tal modo l'educazione assume un tratto “puerocentrico” assai problematico, sleale nei confronti del minore. Illustra bene questo tratto la *maieutica*: non si dovrebbero proporre al minore convinzioni e modelli di vita preconfezionati; occorrerebbe tirare fuori da lui quello che ha dentro (educare come *educare*). Socrate protestava la propria ignoranza; sterile, come l'ostetrica, egli faceva partorire gli altri. Tali formule sono diventate i luoghi comuni del pedagogismo moderno. La questione seria della scuola non sarebbero gli obiettivi, dunque la figura della vita buona, ma soltanto il metodo. Inconvenienti conseguenti.

Parrocchia di san Simpliciano – Cinque incontri di catechesi su

La sfida dell'educazione

tenuti da don Giuseppe Angelini, nei lunedì di ottobre/novembre 2009

2. Le difficoltà della famiglia: soli, i genitori non ce la possono fare

Le difficoltà del rapporto educativo hanno alla loro radice la nuova forma della famiglia, e in specie la spiccata distanza tra famiglia e società; essa impedisce alla famiglia di adempiere a una funzione che invece è irrinunciabile perché si realizzi il processo educativo: la tradizione culturale da una generazione all'altra. Cercheremo prima di precisare questa diagnosi sintetica, e poi di mostrare come le diagnosi correnti e allarmate del nichilismo dei giovani ignorino invece questo nesso.

La famiglia affettiva

I rapporti sociali confinano oggi la famiglia entro uno spazio rigorosamente "privato", il quale priva la famiglia di quelle normali ragioni di scambio con il contesto sociale, che invece le sarebbero indispensabili. La figura di tale confino del nucleo familiare deve essere precisata.

- È un confino soltanto obiettivo, non deliberato, e neppure consapevole.
- Esso non impedisce che i singoli abbiano molti rapporti con la realtà esterna; sotto il profilo cronologico, il tempo passato fuori della famiglia prevale decisamente rispetto a quello passato in famiglia, ma tali rapporti esterni sono vissuti a titolo individuale, non hanno effetto configurante per rapporto alla qualità delle relazioni interne alla famiglia.
- Appunto a seguito di questo difetto di intreccio i rapporti familiari mancano di realizzare un effetto "cosmologizzante", che invece sarebbe nella loro natura.

Per rendere più comprensibile la descrizione, accenno a qualche illustrazione esemplificativa più concreta.

1.1. Relazioni coniugali

Immaginiamo un uomo che abbia un appuntamento professionale importante; la scadenza molto lo coinvolge, gli provoca tensione. Nel momento preciso in cui si realizza l'evento ha la percezione netta della sua tensione e insieme del suo difetto di naturalezza. Concluso l'incontro, avverte il desiderio ovvio di raccontarlo, per appropriarsene; il racconto gli permette di dare una figura a ciò che, nella vicenda immediata, è rimasto implicito, contratto e confuso. A chi, se non alla moglie? Il racconto configura la memoria, il vissuto soggettivo; integra l'evento nella storia personale. Configurato non è soltanto in trancio di vita; configurata è insieme la relazione coniugale; attraverso il racconto la relazione coniugale concorre a dare figura alla coscienza e anche al mondo rispettivi. Avere un mondo comune è una positiva risorsa in ordine all'educazione dei figli.

Vanno di fatto così le cose? È facile il racconto al coniuge? Non è così facile, né così frequente. Manca anzitutto il tempo. Poi mancano le condizioni di sfondo. Il mondo che lui o lei frequentano a livello professionale è distante ed estraneo al coniuge.

La distanza dello spazio familiare da quello professionale minaccia di rendere difficile la comunicazione tra i due. Quel che accade all'adolescente nei confronti dei genitori accade in qualche misura anche all'adulto nei confronti del coniuge. L'adolescente non gradisce avere i genitori come testimoni nei momenti vissuti con i coetanei; allora infatti egli molto recita; l'occhio del genitore scoprirebbe in maniera inesorabile il suo gioco. Anche la persona adulta, specie in certe mansioni, recita; una maschera serve più di un'identità; ma la maschera non può essere adottata se testimone è il coniuge.

1.2. Relazione genitori/figli

Che ci sia intreccio tra relazioni familiari ed extrafamiliari ha grande rilievo sull'educazione; soltanto grazie a tale intreccio gli affetti configurano i significati del vivere. La fisionomia di tale efficienza educativa la si vede più facilmente quando si osservano i piccoli; vale però anche per le età successive.

Il bambino piccolo (tre o quattro anni), che comincia a frequentare uno spazio esterno alla famiglia, conosce il desiderio spontaneo di raccontare a casa quel che ha vissuto fuori. Il desiderio non è sempre realizzato; spesso quando il bimbo torna la mamma non ha subito tempo per ascoltarlo; spesso non è a casa; non c'è nessuno che possa assolvere al bisogno del bambino di "addomesticare" il mondo. Due o tre ore dopo, quando la mamma torna, il bimbo ha già dimenticato quel che voleva dire alla mamma. Il difetto di intreccio tra i due spazi fa mancare l'opportunità che lo spazio familiare strutturi la percezione simbolica dello spazio della scuola.

La famiglia assume connotazione soltanto affettiva. Essa deve soltanto garantire una rassicurazione emotiva primaria.

La migliore formulazione di questa prestazione della famiglia è oggi ancora quella proposta da E. Erikson in *Infanzia e società* (1950). La famiglia deve propiziare la "fiducia di base" (*basic Trust*), un sentimento dunque o una disposizione emotiva, non un modo di vedere. Tale fiducia trova la sua struttura emotiva molto prima che se ne possano dire le ragioni. La fiducia nel mondo precede la conoscenza di esso. Di più, soltanto la fiducia consente la conoscenza.

C'è un periodo precoce nel quale la rassicurazione del bambino viene soltanto dalla presenza sensibile della mamma; poi al bambino basta la memoria interiore di lei per vedere l'ordine cosmico; in ogni caso, la persuasività delle parole successive riposa su questa rassicurazione originaria. Il passaggio dal messaggio affettivo alla sua articolazione verbale si produce progressivamente. Le probabilità di successo del passaggio sono legate all'obiettivo congruenza delle parole e dei gesti della mamma con la testimonianza resa al bambino da altri. Nella scuola primaria rimane una fondamentale prossimità tra codice familiare e codice scolastico; essa diminuisce già con la media inferiore. La scuola insegna, e non si occupa dei significati elementari della vita, non si cura di propiziare il passaggio dalla loro declinazione infantile a quella adulta. Quando affronta i grandi temi della vita, la scuola lo fa nel registro dell'etica pubblica più che in quello della morale e della religione. È in tal modo sanzionata la solitudine della famiglia.

1.3. Il rapporto tra pari

Diverso dal codice familiare è soprattutto quello alla base della comunicazione tra pari; scatta qui precocemente l'attesa di riconoscimento da parte del gruppo; il minore, insicuro, cerca tale accettazione attraverso la mimica dei comportamenti altrui. Alimenta la mimica l'industria dell'immagine. Adolescenti e preadolescenti si nascondono nel gruppo e cercano di sottrarsi a tutti i confronti con la generazione adulta.

Le opportunità che i genitori hanno di realizzare un compito educativo a quel punto appaiono ridotte. Mancano intrecci tra relazioni familiari e relazioni tra coetanei. Di pregiudizio è anche l'incertezza dei genitori; il loro modo di pensare infatti non ha presso i figli valore di semplice espressione biografica; è invece testimonianza dell'ordine cosmico, del difetto di un così. Questa risonanza del modo di fare, dire o sentire dei genitori non è percepita dalla cultura pubblica. Le convinzioni morali e religiose sono oggi ormai considerate da tutti e sempre espressione della coscienza privata e insindacabile. Almeno la relazione genitori/figli imporrebbe invece una correzione del principio; il genitore assume sempre e di necessità presso il figlio la consistenza di testimone del senso di tutte le cose.

1.4. Censura dei genitori

La densità di senso della relazione genitori/figli non è riconosciuta dalla cultura riflessa: non dalla sensibilità dei singoli, e neppure dai modi di pensare comuni; a quella relazione è riconosciuto soltanto un compito affettivo. Appunto questa mortificazione della relazione genitori/figli è il fattore decisivo della difficoltà del compito educativo. La mortificazione non si produce soltanto nei modi di pensare, ma prima nelle forme pratiche che assume il rapporto; gli obiettivi di rassicurazione affettiva minacciano sempre di prevalere rispetto ad altri obiettivi, che in astratto sono riconosciuti come pertinenti, ma nei fatti paiono non perseguibili.

Sul tema della pratica impossibilità per i genitori di educare manca letteratura; il problema non è percepito. Ancor meno sussistono le risorse di carattere teorico necessarie per chiarire le ragioni di carattere antropologico culturale che spiegano le difficoltà del compito educativo nel presente.

2. Due analisi del “disagio” dei giovani

Due saggi recenti, sul difetto di speranza e di autonomia dei giovani, illustrano concretamente come il fattore famiglia sia ignorato dagli intellettuali.

2.1. M. BENASAYAG – G. SCHMIT, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli 2004.

Saggio di due psichiatri; descrive il malessere dei ragazzi, collocandolo nel contesto della più generale crisi di civiltà. L'analisi ha i toni di una denuncia allarmata e allarmistica. La filosofia segreta del nostro tempo sarebbe la paura; il futuro è visto come minaccia; non rimane nell'anima posto per altra cura che sventare la minaccia. La dominanza della paura genera una filosofia di vita cinica. Gli autori vedono che la soluzione non può essere quella solo clinica; rimanda alla cultura dell'epoca; invocano dunque la collaborazione di tutti per risolverla (multidisciplinarietà); di tutti, tranne che dei genitori. La soluzione indicata è una generica uscita dallo specialismo.

A conferma del difetto segnaliamo uno sviluppo proposto dagli autori. Crisi dell'educazione e adolescenza interminabile – essi dicono – sarebbero un riflesso della *crisi del principio di autorità*. Non si può che consentire; è da apprezzare la franchezza che sfida i luoghi comuni. Ma che cos'è autorità? La risposta degli autori è deludente; citano un'etnologa (F. Héritier): «rappresenta automaticamente una fonte di autorità l'*anteriorità*, l'*anzianità* – in altri termini, il preesistente rispetto al giovane» (p. 29). Una rappresentazione come questa giustifica il sospetto nei confronti dell'autorità.

2.2. U. GALIMBERTI, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2007.

Il saggio, per caratterizzare la “filosofia” di vita dei giovani, privilegia la categoria di *nichilismo*, e quindi il pensiero di Niatsche. Di esso i giovani non sono certo autori, ma soltanto ospiti (*l'ospite inquietante*). Chi conduce il *nichilismo* a casa dei giovani? La tradizione culturale tutta dell'Occidente, e dunque in radice Platone con il suo disprezzo delle cose sublunari, divenienti e caduche? Oppure il mercato con il suo cinismo? La risposta di Galimberti privilegia la denuncia della tradizione dell'Occidente. Evita dunque di approfondire le cause sociologiche del nichismo dei giovani e il suo nesso con la latenza dei padri. Indica di conseguenza rimedi tratti dalla filosofia, e non riferiti alle forme della vita sociale. Il rimedio sarebbe quello indicato da Nietzsche ne *La gaia scienza*: «La vita non mi ha disilluso. Di anno in anno la trovo sempre più ricca, più desiderabile e più misteriosa (...) *La vita come mezzo di conoscenza*. Con questo principio nel cuore si può non soltanto valorosamente, ma anche *gioiosamente vivere e gioiosamente ridere*».

Parrocchia di san Simpliciano – Cinque incontri di catechesi su

La sfida dell'educazione

tenuti da don Giuseppe Angelini, nei lunedì di ottobre/novembre 2009

3. La scuola: il “pedagogismo” e la rimozione del problema educativo

Nel nostro tempo la famiglia vive appartata e sola. È sola nei fatti, e anche sotto il profilo del pensiero: la “filosofia” sottesa alla vita comune ignora la famiglia. Pedagogia e scienze dell'educazione confermano la sostanziale ignoranza del tema famiglia ad opera del sapere accademico. Il tema educazione ha innegabile rilievo sociale; ma nei discorsi pubblici deve assumere tratti “laici”; per questo motivo deve ignorare il tema della famiglia, troppo intriso di religione.

La figura dei genitori assume una densità religiosa agli occhi dei figli; appunto tale densità è condizione della sua efficienza educativa.

a) La *madre* è un simbolo cosmico, della grazia che regna nel mondo. *Kosmos* significa “ordine”, e anche “ornamento” (da qui “cosmetico”). Proprio perché la terra è *cosmo* il bambino può avventurarsi in essa senza timore; la terra è attenta a lui; egli dovrà però corrispondere alla legge (illustrazione con l'esempio delle formule per piacere e grazie).

b) Il padre è per il figlio “legislatore”, interprete delle leggi che regolano il rapporto di grazia annunciato dalla madre. Nella tradizione biblica la legge è istruzione relativa al cammino della vita. Inaugurato magicamente grazie all'iniziativa gratuita e sorprendente della madre, la quale in prima battuta porta in braccio il figlio, quel cammino in un secondo momento comporta la necessità di volere, camminare con le proprie gambe. Allora è urgente la legge, istruzione sulle forme del cammino che consentono di realizzare la promessa degli inizi. La sua figura di testimone della legge comporta *autorità*; essa si realizza in un primo momento in maniera spontanea; in un secondo tempo è indispensabile consapevolezza deliberata. Oggi essa appare molto ardua.

Nei discorsi pubblici sull'educazione il riferimento alle figure dei genitori è rimosso. Quando interviene, è declinato in termini solo psicologici, non etico-religiosi. Fin dai suoi inizi, la pedagogia ha assunto come referente privilegiato il rapporto tra minore/precettore, e non figlio/genitori. Il primo interesse della pedagogia è la sottrazione del cittadino ai pregiudizi dell'età infantile: non è vero che dobbiamo dipendere dai padri o dai dotti, per sapere; secondo la famosa definizione di illuminismo data da Kant:

L'illuminismo è dunque l'uscita dell'uomo dallo stato di minorità che egli deve imputare a se stesso. Minorità è l'incapacità di valersi del proprio intelletto senza la guida di un altro, imputabile a se stesso è questa minorità, se la causa di essa non dipende da difetto d'intelligenza, ma dalla mancanza di decisione e del coraggio di far uso del proprio intelletto senza essere guidati da un altro. *Sapere aude!* Abbi il coraggio di servirti della tua propria intelligenza! È questo il motto dell'Illuminismo.

Prima caratteristica della buona educazione è il riferimento a un sapere *oggettivo*, senza necessità di riferimento al *soggetto*, alla figura del *testimone*. Il genitore e in genere l'adulto appare agli occhi del bambino come testimone autorevole della legge sottesa all'alleanza sociale. La pedagogia illuminista pensa che questo modo di vedere sia infantile e debba essere superato. È vero che il modo di vedere del bambino deve essere superato; ma si annunciano in esso due verità di sempre:

a) La vita è possibile unicamente in forza di una volontà che mi precede, mi conosce, esprime nei miei confronti una promessa e insieme un'attesa.

b) La vita è possibile soltanto grazie al rapporto con tutti gli uomini, prossimi e amici; la legge dell'alleanza con loro non può essere conosciuta che grazie alla testimonianza di quanti a quella alleanza già partecipano in maniera adulta.

L'esclusione pregiudiziale d'ogni attenzione alla persona dell'educatore conferisce all'educazione un tratto “puerocentrico” decisamente sospetto (vedi immagine della *maieutica*):

Questo io ho in comune con le levatrici, che anch'io sono sterile ... di sapienza. E il biasimo che già tanti mi hanno fatto, che interrogo sì gli altri, ma non manifesto mai io stesso il mio pensiero su nessuna questione, ignorante come sono, è verissimo biasimo. E la ragione è appunto questa, che il dio mi costringe a fare da ostetrico, ma mi vietò di

generare. Io sono dunque, in me, tutt'altro che sapiente, né da me è venuta fuori alcuna sapiente scoperta che sia generazione del mio animo; quelli invece che amano stare con me, se pur da principio appariscano del tutto ignoranti, poi, seguitando a frequentare la mia compagnia, ne ricavano straordinario profitto, purché il dio glielo permetta. (*Teeto* 150 c-d)

Gli adulti oggi disertano, come Socrate, il compito di rendere ragione del mondo che consegnano alle nuove generazioni, e più radicalmente della speranza che ha autorizzato la loro scelta di generare.

Fino a che il costume teneva, il compito dei genitori era realizzato pur senza attenzione riflessa; ora che si sfilaccia, il difetto di un'immagine intellettualistica dell'educazione diventa manifesto.

Il pedagogismo: il caso francese

Le riforme Berlinguere e Moratti sono state precedute da quella francese degli anni 1988-1992 (Allègre); la critica di quella riforma inventò la categoria di *pedagogismo*. Essa esprime la denuncia dei rappresentanti della cultura alta contro la concezione "democratica" della scuola: la scuola rinuncia a trasmettere ai minori «un mondo, il nostro (della generazione adulta, *n.d.r.*), che possa essere ugualmente in certa misura il loro»; rinuncia a trasmettere «saperi e opere»; l'ipotesi sottesa è che il mondo dei padri trovi espressione nei "classici". La massima di quella scuola è che il minore costruisce da sé il suo sapere; nella scuola dovrebbe prodursi una rinnovata *invenzione* del sapere e del rapporto sociale; non l'*iniziazione* alla alleanza di fatto realizzata dalla società adulta.

Il pedagogismo tratta la tradizione come semplice repertorio di materiali al quale attingere.

La scuola dovrebbe promuovere *competenze*, prima e più che saperi; e la *competenza* consiste nella capacità di servirsi dei saperi costituiti. Esorbita dai compiti della scuola l'obiettivo di proporre una sapienza, un sapere del senso della vita.

L'alleanza tra pedagogisti e politici definisce la direzione di fondo delle riforme scolastiche degli ultimi tre decenni. Esse hanno creato una crescente distanza tra scuola e cultura degli intellettuali.

La denuncia in Italia

Anche in Italia è successo qualche cosa di simile (riforme Berlinguere 1997 e Moratti 2003). La reazione degli intellettuali è stata meno vivace che in Francia. Le voci della cultura alta italiana sono rimaste abbastanza marginali; non hanno raggiunto l'opinione pubblica. Accomuna i critici della riforma la denuncia dell'inconsistenza del pensiero sotteso, futile e risibile. La riforma è interpretata come accondiscendenza ai luoghi comuni.

La riforma da essere compresa entro la cornice di una dinamica complessiva della vita politica e culturale recente, una dinamica omologante che opera nel senso di ridurre, anche per riferimento alla scuola, la singolarità del caso italiano (buon livello della tradizione universitaria, preparazione proporzionalmente alta degli insegnanti; presenza cattolica consistente; attenzione alla scuola e ai temi della formazione del PCI, con le molte istituzioni culturali ad esso afferenti).

Si afferma la *vague postmoderna*. Imperativo categorico, assai più che formare un uomo libero, è produrre un cittadino versatile, capace di rivestire i sempre nuovi ruoli, che il mercato assegna.

Lo sfondo: la cultura 'Onu'

Il pedagogismo trova alimento e sanzione nei luoghi comuni sottesi al dibattito civile quotidiano. Esso non può evitare di parlare di educazione; lo fa adottando un modello soltanto retorico.

L'educazione consisterebbe nello sviluppo dell'io del minore. Magari si parla della *persona*, in omaggio alla cultura cattolica; ma si tratta solo di parola; l'idea rimane quella dell'io autonomo. Il compito di educare non comporta la proposta di un modello di *vita buona*, ma soltanto che si propizi l'espressione dell'identità del minore. Il profilo dell'educatore è assai meno ambizioso di quello dalla vecchia figura del maestro; è quello di un semplice animatore. All'educatore non è chiesto di esercitare l'*autorità*, né di insegnare la *verità*.

L'educazione non può cercare criteri di valore riferendosi alle forme effettive della vita comune; il minore dovrà certo apprendere tali forme, ma per servirsene, non cercando in esse la via di accesso alla figura della vita buona.

L'immagine di educazione a cui si perviene appare futile. Il suo successo non dipende dal suo merito, ma dalla trasformazione complessiva dei rapporti sociali e del costume. In particolare dipende dalla *vague* di pensiero del '68, con il suo rifiuto dell'idea di autorità. Esso interpretava, con strumenti teorici rozzi, il disagio del soggetto nella società di massa. La ricerca psicologica e sociologica e la filosofia postmoderna denunciano la crisi endemica di quel soggetto. La precarietà del soggetto è un dato di fatto indubitabile. Dubbio è però che essa abbia alla sua radice abusi di autorità. La protesta antiautoritaria rimuove il compito

di intendere le radici della precarietà della coscienza individuale nelle società complesse. Sullo sfondo sta una rimozione più generale, che colpisce in genere ogni tema morale nella cultura pubblica del nostro tempo. Le uniche questioni che contano, le sole che possano essere discusse, sono quelle *tecniche* e quelle relative alla salute.

La rimozione della questione morale ad opera della cultura laica mostra il suo prezzo a margine della questione educativa. Il senso della relazione educativa non può essere inteso che a procedere dalla realizzazione originaria e privilegiata, che si produce nel rapporto tra genitori e figli; di esso appare innegabile la connotazione morale, come pure l'intervento del fattore autorità. Esso rende possibile la prima identificazione del bambino, che ha poi bisogno di articolazione culturale, per consentire al minore di mettere a frutto l'originaria autorizzazione della propria vita nel quadro delle relazioni secondarie. La relazione educativa, iniziata in famiglia, postula una ripresa a livello sociale. Rende ardua tale ripresa la distanza che separa sfera della famiglia e sfera pubblica delle relazioni secondarie.

Parrocchia di san Simpliciano – Cinque incontri di catechesi su

La sfida dell'educazione

tenuti da don Giuseppe Angelini, nei lunedì di ottobre/novembre 2009

4. Ripresa dei principi: momento psicologico e momento culturale dell'educazione

La prima causa delle difficoltà che l'educazione oggi incontra è il regime affettivo della famiglia. Per capire di che si tratta occorre approfondire il nesso che lega generazione ed educazione, affetti e significati. Una seconda causa è la secolarizzazione della cultura e quindi la crescente distanza tra cultura e coscienza; la secolarizzazione cancella non soltanto il riferimento a Dio, ma anche quello ai significati radicali della vita, che definiscono la visione morale del mondo.

1. Generazione e momento psicologico

Manca agli inizi ogni deliberato progetto di educare, non manca però ogni intenzione, né un'attesa. Ogni donna che diventi madre, se si osserva anche poco, si accorge facilmente che nella mimica spontanea da lei adottata con il figlio infante è operante un desiderio, un auspicio, addirittura un'invocazione: "vorrei tanto che tu, figlio mio, parlassi!". L'invocazione è rivolta al figlio, e al di là del figlio al Creatore del cielo e della terra, e anche del bambino. La cultura secolare non aiuta la madre a leggere la sua attesa come invocazione. Eppure...

L'attesa del bambino – Accenniamo a una illustrazione. Nel momento in cui la madre intercetta il primo sorriso del bambino, prova una gioia grandissima. Quel che la incanta è il fatto che "comincia a riconoscermi". Mi *ri-conosce*, appunto, si accorge della mia attesa; lo aspettavo, e ora finalmente risponde. L'attesa che precede il sorriso conferisce ad esso un significato. Se nessuno l'aspettasse, lo sollecitasse, il bambino non potrebbe sorridere. Forse alla fine sorriderrebbe comunque, ma a un occhio qualsiasi.

L'attesa del sorriso offre una concreta illustrazione dell'intenzione che fin dagli inizi i genitori esprimono nel rapporto con il figlio. Quest'intenzione è addirittura intenzione educativa? Certamente sì: è volta infatti all'obiettivo di suscitare l'iniziativa del figlio. La mimica del genitore non è generico incoraggiamento, dà invece figura alla casa; essa diventa luogo accogliente, che addomestica il mondo.

La mimica della mamma è descritta oggi spesso come mera *mimica della tenerezza*, volta alla rassicurazione emotiva. Certo ha anche questi tratti. Ma essi dispongono le condizioni perché possa essere trasmesso al figlio un messaggio, non solo un affetto.

Le parole al bambino – Che la tenerezza espressa al bambino ha la consistenza di un messaggio è mostrato dalla parola, dalle molte parole con le quali è accompagnata la mimica; esse dicono l'intenzione in essa iscritta. Le parole sono dette senza essere pensate, sono suggerite dai modi di sentire; e tuttavia articolano un significato. La mamma impara a comprendere quello che fa ascoltando le proprie parole. In tal senso la sua condizione è simile a quella del bambino, che ascolta parole senza capire; e tuttavia attraverso le parole comincia a comprendere il senso della parola in generale. Le parole della mamma al figlio *in-fante* sono il documento più chiaro del valore intenzionale dell'affetto. I lunghi discorsi della mamma sono documento del fatto che i gesti della mamma sono gravidi di un messaggio, non sono soltanto un servizio logistico al cucciolo incapace di provvedere a se stesso.

La riflessione antropologica sottolinea spesso il legame tra protratta dipendenza del cucciolo umano dalla madre e tradizione culturale. Illustrazione con le parole di Arnold Gehlen. La debolezza fisica non è certo la *causa* dello spirito; ma è *condizione di possibilità* dello sviluppo spirituale dell'uomo. La debolezza dell'animale umano non spiega l'aspetto della vita dello spirito che non consiste nella *tecnica*, nella soluzione riflessa dei problemi posti dal rapporto con la natura, ma nell'*etica*, addirittura nella *religione*. La

cultura consiste fondamentalmente in questo: il complesso delle forme mediante le quali i significati elementari della vita trovano oggettivazione sociale.

Essa ha rilievo determinante per intendere il rapporto educativo; con formula sintetica, l'educazione consiste nella trasmissione alle nuove generazioni della cultura, che sta al fondamento della vita sociale. La definizione manca di precisare l'aspetto per il quale l'educazione mira alla promozione del singolo; dà parola all'affetto, e non mira invece solo e subito alla "socializzazione"; mira a chiarire il senso della rassicurazione affettiva, comunque indispensabile a propiziare l'acquisizione delle disposizioni di fondo favorevoli all'apprendimento nello scambio sociale. La cultura non è solo un codice che consente l'intesa; è prefigurazione della vita buona, che corrisponde alla promessa iscritta negli inizi.

Trasmissione della cultura e sua creazione – La cultura non è soltanto trasmessa; mediante il rapporto con le nuove generazioni è sempre da capo rigenerata; anzi, è per la sua parte fin dall'origine generata. È più facile comprendere la rigenerazione che la generazione della cultura; ma a procedere dai segni attraverso i quali si manifesta la rigenerazione si può almeno intuire il concorso del rapporto tra le generazioni all'originaria generazione della cultura.

È un'esperienza assai facile per ogni genitore: un messaggio proposto al figlio piccolo è da lui restituito molto arricchito. Il genitore spesso trasmette il messaggio in maniera ripetitiva, quasi come una filastrocca a memoria; il figlio la restituisce arricchita da armoniche, che al genitore sfuggivano. Il genitore si stupisce, constatando quanto il figlio prenda sul serio le sue parole; secondo i casi, lo stupore è motivo di rallegramento, oppure di spavento; bisogna stare molto attenti a quel che si dice a un bambino.

La sovra determinazione del messaggio del genitore è una tra le molte espressioni di quella densità simbolica della sua immagine agli occhi del bambino, che eccede la consapevolezza del genitore, e ancor più la sua intenzione. Ogni padre diventa un "padre eterno"; ogni madre diventa come la madre terra, un luogo inesauribile di risorse per vivere.

La legge nasce dalla prossimità – A queste caratteristiche della comunicazione con i figli piccoli non corrisponde una diffusa consapevolezza delle generazioni adulte. Non è riconosciuto lo stretto nesso tra la legge e la figura del padre. La legge è intesa come espressione della ragione; o al massimo come riflesso del riconoscimento dei diritti di ogni uomo. Così intesa essa non ha nulla a che fare con il padre.

Quando si ignori il debito che le verità generali hanno nei confronti dell'esperienza primaria, esse assumono la figura di una difesa nei confronti di ciò che soltanto la relazione vissuta insegna. I genitori e (più ancora) gli insegnanti si servono di certezze *ideologiche* per rimuovere compiti oscuramente avvertiti, ma che, apparendo troppo impegnativi, sono di fatto fuggiti.

2. La mediazione della cultura

Momento qualificante dell'educazione è la trasmissione della cultura; essa ha la consistenza di momento di formazione della coscienza. Alla prima affermazione del termine *Bildung* (formazione) concorre la cultura romantica; il *Bildungsroman* propone della coscienza umana un'immagine drammatica; essa si forma attraverso un dramma. La cultura romantica migliora le capacità spontanee dell'anima di darsi da sola figura; il dramma offrirebbe soltanto risorse per dare espressione al destino scritto fin dall'inizio nell'anima. La cultura romantica non accorda ancora grande attenzione al nesso tra forma della coscienza e forme della tradizione sociale.

Tale attenzione s'impone nel Novecento, propiziata dai rapidi e profondi mutamenti del costume diffuso, e quindi dalle difficoltà che ne conseguono. Di esse si interessano le nuove scienze dell'uomo, sociologia e psicologia. Esse impongono alla consapevolezza di tutti la mediazione culturale della coscienza.

Distinzione tra due nozioni di cultura, colta e antropologica; o forse tre.

(a) La prima nozione, valutativa, comporta apprezzamenti. Definisce infatti il complesso dei saperi e delle abilità eminenti dello spirito umano.

(b) La nozione antropologica si riferisce invece al complesso delle forme simboliche mediante le quali si realizza l'oggettivazione sociale dei significati elementari della vita; il riferimento a tali significati è condizione essenziale perché sia possibile l'intesa reciproca nella vita ordinaria. L'alleanza sociale non può essere pensata quasi fosse il risultato di un contratto tra soggetti costituiti nella rispettiva identità a monte rispetto al rapporto reciproco.

La rimozione dell'attenzione alla cultura, un tempo riflesso del consenso ovvio, è oggi alimentata dalla qualità effettiva della vita sociale nelle società complesse. Si produce una frammentazione dell'universo civile; i singoli sistemi di scambio sociale conoscono uno scorporo reciproco. La frammentazione rende la figura di una cultura tale da definire la figura sintetica della vita buona molto oscura. Il singolo, che attraversa le singole sfere di scambio sociale, stenta a trovare l'unità della propria vita; il contesto sociale sembra non offrirgli le risorse simboliche necessarie per realizzare un compito che è comunque per lui inevitabile, quello cioè di vivere la propria identità attraverso la pluralità dispersa dei suoi rapporti sociali.

(c) c'è una terza accezione di cultura, che riferisce il termine al sapere della comunicazione pubblica. Esso non è espressione attendibile della cultura antropologica; ma neppure può essere ignorato, perché alimenta un'accelerazione rapida e problematica delle mentalità. L'atteggiamento dei rappresentanti della cultura alta, che banalizzano i discorsi dell'opinione pubblica, è irresponsabile. Irresponsabile è anche la denuncia di tradimento rivolta agli *intellettuali* che si occupano di fatti di opinione.

Con la fine delle *ideologie*, muta anche la figura degli *intellettuali*. La loro precedente funzione pedagogica si mostra ora impraticabile. La fine dei grandi movimenti collettivi rende la figura dell'intellettuale organico obsoleta. Lo sviluppo dell'industria culturale incentiva il collegamento degli intellettuali con il mercato. La funzione degli intellettuali conosce un deciso abbassamento di livello; si parla in tal senso di decadenza degli intellettuali: non diminuisce la loro incidenza sociale, ma l'univocità del loro ministero e il loro credito pubblico. La decadenza degli intellettuali è un fatto obiettivo non pare ancora registrato però dalla consapevolezza pubblica diffusa. Le retorica pubblica continua a concedere alla voce degli intellettuali un credito, che non ha riscontro a livello di coscienza dei cittadini. Anche in questo modo si approfondisce la distanza tra forme della retorica pubblica e forme della coscienza individuale effettiva. Espressione di tale distanza è l'apologia pubblica di modelli

Parrocchia di san Simpliciano – Cinque incontri di catechesi su
La sfida dell'educazione

tenuti da don Giuseppe Angelini, nei lunedì di ottobre/novembre 2009

5. L'educazione quale compito religioso: competenza umana e fede

Momento psicologico, culturale e religioso della educazione non possono essere giustapposti; di fatto proprio questo oggi accade. Nel perseguimento deliberato dell'educazione affetti, cultura e religione sono separati. Abbiamo visto come non debbano essere separati i primi due momenti degli affetti e della cultura: la cultura dà parola agli affetti e così li porta a coscienza. Grazie a questo passaggio è possibile che gli affetti plasmino modi di vedere e di volere. La cultura pubblica di oggi, tutta centrata sugli aspetti della vita pubblica e ignara degli aspetti più antichi e radicali dell'esperienza, con difficoltà propizia il passaggio dal momento emotivo a quello culturale.

Recuperare l'unità tra affetti e cultura è indispensabile per intendere la forma religiosa che di necessita assume l'educazione. Consistenza religiosa assume l'esperienza della generazione, il rapporto primario tra figli e genitori; consistenza religiosa deve assumere l'educazione, perché possa riprendere il messaggio elementare della generazione. L'educazione religiosa non si aggiunge ad altri contenuti della educazione; riprende i significati iscritti in quell'esperienza elementare. In tal senso suppone una competenza a proposito del significato religioso dell'esperienza della generazione.

La verità religiosa della cultura

1.1. La cultura censura l'anima

La coscienza del singolo sembra oggi condannata a rimanere solitaria; specie nei suoi aspetti più profondi essa è estranea alle forme del confronto pubblico. Per questo motivo gli aspetti più profondi della vita umana minacciano d'essere anche i più confusi; di diventare *profondi* nel senso psicanalitico, inconsapevoli.

1.2. L'anima accede alla censura

In realtà la coscienza ha essenziale bisogno di lingua, costume e appartenenza sociale, per prendere forma. Questa necessità comporta certo dei rischi. Lingua e cultura costituiscono soltanto una *mediazione* del rapporto tra la coscienza e la verità; rimandano dunque a una verità in nessun modo "definita" dal codice. La ricerca di tale verità esige l'iniziativa libera del singolo; solo attraverso tale iniziativa prende forma il soggetto. Il rischio è che il codice offra invece al singolo il pretesto per abdicare al compito. La verità ardua e trascendente è sostituita allora dalla complicità ammiccante; prende così forma l'uomo "volgare":

Ecco! Io vi mostro l'*ultimo uomo*.

«Che cos'è amore? E creazione? E anelito? E stella?» – così domanda l'ultimo uomo, e strizza l'occhio.

La terra allora sarà diventata piccola e su di essa saltellerà l'ultimo uomo, quello che tutto rimpicciolisce. La sua genia è indistruttibile, come la pulce sulla terra; l'ultimo uomo campa più a lungo di tutti.

«Noi abbiamo inventato la felicità» – dicono gli ultimi uomini, e strizzano l'occhio [...]

Nessun pastore e un solo gregge! Tutti vogliono le stesse cose, tutti sono eguali: chi si sente diverso, va da sé al manicomio.

«Una volta erano tutti matti» – dicono i più raffinati, e strizzano l'occhio.

Oggi si è intelligenti e se si sa per filo e per segno come sono andate le cose: così la materia di scherno è senza fine.

Sì, ci si bisticcia ancora, ma si fa pace presto – per non guastarsi lo stomaco.

Una vogliuzza per il giorno e una vogliuzza per la notte, salva restando la salute.

«Noi abbiamo inventato la felicità» – dicono gli ultimi uomini, e strizzano l'occhio.

1.3. Il rapporto circolare tra anima e cultura

La *cultura animi* non può prescindere dal riferimento alle forme della cultura comune; questa però non è quella della comunicazione pubblica. La ripresa che la coscienza del singolo realizza delle forme simboliche

sottese alla vita comune poi non è tautologica; al contrario, soltanto attraverso di essa quelle forme ritrovano la loro verità. Il rapporto circolare, che intercorre tra coscienza del singolo e forme della cultura, può essere illustrato a procedere dal modello offerto dal rapporto tra la parola e la lingua.

La considerazione illumina le forme nelle quali si esprime il disagio giovanile; esse sono spesso grossolane e arroganti, dissimulano piuttosto che dire. Il vissuto di sofferenza non ha lingua per essere detto; la sofferenza è quella della vita in cerca di autore, e addirittura autorità; la ricerca dell'autorità è condannata come cosa infantile dalla lingua comune. La lingua per vivere ha bisogno di parole vere. A meno di trovarle, vede consunta la sua attitudine a significare.

1.4. *Illustrazione evangelica*

Le folle restarono stupite del suo insegnamento: egli infatti insegnava loro come uno che ha autorità e non come i loro scribi (Mt 7,28s). La legge, della quale Gesù dice sul monte, è nota da sempre; le forme in cui era proposta dagli scribi, tuttavia, la facevano apparire noiosa, non edificante, né educante. Gesù con il suo insegnamento, sostenuto da evidente autorità, rinnova lo stupore, e con esso la docilità degli uditori. Le folle apprendono perché si stupiscono. Non deve sembrare eccessivo l'accostamento: ogni educatore, e anzi tutto ogni genitore, per edificare, deve rinnovare il miracolo dell'autorità e dello stupore.

1.5. *Lo stupore della folla e quello del bambino*

All'origine dello stupore delle folle di fronte a Gesù sta un'esperienza simile a quella che fa ogni figlio, sorpreso dell'autorità dispiegata ai suoi occhi da gesti e parole del genitore. Anche in tal caso, l'autorità rimanda al di là del genitore, fino all'autore della propria vita, ancora sconosciuto. La prima nascita, *dalla carne e dal sangue*, postula la successiva, dallo spirito e a prezzo di libertà. Essa esige di dare parola alla meraviglia iniziale, al *sensu* o alla *speranza* della vita da essa annunciata. L'oggettivazione del senso nelle forme della cultura esige tuttavia la sempre rinnovata ripresa ad opera del singolo per rimanere parlante. Il tema del peccato universale (un popolo dalle labbra impure, Is 6,5) in questa luce.

All'origine di tutti i significati articolati dalla cultura è l'evento originario e sorprendente della prossimità umana. La verità di tale evento non può essere detta altro che a un patto, pronunciare il nome di Dio. Le origini della cultura e della lingua sono legate alla religione. La moderna cultura secolare rimuove tali origini; consuma in tal modo una tradizione di significati che essa che non sa in alcun modo rigenerare.

Generazione ed educazione: psicologia, cultura e religione

Al numero delle esperienze originarie di prossimità appartiene certo anche la generazione; essa concorre al primo dispiegamento di tutti i significati del vivere. Non sorprende che a margine di tale evento sia pronunciato il nome di Dio (vedi alta richiesta dei battesimi anche in una società secolare).

2.1. *Densità religiosa della generazione*

A sostanziare il tratto religioso dell'esperienza di generazione concorre il rilievo educativo del rapporto tra genitori e figli, reale molto prima e molto più di quanto i genitori sappiano. Lo svolgersi effettivo del rapporto, le domande dei figli, prima ancora le loro attese inesprese e tuttavia chiare, configurano il senso di ciò che i genitori fanno, e rispettivamente debbono fare. Anche nel loro caso vale il principio generale: ciò che la cultura definisce deriva la sua attitudine a significare dalle realizzazioni concrete. Quando si ignori questo debito delle verità generali nei confronti dell'esperienza concreta, quelle verità assumono consistenza di certezze "ideologiche", che di fatto rimuovono i compiti reali.

La distanza tra retorica corrente e consistenza obiettiva del rapporto tra genitori e figli appare evidente nel caso dell'educazione morale e religiosa. È diventato un luogo comune esprimersi così: "voglio dare ai miei figli l'opportunità di conoscere anche la religione; poi sceglierà egli stesso". In realtà, per scegliere da se stesso, egli ha bisogno che altri scelga prima di lui e per lui. La cultura pubblica oggi non offre ai genitori risorse per articolare questo aspetto fondamentale della loro relazione con i figli: essi sono testimoni della legge.

2.2. *La rigenerazione dei significati elementari*

La comprensione che il figlio mostra di avere di ciò che i genitori fanno per lui, e di ciò che fanno in generale, porta alla luce aspetti innegabili della verità, che tuttavia i genitori non avrebbero saputo riconoscere se non sollecitati da lui. Le sue attese, le sue pretese, le cure delle quali ha ovvio bisogno, costringono il genitore a guardare al mondo intero con occhi nuovi. Le stesse verità che il genitore supponeva come a lui già note da sempre appaiono ora in realtà non così note come egli credeva. Appunto

attraverso le evidenze dischiuse dalla sua concreta esperienza il genitore trova le risorse per comprendere quello che sa sempre conosceva per sentito dire.

La legge trova illustrazione più efficace, quando sia considerata nell'ottica del figlio: egli non procede dal già noto alla rinnovata comprensione, ma dal grido alla parola, dalla pretesa prepotente all'invocazione che riconosce la legge. Il passaggio dalla *fiducia primaria*, ancora soltanto un modo di sentire, alla corrispondente visione del mondo si produce in maniera progressiva; non può essere inteso come un apprendimento nozionale; ha invece la forma della progressiva realizzazione di un rapporto di reciprocità personale e pratica nei confronti di molti. Soltanto sullo sfondo di tali forme di reciprocità il bambino può appropriarsi della verità dei simboli della cultura, che dal punto di vista nozionale conosce assai presto. Per riferimento a tale necessità del momento pratico si capisce come l'appropriazione della legge possa essere impedita, o proporzionalmente compromessa, dalla qualità dei comportamenti di coloro che stanno intorno al minore.

2.3. Il rischio: il dispotismo della "legge"

Nell'esperienza odierna, l'eventualità che la legge appaia agli occhi del figlio come "dispotica" è facile. La legge alla fine si impone comunque, in forza delle necessità della vita sociale. Ma se non appare raccordata al regime dei rapporti della prima esperienza del figlio, pare dispotica. Un tale inconveniente, facilitato dalle forme effettive della vita, minaccia d'essere sanzionato dalle forme della cultura. Mi riferisco in particolare all'interpretazione che Freud propone della legge quale figura correlativa al Super-io.

Le distorsioni del rapporto educativo crescono a misura che la cultura pubblica diventa reticente, o censoria, per ciò che si riferisce a quelle esperienze radicali che presiedono alla nascita della coscienza. La presenza esplicita di una referenza religiosa ha di che rimediare alla censura dei significati profondi. Ma perché questo apporto della religione alla educazione si realizzi occorre che l'attenzione religiosa si unisca alla competenza umana, psicologica e culturale dei genitori. Grande è a tale riguardo la responsabilità del ministe

Parrocchia di san Simpliciano – Cinque incontri di catechesi su

La sfida dell'educazione

tenuti da don Giuseppe Angelini, nei lunedì di ottobre/novembre 2009

1. Disegno sintetico

L'educazione è diventata oggi nei paesi del mondo occidentale un compito arduo. La Conferenza Episcopale Italiana, nel momento in cui progetta dieci anni di riflessione su questo tema, adotta espressioni forti, come *sfida educativa*, o *emergenza educativa*.

L'espressione *emergenza educativa* è stata usata dal Card. Camillo Ruini nella sua Prolusione al IX Forum del Progetto culturale, tenuto il 27 marzo 2009. Mentre *La sfida educativa* è il titolo del Rapporto-Proposta redatto a cura del Comitato per il progetto culturale della CEI ed edito dall'Editrice Laterza.

Il Comitato è stato istituito dalla CEI a seguito della precedente proposta di fare del progetto culturale la chiave sintetica della progettazione pastorale della Chiesa italiana; essa risale al 1994 ed è opera del Card. Ruini; il progetto culturale «deve farsi carico di quegli ambiti nei quali maturano le condizioni dei modi di pensare, delle scelte e dei comportamenti religiosi e morali, oltre che civici e sociali» (Prolusione al Consiglio Permanente della CEI del settembre 1994). Sullo sfondo sta la ricezione della nozione antropologica di *cultura*. Essa è il complesso di quei significati elementari del vivere che, proprio perché iscritti ne «gli ambiti nei quali maturano le condizioni dei modi di pensare, delle scelte e dei comportamenti religiosi e morali, oltre che civici e sociali», sono suggeriti alla coscienza di ogni cittadino; essi ispirano «modi di pensare, scelte e comportamenti religiosi e morali, oltre che civici e sociali».

Per intendere che cosa significhi cultura in accezione antropologica ha bisogno d'essere precisata appunto questa relazione tra forme della coscienza e forme della vita sociale. Manca a tale riguardo un'elaborazione consistente della riflessione cattolica, che sia acquisita al comune consenso.

Il Comitato nasce nel gennaio 2008, nel momento in cui il Card. Ruini cessa dalla Presidenza; del Comitato egli è nominato presidente per un quinquennio. Il Comitato è «finalizzato a promuovere il progetto culturale orientato in senso cristiano, accompagnandone la riflessione e sostenendo le attività del relativo Servizio nazionale». Suo compito peculiare «sarà proporre iniziative qualificate, che rendano presente nell'opinione pubblica la riflessione e la proposta della Chiesa, in particolare sui temi riconducibili alla questione antropologica e alla ricerca della verità». Con la decisione di istituire tale Comitato «si vuole far emergere la consapevolezza che l'incontro tra fede e cultura, che il progetto culturale intende promuovere, costituisce un fattore organico alla struttura stessa della Conferenza Episcopale».

Il Rapporto-Proposta è il primo documento prodotto. «Il Comitato per il progetto culturale ha ritenuto che possa essere utile pubblicare, probabilmente a scadenza biennale, rapporti su questioni di particolare rilievo e attualità, precisando però che non dovrà trattarsi soltanto dell'analisi di un determinato problema ma anche di suggerimenti riguardo al modo di affrontarlo – spiega Sergio Belardinelli, coordinatore delle iniziative del Comitato per il progetto culturale della CEI -, di qui il titolo di “Rapporto-proposta” con l'ambizione di rivolgersi non solo alla Chiesa e ai cattolici ma al Paese nel suo complesso, in una prospettiva di sollecitudine per il bene comune, alla luce dell'antropologia cristiana”. Il Rapporto sulla sfida educativa è il primo; è stato pubblicato con un'importante casa editrice laica, Laterza, ed è stato presentato il 22 settembre 2009 con grande eco

di informazione; erano presenti il ministro Mariastella Gelmini e la presidente della Confindustria Emma Marcegaglia. Il Rapporto è prefato da Ruini; i singoli capitoli non sono firmati, anche se sono scritti sostanzialmente da una persona sola. Le idee di fondo sono di Botturi e Belardinelli. Dopo un primo capitolo sull'idea di educazione sono considerati nove ambiti distinti: famiglia, scuola, comunità cristiana, lavoro, impresa, mass media, spettacolo, tempo libero, sport.

Nel suo primo capitolo sull'idea di educazione il Rapporto scrive che «nella coscienza condivisa, ai suoi diversi livelli, sembra smarrita non solo la pratica felice del processo educativo, bensì l'*idea stessa di educazione*». Si noti l'espressione faticosa, «pratica felice del processo educativo»; perché non parlare semplicemente di pratica dell'educazione? Chi scrive ha la consapevolezza che, anche quando la pratica felice non era persa, non si trattava di pratica consapevole e intenzionale; ma assai più di un processo che si realizzava in larga parte senza consapevole intenzione.

Alla decisione del Comitato per il Progetto culturale di dedicare all'educazione il primo rapporto segue la decisione della CEI tutta di dedicare allo stesso argomento gli Orientamenti pastorali del decennio 2010/2020. Il tema è stato deciso nel maggio 2009; nel settembre al Consiglio permanente è già stata esaminata una prima traccia degli Orientamenti, che porranno al centro appunto la questione educativa, perno di una rinnovata stagione di evangelizzazione. Le indicazioni programmatiche offerte in quel Consiglio Permanente confermano un timore, che il tema dell'educazione sia affrontato ancora una volta in termini precipitosamente principialistici ed esortativi; si raccomanda infatti:

«Non si tratterà di un semplice prontuario pedagogico a uso delle Chiese particolari, ma piuttosto di uno strumento che propizi una presa di coscienza plausibile e praticabile per reagire al diffuso nichilismo che pervade la vita di tanti, specie dei più giovani». Si è auspicato un documento unitario ed essenziale, che abbia la capacità di “traffiggere i cuori” per raccogliere l'emergenza dell'educazione nel nostro contesto liquido e plurale. Si è ribadito che la malattia mortale che rende tanto difficile il rapporto educativo è l'incapacità di rapportarsi con il reale, avendo smarrito il senso dell'oggettività. È emersa la necessità di focalizzare anche altre dimensioni fondamentali dell'esperienza umana, quali la libertà, la volontà, la ragione, l'amore, e – non ultima – la fede. La famiglia gioca un ruolo decisivo in questa *traditio* dell'arte di vivere, a condizione che sappia superare la tentazione iperprotettiva a risparmiare ai figli qualsiasi esperienza del limite e del sacrificio».

Dunque, il tema dell'educazione è urgente, ma è poco formalizzato dal pensiero riflesso del nostro tempo. Addirittura, è tendenzialmente rimosso. Anche coloro che ne parlano – pedagogisti o cultori di “scienze dell'educazione” – ne ignorano la vera consistenza. Essa è assai più nota ai protagonisti: genitori, insegnanti ed educatori religiosi.

Lo sanno bene i genitori.

Per loro quello dei figli e della loro crescita è il pensiero maggiore. Che pensiero è? Se si chiede a loro stessi di dare parola al loro affanno per i figli, diranno pressappoco così: “In questo mondo segnato dalla minaccia della droga, di un'aggregazione selvatica degli adolescenti, in genere dalla minaccia dello sballo, abbiamo l'impressione di non avere strumenti adeguati e sicuri per garantire i nostri figli nei confronti di tali pericoli”. Quando la preoccupazione sia espressa in questi termini, la risposta ovvia da dare, quella che di fatto spesso è data, è che occorre proporre ai figli i valori veri; la condivisione dei valori elementari della vita impedirà ad essi d'essere vulnerabili ad opera di suggestioni strambe. Questa però è una risposta nominale. Come si fa a dare ai figli i valori veri? Si possono forse insegnare i valori veri? E più in radice, quali sono i valori veri?”.

La lingua dei “valori” è ingannevole. Si è cominciato a parlare di valori solo nel momento in cui la vita effettiva ha cominciato a perdere il suo valore. I valori non sono *idee* scritte in cielo, che una volta conosciute idealmente possano poi essere realizzate sulla terra; il cosiddetti valori possono essere trasmessi unicamente attraverso la testimonianza della vita.

Ma non basta la testimonianza della famiglia, soprattutto non basta la testimonianza esclusiva della mamma e di papà; occorrerebbe un mondo intorno. I genitori oggi sono in affanno, perché intorno manca il mondo.

Pare che nel nostro tempo si stia producendo il passaggio da un'epoca *umanistica* ad un'epoca che invece deve essere qualificata come *postumanistica*? L'umanesimo di cui qui si dice è quello definito dalla tradizione del costume. Un tempo il costume europeo dava forma a un'immagine della vita umana, bella e buona. A quell'immagine tutti facevano riferimento; era ritenuta cosa scontata la necessità di riferirsi ad essa come a fondamento dell'alleanza sociale. La morale civile – la morale espressa dalla cultura comune cioè – era anche il fondamento della morale personale. Oggi sembra che non ci sia più una morale civile; i rapporti sociali sono retti sui principi del diritto e non della morale; dunque sul principio fondamentale del rispetto dei diritti soggettivi; sul rispetto della distanza degli uni dagli altri. Che possa sussistere, o addirittura che debba sussistere, una visione comune della vita buona – dunque, una morale comune – per vivere insieme è giudicato un assurdo. Le forme correnti dei discorsi pubblici decisamente hanno abbandonato l'idea che sia ancora possibile un consenso morale. Il singolo potrà certo avere le sue certezze morali, o addirittura le sue certezze religiose; esse saranno però vissute da lui come convinzioni personali, rigorosamente private. Nella vita comune, occorre prescindere.

I genitori nel rapporto con i figli non possono ovviamente vivere i loro convincimenti come cosa soltanto personale e privata; sanno che debbono attestare le loro convinzioni ai figli; sanno che da tale attestazione dipende la riuscita dell'educazione; ma di fronte a questa impresa si sentono soli e perdenti. Sentono che non è possibile abdicare al compito di rispondere alla tacita domanda dei figli circa il senso della vita e le ragioni della speranza. Lo sentono nella loro carne e nelle loro viscere, anche se certo non sanno per lo più esprimere questa certezza con le parole. A fronte di questo loro compito temono d'essere senza risorse. Il rapporto con i figli impone ad essi con evidenza irresistibile un compito, che la società tutta e i suoi interpreti pubblici tenacemente rimuovono.

Lo sanno meno bene gli insegnanti.

La consistenza del compito educativo e la sua urgenza è avvertita poi anche dai maestri e soprattutto dagli insegnanti medi, con altre caratteristiche.

a) Essi misurano il carattere arduo dell'educazione anzitutto attraverso l'indice offerto dalla distrazione degli alunni, dal loro difetto di interesse per il sapere: essi appaiono molto distanti dai saperi, che l'insegnante deve loro trasmettere. Perché è importante quel sapere? è davvero importante quel sapere? diceva un filosofo importante del XX secolo (Heidegger) che il significato della scienza non è argomento di competenza della scienza stessa. La scienza si definisce fin dai suoi inizi come il sapere caratterizzato dalla sospensione di ogni interrogativo relativo al significato. Proprio dalla sospensione di questo genere di interrogativi deriva la straordinaria univocità del sapere scientifico, non intralciato dagli interrogativi sulle massime questioni, che dividono gli uomini. Il prezzo di questo straordinario sviluppo, veloce e univoco, del sapere scientifico è la sua sostanziale irrilevanza in ordine appunto al significato del vivere.

Il sapere della scienza è un sapere che serve, un sapere a proposito di ciò che serve, un sapere a proposito di come servirsi; un sapere dell'*utile*, e non un sapere a proposito del *bene*. Ma che cos'è il bene? Un tempo non c'era bisogno di chiederselo; il costume lo indicava; oggi – che c'è un chiaro bisogno di chiederselo – non si sa come rispondere. La questione morale appare fundamentalmente rimossa dal sapere pubblico e riflesso, dalla filosofia e dal sapere degli intellettuali in genere. Alla rimozione della morale corrisponde la rimozione della stessa questione educativa.

Per fare dell'insegnamento scolastico un momento educativo occorrerebbe che l'insegnante, oltre a comunicare la scienza, fosse in grado di comunicare il significato della scienza; e naturalmente anche il difetto di significato della scienza. Per esprimersi in maniera meno astratta, occorrerebbe che l'insegnante fosse in grado di mostrare che, e anche mostrare come, la scienza concorre a configurare gli stili della vita dell'uomo contemporaneo. «La scienza regna infatti sui di noi», nel senso che gli oggetti nati scientifici di cui ci serviamo, e le pratiche tecniche alle quali ricorriamo (per curare la salute, per curare l'immagine, per nascere e per morire, magari anche per generare i figli), plasmano gli stili della nostra vita, ma anche i nostri modi di vedere e di sentire.

b) Sanno gli insegnanti quanto difficile è educare attraverso la difficoltà opposte dagli stili di comportamento. È difficile garantire uno stile del comportamento decoroso; in questione sono il linguaggio, l'abbigliamento, gli atteggiamenti... La mimica degli adolescenti è sempre piuttosto clamorosa, esibizionistica, "spudorata". Essa è indice virtuale di un atteggiamento caratteristico dello spirito, che è

proprio dell'adolescente (egli si rappresenta, assai più che esprimersi, e cerca mediante la rappresentazione di comprendersi; non sa infatti bene chi è e non può fare della propria identità nota il criterio del proprio comportamento). Ma un sapere a proposito dell'adolescenza e delle sue dinamiche – un sapere questo che sarebbe assolutamente necessario all'educatore – non è coltivato dalla pedagogia o dalle scienze dell'educazione.

Lo sanno catechiste e sacerdoti

Sanno in altro modo quanto sia difficile educare catechiste e sacerdoti, coloro dunque che si cimentano con il compito di formare una coscienza, dunque una prospettiva di vita, una sapienza, o addirittura una visione del mondo, della vita tutta e della speranza che la illumina; che si cimentano dunque anche con la formazione della capacità di distinguere il bene e il male. I fanciulli sono, in linea generale, molto sensibili al tema religioso, e quindi anche ai temi morali. In fretta però si distraggono; non hanno sfondo. Non hanno per lo più una famiglia sensibile a questi temi e scontano di necessità l'asimmetria tra la qualità dei discorsi proposti in Parrocchia e gli stili di vita della famiglia. Poi, con l'inizio dell'adolescenza, già con la preadolescenza, già con il passaggio dalle elementari alle medie, sono velocemente strappati al mondo della fanciullezza, e con esso anche al mondo della parrocchia (vedi l'abbandono assai precoce della Messa domenicale).

La diserzione dell'educazione

Sanno davvero bene tutti costoro quanto è difficile educare? E più in radice, sanno che cosa voglia dire educare? L'educazione, prima ancora che compito arduo da realizzare, è un compito arduo anche solo da definire.

A motivo delle spiccate difficoltà che presenta, il compito educativo minaccia d'essere semplicemente abbandonato. L'abbandono non è scelto, neppure esso è espressamente dichiarato; esso pare invece come imposto da principi di carattere generale, che di fatto lo escludono.

La concezione complessiva della vita umana, che sta al fondo della nostra vita comune, ignora la relazione educativa. Forse parlare di concezione complessiva della vita umana, per rapporto ai fondamenti della nostra vita comune, è eccessivo; diciamo più cautamente che i principi riconosciuti della vita comune paiono togliere spazio a un compito tanto grandioso come quello dell'educazione. La considerazione delle forme concrete, nelle quali si realizza di fatto l'abbandono del compito educativo, ci aiuta a precisare il senso di questa affermazione.

La diserzione del compito ad opera dei genitori

Il compito educativo è spesso abbandonato dai genitori. È abbandonato, più precisamente, nel momento in cui il figlio entra nell'età difficile dell'adolescenza. Quando il figlio era piccolo, fanciullo, lo si guidava e anche lo si correggeva; ma quando egli comincia a protestare il suo diritto ad essere rispettato, i genitori vedono come dissolta la loro autorizzazione a correggerlo; vedono come dissolta la loro autorità. Essi sono cresciuti in un mondo in cui le convinzioni supreme sul senso della vita, le convinzioni dunque di carattere morale e anche quelle di carattere religioso, non avevano bisogno d'essere giustificate mediante argomentazione esplicita; esse erano subito condivise da tutti; apparivano in tal senso automaticamente convincenti.

Possiamo verificare la pertinenza di questi giudizi specie considerando i modi di fare dei padri di una volta: essi un tempo non parlavano molto; non giustificavano quasi nulla di ciò che pure chiedevano e pretendevano dai figli. E tuttavia la loro richiesta non appariva per lo più arbitraria; essa era automaticamente giustificata da un costume condiviso. Ora certo non è più così; i figli sinceramente stupiti da certe attese e specialmente da molti divieti dei padri; essi si chiedono e insieme chiedono ai padri perché mai no si può questo non si può quest'altro; perché non ti fidi di me; e così via. Davanti a tali obiezioni e dubbi, i padri non sanno da che parte cominciare a rispondere. Facilmente si arrendono; rispettano – così dicono (a malincuore) – la coscienza dei figli e li raccomandano a Dio. E d'altra parte, fanno tutti così, essi dicono. Rimasti soli, si

vedono per così dire costretti a rinunciare alla pretesa di raccomandare ai figli la figura della vita buona. Quale sia la vita buona, lo deciderà ciascuno per sé.

Nei confronti di questa diserzione appare relativamente facile elevare molte obiezioni. Le presunte convinzioni dei figli adolescenti in realtà non sono affatto convinzioni; esprimono invece la loro soggezione ai luoghi comuni del gruppo dei pari. Il comportamento dell'adolescente ha la struttura fondamentale della riproduzione mimica dei comportamenti dei compagni. L'ambizione ovvia di ciascuno è quella d'essere riconosciuto dagli altri; siccome egli non è certo di essere riconosciuto nella sua identità reale, o meglio è certo d'essere rifiutato qualora esprima la sua identità reale, che è identità ancora troppo infantile, si affida a canoni di comportamento che non sono quelli suggeriti dai suoi sentimenti profondi, ma sono quelli approvati dal gruppo. Proprio perché tale è il modello di comportamento abitualmente adottato dagli adolescenti è necessario correggerli.

Certo, occorre che la correzione sia prodotta rispettando – assai più che le loro convinzioni – il loro pudore. Occorre evitare di scoprirli troppo nel loro modo di sentire, che appaiono per molti aspetti ancora infantili. Il rispetto del pudore non può per altro certo assumere la forma di una radicale abdicazione alla correzione e all'esercizio dell'autorità.

Proprio questa figura dell'autorità appare di fatto imbarazzante. Molti genitori parlano come se essa non ci fosse; magari anche si comportano come se non ci fosse. In alcuni casi appare assai evidente come padri e madri adottino nei confronti dei figli una mimica ammiccante che appare del tutto innaturale; essa diventa talora più evidente, e insieme meno convincente, quando i genitori si esprimono con i figli adolescenti davanti a testimoni estranei alla famiglia; scatta allora per loro – così interpreto – quasi un bisogno aggiuntivo di dimostrare quanto sia profonda e facile la loro intesa con i figli.

La preoccupazione che in alcuni casi appare assai evidente anche esteriormente, attraverso la qualità della mimica gestuale, ha più frequentemente consistenza soltanto interiore. Molti genitori oggi hanno una consistente preoccupazione di avere conferme del loro accordo con i figli. È rarissimo il caso – per non dire addirittura del tutto assente – che i figli perdano ogni stima per i genitori. È molto frequente invece il caso che i genitori molto temano a proposito dell'attendibilità della loro persona agli occhi dei figli. Esattamente tale timore alimenta atteggiamenti ammiccanti dei genitori con i figli; ovviamente, i figli ne approfittano; in qualche caso lo fanno consapevolmente e con motivazioni utilitaristiche; più spesso lo fanno senza neppure renderne conto; anche i figli infatti, anzi soprattutto loro, sono insicuri e l'accordo con i genitori appare in tal senso come un rimedio alla loro insicurezza. Ma il sentimento più profondo – anche se spesso nascosto e solo inconsapevole – dei figli nei confronti dei genitori ammiccanti è la delusione; la reticenza dei genitori e il loro bisogno di conferme che dovrebbero giungere attraverso il consenso dei figli, appare infatti come il segno di un difetto di certezza.

La preoccupazione di non perdere il consenso dei figli non nasce soltanto, e anzi non nasce subito, da un generico bisogno di conferme per se stessi; nasce invece dal timore che i figli, davanti ai segni di un dissenso dei genitori, taglino la comunicazione; una volta che fosse interrotta tale comunicazione come sarebbe più possibile aiutarli? E prima ancora conoscerli? È abbastanza frequente il caso che i genitori – le mamme più facilmente – si vantino della confidenza dei figli: “Mio figlio, o mia figlia, mi dice tutto”. In molti casi naturalmente non è vero; ma anche quando è vero c'è di che preoccuparsi. Il figlio infatti ha bisogno fisiologico di un pudore di sé davanti al genitore; quando esso manchi, questo è il segno di qualche cosa che non va bene nel loro rapporto.

Dunque, il controllo di sé e l'obiettiva diserzione dal compito educativo si produce spesso nel caso dei genitori. Non solo a motivo dell'obiettiva difficoltà a realizzare la testimonianza di fronte ai figli la testimonianza della propria visione del mondo, delle proprie convinzioni morali e religiose in specie; ma anche a motivo di idee chiare a proposito del senso e delle modalità del rapporto educativo. Lo ripeto: un tempo il compito educativo si realizzava in maniera spontanea e senza il bisogno di consapevolezza riflessa. Oggi non si realizza più così; o si realizza molto meno secondo queste modalità spontanee. C'è obiettivo bisogno di consapevolezza riflessa, e questa consapevolezza non c'è, o in ogni caso c'è molto poco.

La diserzione ad opera del pensiero

Veniamo in tal modo a una seconda forma nella quale si realizza, nei fatti, un abbandono del compito educativo: mi riferisco alla cancellazione di quel compito a livello di pensiero riflesso. Anche a livello di lessico pare che la pedagogia sia finita, sostituita dalle “scienze dell'educazione”. Non si tratta di una mutazione soltanto di nomi; si tratta del passaggio dell'educazione dalla competenza della filosofia, e più precisamente della filosofia morale, alla competenza delle scienze, e più precisamente delle scienze umane. Ora, queste nuove scienze non si occupano certo della crescita del minore sotto il profilo della libertà, dunque sotto il profilo della coscienza morale; si occupano per un lato di didattica, dunque delle tecniche di apprendimento, e per altro lato di benessere, o di salute mentale.

L'affermazione che la crescita della libertà suppone la crescita della coscienza morale va precisata. L'argomento morale sembra diventato estraneo alla lingua della filosofia, e più in generale del pensiero contemporaneo; esso parla molto di identità, ma non di coscienza morale. In realtà, l'unico modo per pervenire a una identità adulta è appunto quello di avere una coscienza morale matura. Non si diventa adulti infatti se non mediante una decisione a proposito di sé; se non a condizione di emanciparsi dunque dalla necessità di provare per volere, di sempre da capo cercarsi attraverso le forme del proprio agire. Ora per uscire da questa sospensione è indispensabile conoscere una causa degna, per la quale meriti di dare la vita. Appunto questa è la figura della coscienza morale matura: la figura di una coscienza che conosce ciò che è incondizionatamente buono e merita la mia dedizione. In tal senso diciamo che sussiste un legame stretto tra la crescita della libertà e la maturazione della coscienza morale. Libero davvero è colui che è in grado di volere; libero è chi trova per la propria volontà un'autorizzazione che gli consente la decisione, la dedizione incondizionata, addirittura la promessa, l'impegno per sempre. Non può invece volere davvero colui che – come fa un adolescente – mediante tutto quello che fa sempre da capo si cerca.

Le nuove scienze umane dunque non si occupano di morale in genere; neppure si occupano di educazione. Certo si occupano dei processi di crescita del minore, di volta in volta qualificati come processi di identificazione psicologica (la psicologia dell'età evolutiva) oppure invece qualificati come processi di socializzazione (sociologia), di apprendimento dunque dei saperi e delle abilità indispensabili al rapporto sociale. Psicologi e sociologi si occupano certo dei processi di crescita dei minori nelle moderne società occidentali. Ma, appunto, si occupano di processi, e magari anche delle difficoltà di quei processi, delle disfunzioni caratteristiche che si manifestano in essi; dei possibili rimedi. Non si occupano però certo della educazione intesa come un compito morale; dunque, come una responsabilità che l'adulto ha nei confronti del minore.

L'adulto infatti è oggettivamente *responsabile*: è cioè in debito di una risposta davanti al minore. Deve più precisamente rispondere davanti al minore della promessa che gli ha fatto. Che egli gli abbia fatto una promessa appare particolarmente chiaro nel caso del genitore; lo sappiamo e non lo sappiamo, una madre e un padre fanno sempre una promessa al figlio. La fanno molto prima e molto più di quanto momento per momento capiscano e vogliano; poi lo debbono anche capire e volere. Ma questa responsabilità non è solo dei genitori, è proporzionalmente di tutta la generazione adulta. L'adulto è per il minore un testimone; un testimone del senso della vita, della promessa che al illumina, della legge che la governa. È testimone in maniera ineluttabile; le forme del pensiero pubblico del nostro tempo certo non lo aiutano a riconoscere e a realizzare questa sua obiettiva responsabilità.

Per chiarire questo punto, per chiarire dunque più in generale come accada che i cultori di scienze umane cancellino il compito dell'educazione, mi servo del riferimento a una figura concreta di pensiero: la teoria della famiglia moderna (della cosiddetta famiglia affettiva) proposta da Talcott Parsons, che è uno dei grandi maestri della sociologia della famiglia del Novecento.

Il sistema sociale tardo moderno, egli rileva, assegna in esclusiva alla famiglia il compito della assicurazione affettiva del singolo, sia adulto che minore, sia genitore che figlio. Per rapporto al figlio, la assicurazione affettiva adempie al compito di propiziare la sua prima identificazione, la cioè certezza d'essere conosciuto e voluto, d'essere addirittura prezioso. Per rapporto agli adulti, la funzione assicurante dovrebbe essere svolta dalla relazione coniugale; essa dovrebbe provvedere ai coniugi quella stabilità emotiva, che sempre meno facilmente essi trovano nel quadro dei rapporti professionali e secondari in genere. Parsons non considera l'altro lato della questione: l'adulto, divenuto genitore, non può non cercare la

propria stabilità emotiva anche, o magari soprattutto, mediante il rapporto col figlio. Questa sua ricerca minaccia di conferire alla relazione con il figlio un pericoloso tratto narcisistico, non consapevole, neppure controllabile; esso costituisce oggi un consistente fattore di distorsione dei rapporti tra genitori e figli.

È vero che la famiglia ha oggi competenze esclusive per tutto ciò che si riferisce alla rassicurazione emotiva; la circostanza è legata alla spiccata perdita di valenza simbolica dei rapporti secondari. La figura affettiva della famiglia appare in tal senso uno dei riflessi della qualità “complessa” del sistema civile; “complessa” vuol dire che essa risulta da una pluralità di sistemi di scambio parziali e soltanto giustapposti, senza relazione reciproca. Il singolo sistema di scambio non rimanda agli altri, per vedere determinata la sua consistenza specifica. In assenza di tale rimando, ciascun sistema parziale si configura come autoreferenziale, riferito cioè soltanto a sé stesso. Proprio per questo i rapporti che si realizzano nel suo senso appaiono non identificanti, non conferenti cioè all’obiettivo della identificazione personale del singolo.

L’abitante della metropoli si trova preso così entro una rete intricata di relazioni, sempre più numerose e diversificate. Ciascuna relazione impone leggi diverse. Le leggi della relazione familiare sono altre da quelle che reggono le relazioni professionali, o da quelle che regolano un rapporto commerciale. “Gli affari sono affari”, e gli affetti non c’entrano, e neppure le convinzioni, siano esse politiche o religiose. Qualcosa di simile si deve dire delle relazioni politiche: gli affetti non c’entrano; i vincoli familiari non possono pregiudicare le rispettive scelte politiche. In forma ancor più rigida è escluso che gli affetti familiari possano autorizzare attese e pressioni reciproche per ciò che si riferisce alle convinzioni religiose e ai comportamenti conseguenti.

La divaricazione tra le singole sfere di rapporto complica all’infinito la vita del singolo. E ne insidia l’unità. Quando il singolo veda compromessa la possibilità di percepire l’unità della propria vita, è insieme compromessa la sua identità. È astratto e velleitario immaginare che l’identità del singolo possa assumere la qualità di una caratteristica interiore dell’*anima*, indipendente dai comportamenti effettivi. L’identità del singolo può realizzarsi unicamente mediante una storia, e dunque nella forma della memoria. Ci riferiamo, più precisamente, a quella memoria che prende la forma di una narrazione della propria vita; da quel racconto deve emergere l’identità del soggetto, attraverso la pluralità dei tempi e delle relazioni. Davvero io posso essere soltanto a questa condizione, di riconoscermi identico attraverso la pluralità dei luoghi e dei tempi della mia vita, dunque anche delle forme della relazione umana. Sarebbe superficiale pensare che un’identità fissata a priori si *esprima* poi, in maniera tautologica, nelle diverse relazioni; è vero invece che proprio attraverso quella pluralità di circostanze l’identità, cercata e sfuggente, prende progressivamente forma. Esprime bene questa legge la forma letteraria che, non a caso, appare come quella più caratteristica della stagione moderna, ossia il romanzo, e più precisamente il romanzo di formazione (*Bildungsroman*).

Ora invece nella vita metropolitana accade facilmente che, all’obiettiva separazione reciproca delle diverse sfere di relazione, il singolo reagisca staccando l’*anima* da quello che fanno le mani, da quello che fanno in genere le diverse capacità operative. L’uomo della città riesce a fare tutte le cose che fa – e ne fa davvero molte – soltanto ad un prezzo, di non giocare in quello che fa. Di riflesso, accade poi che quest’*anima*, staccata dalle azioni, flutti nell’indistinto. Essa si nutre soprattutto di fantasie e di affetti. Per rapporto a questo secondo lato, rilievo determinante assume appunto la famiglia affettiva, e nella famiglia la madre.

Esattamente nella qualità complessa del rapporto sociale occorre cercare, in radice, la spiegazione delle difficoltà dell’educazione. La famiglia diventa come un’isola, separata dal resto dei rapporti sociali; nella sua solitudine, è gravata di compiti strepitosi. Soprattutto per rapporto a quei singoli che sono i figli, i quali, oltre tutto, sono divenuti sempre più rari.

Nel carattere insulare della famiglia trovano più precisa definizione i sue due caratteri: essa è privata e affettiva. *Privata*, nel senso di sistematicamente sequestrata rispetto ai sistemi di scambio ai quali si affida la vita pubblica; in tal senso la famiglia contemporanea appare distante da quella tradizionale, che era il centro a procedere dal quale prendeva forma ogni altro rapporto sociale. La famiglia è *affettiva*, nel senso che ingrediente decisivo del legame familiare, anzi tendenzialmente esclusivo, diventa appunto l’affetto.

Questi due tratti della figura della famiglia rendono assai arduo il compito educativo, del quale per altro essa è investita in forma tendenzialmente esclusiva. Prima ancora, questi due tratti impediscono di intendere il compito educativo. Per rapporto ad esso è da riconoscere alla famiglia una competenza privilegiata, da sempre e per sempre. Un tempo però quella competenza non era esclusiva; il legame organico tra famiglia e società rendeva proporzionalmente facile la trasposizione dei codici di comportamento sottesi ai rapporti familiari a tutti gli altri comportamenti sociali. Questo oggi non accade più. Il codice familiare rimane in tal senso soltanto affettivo.

Il grande inganno: l'educazione "puerocentrica"

Per capire la situazione presente della sfida educativa è necessario avere presenti circostanze elementari, che sembrano invece ignorate nelle forme correnti del dibattito pubblico.

La prima circostanza è questa: l'educazione si realizza molto prima d'essere pensata e deliberatamente perseguita. Essa prima di tutto si realizza nei fatti, in maniera sorprendente; soltanto poi diventa anche un impegno. La pedagogia moderna ignora questa precedenza dei fatti sulle idee; accorda poca attenzione ai fatti e sviluppa quindi progetti educativi abbastanza cervellotici, remoti dalla consistenza obiettiva del compito.

La seconda circostanza elementare è questa: l'educazione si realizza prima di tutto nel rapporto tra genitori e figli, non invece nel rapporto tra maestro e discepolo. E invece la pedagogia moderna come relazione di riferimento per capire l'educazione ha assunto proprio la relazione tra minore e precettore, non quella tra figlio e genitori. Questa scelta originaria ha conferito al pensiero pedagogico caratteristiche assai dubbie, intellettualistiche, e rispettivamente idealistiche. L'educazione è pensata a procedere da ideali definiti a monte rispetto alla considerazione di ciò che avviene in concreto. Rimane fuori della osservazione la figura dell'educatore e il suo rapporto pratico con il minore.

L'esclusione d'ogni attenzione alla persona dell'educatore conferisce all'educazione un tratto "puerocentrico" assai problematico, decisamente sleale nei confronti del minore. Illustra bene questo tratto l'immagine dell'educazione quale maieutica: non sarebbe conveniente proporre al bambino convincimenti e modelli di vita propri della generazione adulta; occorrerebbe invece tirare fuori da lui quello che ha dentro. Educare consisterebbe nell'*educere*, nel tirare fuori dal minore quello che egli avrebbe già dentro di sé.

Socrate protestava con spavalderia la propria ignoranza; come l'ostetrica, egli era sterile, e tuttavia faceva partorire gli altri. Le formule di Socrate sono diventate ormai luoghi comuni del pedagogismo moderno, della filosofia dunque sottesa alle riforme scolastiche degli ultimi decenni. La questione seria della scuola non sarebbero gli obiettivi dell'educazione, dunque la figura della vita buona, ma soltanto il metodo. La scuola non avrebbe il compito di proporre ideali di vita, ma di insegnare un metodo, mediante il quale il minore costruirebbe conoscenze e competenze.

Gli adulti oggi disertano, come già faceva Socrate, il compito di rendere ragione della loro vita e del mondo che consegnano ai minori; abdicano alla testimonianza della loro speranza. La diserzione appare tanto più grave, in quanto si produce sullo sfondo di una mercificazione di tutti i rapporti sociali. La mercificazione alimenta la crisi appariscente del costume. Si produce una crescente separazione tra significati, assegnati alla competenza esclusiva della coscienza sola, e beni e servizi, che sono scambiati come merci. La stessa cultura è diventata un'industria, quella della comunicazione.

Il contesto storico impone con urgenza una riflessione sul compito educativo. Da soli, i genitori vengono a trovarsi di fronte a compiti eccedenti rispetto alle loro possibilità.

La Chiesa ha una grande responsabilità nei loro confronti. Da sempre molto attenta al tema educativo; essa ha difeso le prerogative della famiglia e del suo ministero a fronte dell'invasione dei poteri pubblici. Tale difesa si è prodotta sullo sfondo di un contenzioso non risolto tra Chiesa e Stato laico e liberale, che non era adeguatamente chiarito. La Chiesa è riuscita poco ad incidere sull'istruzione teorica del problema educativo; poco aiuta fino ad oggi i genitori. A tal fine sarebbe necessario un supplemento di riflessione. È appunto quello che cerchiamo di fare con il presente ciclo di incontri.

Parrocchia di san Simpliciano – Cinque incontri di catechesi su

La sfida dell'educazione

tenuti da don Giuseppe Angelini, nei lunedì di ottobre/novembre 2009

2. Le difficoltà della famiglia: soli, i genitori non ce la possono fare

Nel disegno sintetico della situazione dell'educazione nel nostro tempo, tracciato nel primo incontro, suggerivamo che, per comprendere le ragioni che rendono difficile il rapporto educativo tra le generazioni, occorresse considerare soprattutto la nuova forma della famiglia. Essa prevede un regime di spiccata distanza tra famiglia e società; prevede in tal senso la solitudine della famiglia; appunto tale solitudine spiega le ragioni che impediscono alla famiglia di adempiere a una funzione di tradizione culturale; mentre una tale funzione dal punto di vista obiettivo appare irrinunciabile perché si realizzi il processo educativo.

Precisiamo, sia pure in termini estremamente sintetici, questa diagnosi, per verificare quindi come questo fattore determinante della latitanza educativa della generazione adulta sia invece ignorata nelle diagnosi pure allarmate del nichilismo dei giovani.

La famiglia affettiva

Il sistema complessivo dei rapporti sociali confina oggi la famiglia entro uno spazio rigorosamente "privato", tendenzialmente privo di quelle normali ragioni di scambio con il contesto sociale che pure le sarebbero indispensabili. Questa figura del confino domestico della famiglia deve essere precisata. Il confino è soltanto obiettivo, non deliberato, e neppure consapevole. Il confino non significa, ovviamente, che i singoli membri della famiglia non abbiano rapporti con la realtà esterna alla famiglia; al contrario ne hanno moltissimi. Sotto il profilo cronologico, il tempo passato fuori della famiglia prevale decisamente rispetto a quello passato in famiglia. I rapporti esterni sono però rapporti a titolo individuale, i quali non hanno un effetto configurante per rapporto alla qualità delle relazioni interne alla famiglia. Appunto in conseguenza a questo difetto di interferenza i rapporti familiari mancano di realizzare un effetto "cosmologizzante".

Per rendere più comprensibile questa idea, accenno a qualche illustrazione esemplificativa più concreta.

Relazioni coniugali

Cominciamo da un'illustrazione riferita alle relazioni tra gli adulti, e dunque i coniugi. Immaginiamo un uomo che abbia un appuntamento professionale importante; un incontro con persona altolocata di grande potere per esempio, oppure una conferenza pubblica; la scadenza lo coinvolge molto sotto il profilo emotivo, gli provoca molta tensione. Nel momento preciso in cui l'appuntamento si realizza ha la percezione netta della sua tensione, che è anche difetto di naturalezza; si sorprende segretamente dell'attenzione con la quale è seguito, o magari percepisce aspetti del suo comportamento che gli appaiono obiettivamente buffi, ma che non possono essere espressamente corretti e ridimensionati nel momento preciso dell'incontro. Concluso l'incontro, quel tale avverte il desiderio spontaneo di raccontare alla moglie come sono andate le cose; il racconto gli consente di dare una figura a ciò che, nello svolgimento immediato dell'evento, è rimasto implicito, contratto e addirittura confuso. Quel racconto dà figura alla memoria, e dunque al vissuto soggettivo della persona; quel racconto consente a quel tale di integrare l'evento vissuto – così possiamo dire con formula un poco enfatica – nella propria identità personale. Non è configurato soltanto un trancio della vita sua; è configurata anche la relazione coniugale. Più precisamente, attraverso un tale racconto la relazione coniugale concorre a dare figura alla coscienza dell'uno e dell'altra; concorre addirittura a dare figura al mondo dell'uno e dell'altra. Il fatto che essi abbiano un mondo comune, d'altra parte, costituisce prevedibilmente una positiva risorsa in ordine all'educazione dei figli.

Vanno così le cose di fatto? Un evento, che pure ha un rilievo significativo nella vita professionale della persona singola, diventa facilmente oggetto di racconto al coniuge? Qualche volta succede, certo. Non così frequentemente. In ogni caso, non in maniera così abituale e distesa da poter realizzare questa funzione configurante della memoria individuale. Anzitutto manca il tempo. Poi mancano le condizioni di sfondo. Il mondo che lui o lei frequentano a livello professionale rimane fondamentalmente estraneo al coniuge.

Suggerisco una facile verifica: supponiamo, precisando l'esempio ipotetico, che la moglie abbia partecipato alla conferenza pubblica tenuta dal marito; in quel caso ovviamente il dialogo a casa tra i due assumerà forma diversa; non si tratterà tanto di raccontare i fatti, ma di commentarli, di interpretarne i particolari; di dare parola a messaggi che – nel momento in cui insieme si partecipava all'evento – rimanevano affidati agli sguardi. Esattamente la partecipazione comune della coppia a un evento che non ha la coppia stessa come protagonista concorre a portare ad evidenza e a coscienza ciò che lega la coppia. Concorre a fare del dialogo di coppia una prospettiva configurante il mondo.

La distanza sistemica dello spazio familiare e delle sue dinamiche dallo spazio professionale minaccia di rendere i due spazi difficilmente comunicabili; di rendere cioè la comunicazione coniugale relativa allo spazio extradomestico difficile, e di conseguenza addirittura fastidiosa. Quello che accade più facilmente a un adolescente con i genitori accade in qualche misura anche all'adulto nei confronti del coniuge. L'adolescente non gradisce avere il genitori come spettatore, nei momenti di vita trascorsi con i coetanei; in quei momenti l'adolescente molto recita, rappresenta se stesso; non sopporta l'occhio del genitore, perché quell'occhio scoprirebbe in maniera inesorabile il suo gioco. In qualche misura questo può accadere, e anzi di fatto accade, anche per la persona adulta. Dico spesso che, specie in certe mansioni manageriali, adottare una maschera serve di più che avere un'identità; ma la maschera non può essere adottata se testimone della vita è il coniuge.

Relazione genitori/figli

L'intreccio tra la relazione familiare e la relazione extrafamiliare ha un grande rilievo nell'educazione; ha grande rilievo in ordine all'obiettivo di rendere gli affetti fecondi per rapporto alla configurazione dei significati del vivere. La fisionomia di tale efficienza educativa dell'intreccio la si può constatare più facilmente osservando i piccoli; vale però – *mutatis mutandis* – anche per le età successive.

Il bambino piccolo, di tre o quattro anni, che comincia a frequentare uno spazio esterno alla famiglia, vive in prima battuta il desiderio spontaneo di raccontare a casa, alla mamma, ciò che ha vissuto al nido o alla scuola materna. Questo desiderio tuttavia non è infallibilmente realizzato. Spesso quando il bimbo torna a casa la mamma non ha subito tempo per ascoltarlo. Anzi, più probabilmente la mamma non è a casa; a casa non c'è nessuno che possa assolvere al bisogno del bambino di "addomesticare" il mondo ("addomesticare" vuol dire appunto ricondurre *ad domus*, a casa). Il bambino, due o tre ore dopo, quando torna la mamma, si è già dimenticato di quel che è successo a scuola; meglio, s'è dimenticato di quel che voleva dire alla mamma a proposito di ciò che è successo a scuola. Il difetto di intreccio degli spazi familiari e non fa mancare l'opportunità che lo spazio familiare strutturi la percezione simbolica dello spazio extrafamiliare. Perché appunto questo sarebbe il vantaggio del racconto: esso consentirebbe di iscrivere gli avvenimenti esteriori entro le coordinate di senso della vita familiare, che sono poi le coordinate di senso in assoluto.

Appunto il difetto di opportunità perché si produca un intreccio di questo genere concreta il tratto privato della famiglia contemporanea, e quindi la sua connotazione soltanto affettiva. Una tale riduzione è un modo di sentire ormai acquisito alla sensibilità più diffusa; la stessa letteratura specialistica sul tema della famiglia teorizza la competenza specialistica ed esclusiva della famiglia nella competenza affettiva; e cioè? Nella competenza della rassicurazione emotiva. Questo sarebbe il compito della famiglia per rapporto ai minori, come anche per rapporto agli adulti. Per i primi si dice che il compito è quello della socializzazione primaria; che detto in parole più comprensibili vuol dire predisposizione del soggetto suscettibile di sostenere il rapporto sociale.

La formulazione più precisa di questa prestazione primaria della famiglia nei confronti del minore trovo che sia oggi ancora quella proposta da ERIK ERIKSON già nel 1950, in *Infanzia e società*. Per definire la

figura della rassicurazione primaria del minore egli parla di “fiducia di base” (*basic Trust*). L'espressione designa un sentimento e non un modo di pensare. Più precisamente, designa una disposizione emotiva, la quale per altro non può essere nominata se non dicendone il senso; e il senso è quello di una fiducia di base. Tale fiducia è strutturata a livello emotivo molto prima che se ne possano dire le ragioni. Potremmo esprimerci così: la fiducia nel mondo, nel quale si dovrà vivere, precede la conoscenza di quel mondo. Di più, soltanto la fiducia previa consente di conoscere effettivamente il mondo. Fino a che il bambino non abbia maturato questa fiducia di base, ogni tentativo di fargli conoscere e apprezzare il mondo si scontra con la sua ricerca della mamma, in ipotesi assente. Quando invece è ormai maturata la fiducia di base, essa rende possibile l'esplorazione del mondo, e anzi la rende addirittura desiderata.

C'è un periodo precoce della vita del bambino infante nel quale la rassicurazione viene soltanto dalla presenza sensibile della mamma. Ella è, come tutti sanno, un simbolo cosmico. È per il bambino la prima figura del mondo; l'unica figura accettabile del mondo. Che il mondo effettivo sia effettivamente come una mamma (*alma mater*) il bambino apprende attraverso il messaggio cosmologizzante della madre. Tutti noi sappiamo bene che ogni madre molto parla al figlio infante, al figlio dunque senza parola. che serve parlare al bambino, se non capisce? Forse mai ci siamo posti questo interrogativo; in effetti la mamma non ha bisogno di risponder a questo interrogativo per sapere benissimo – o forse meglio per sentire di pelle – che al bambino occorre parlare. Le parole con le quali la mamma accompagna i gesti con i quali accudisce al bambino hanno questo senso sintetico di rassicurare il bambino a proposito dell'ordine affidabile del mondo, della disposizione benevola di tutti nei suoi confronti; tutti, vuol dire persone, animali e cose. Le parole della mamma aiutano la mimica della mamma; il bambino apprende il messaggio prima dalla mimica che dalla parola. Soltanto perché i gesti anticipano il messaggio egli può poi apprendere anche il senso delle parole.

L'effettivo passaggio dal messaggio affettivo dell'infanzia all'articolazione verbale che esso postula si produce progressivamente attraverso le forme complessive della successiva crescita del bambino. Le probabilità di successo di tale passaggio sono strettamente legate all'obiettiva congruenza delle parole e dei gesti della mamma con la testimonianza resa al bambino da altri: dai gesti e dalle parole di papà anzi tutto, poi dai gesti e dalle parole di tutti. parlando di congruenza non intendo parlare di una necessaria identità dei messaggi; intendo invece dire di una possibile comparazione. Anche le differenze debbono trovare comprensione e in qualche modo giustificazione nelle parole stesse della mamma.

Mentre la prossimità tra codice familiare e codice scolastico rimane fondamentalmente alta nella scuola primaria, essa diminuisce decisamente con la scuola media; già con la media inferiore. Le ragioni sono molteplici; si riferiscono al codice della scuola in senso proprio per un lato, al codice della comunicazione tra pari per altro lato.

Certo anche il codice simbolico complessivo della scuola, quello cioè proprio dell'insegnamento, è significativamente diverso da quello familiare; in tal caso però, più che di diversità, occorre parlare di difficile comparabilità. A tema del discorso scolastico sono realtà abbastanza remote dall'esperienza quotidiana della vita familiare. La scuola insegna, e non riprende invece i significati elementari della vita, preoccupandosi nel caso di propiziare il passaggio dalla loro declinazione infantile a una declinazione più adulta. Quando affronti i grandi temi della vita, lo fa – prevedibilmente e comprensibilmente – più nel registro dell'etica civile che nel registro della mora personale e della religione. Tanto impone la laicità della scuola. Sotto il profilo delle esigenze obiettive dell'educazione tale taglio non è esattamente quello che sarebbe più necessario. La dominanza di un'ottica di tipo etico civile sanziona la solitudine della famiglia o addirittura la sua clandestinità.

Il rapporto tra pari

Ma soprattutto diverso dal codice familiare è quello della comunicazione tra pari. A questo riguardo scatta molto precocemente un desiderio di accettazione ad opera del gruppo, e quindi scattano dinamiche omologanti. Ciascuno, profondamente insicuro interiormente, cerca accettazione attraverso la mimica dei comportamenti altrui. Alimentano questa mimica sociale i prodotti dell'industria culturale, o dell'industria dell'immagine. Adolescenti e già preadolescenti si nascondono nel gruppo e cercano tendenzialmente di sottrarsi a tutti i confronti con la generazione adulta.

Le opportunità che i genitori hanno di realizzare un compito educativo a quel punto della crescita appaiono decisamente ridotte. Anzi tutto a motivo del difetto di intrecci tra relazioni familiari e relazioni scolastiche, e soprattutto tra relazioni familiari e relazioni tra coetanei. L'incrocio tra i due sistemi minaccia di prodursi soltanto per rapporto ai permessi; gli adolescenti debbono dipendere dai genitori per i permessi. I genitori sono molto in imbarazzo: anzitutto perché non riescono ad apprezzare con precisione la consistenza del progetto a cui debbono dare il consenso ("posso andare un fine settimana in vacanze con un compagno?"); poi perché non sanno misurare il grado di ovvietà che le iniziative di volta in volta in questione hanno nel costume degli adolescenti di oggi. temono di discriminare e temono anche di indulgere.

Di pregiudizio all'obiettivo educativo è la stessa incertezza dei genitori. Il loro modo di pensare e di credere infatti non ha presso i figli il valore di una semplice espressione biografica del loro modo di sentire e di pensare. Assume invece la consistenza di testimonianza dell'ordine cosmico, o di testimonianza contro la sussistenza di un ordine cosmico. Così esso è percepito dal figlio, e in certo modo così è percepito dal genitore stesso.

Non così è percepito dalla cultura pubblica. Le convinzioni di carattere ideale, quelle morali e quelle religiose in specie, sono oggi ormai da tutti considerate un'espressione della coscienza privata; alla libertà di pensiero deve dunque corrispondere il rispetto di ogni pensiero diverso dal nostro; esso è cosa che non ti riguarda.

Almeno la relazione genitori/figli impone invece una correzione del principio. Lo voglia o non lo voglia, il genitore assume sempre e di necessità presso il figlio la consistenza di testimone del senso di tutte le cose. Non c'è per il figlio – come già dicevo – altra via per accedere al senso di tutte le cose che quella aperta appunto dalla testimonianza dei genitori. Anche senza parole, e anzi – almeno da una certa età in poi (l'adolescenza) soprattutto senza parole – il figlio sempre da capo interroga il genitore a proposito del senso di tutte le cose. L'occhio del figlio certo anche dilata la testimonianza del genitore; conferisce ad essa una profondità di senso, che il genitore stesso non sospetta (per fortuna). Una tale profondità di senso il genitore dovrebbe apprendere attraverso la considerazione delle forme che assume l'ascolto del figlio. Quando il rapporto tra genitori e figli aveva testimoni terzi, era più facile comprendere la risonanza delle parole del padre presso il figlio; nella famiglia affettiva contemporanea tutto minaccia di rimanere chiuso nel segreto dell'appartamento.

Censura dei genitori

La densità di senso che la relazione genitori/figli assume per rapporto alla educazione non è riconosciuta oggi dalla cultura riflessa. La sensibilità dei singoli, e anche il modo di pensare e di parlare comune assegnano alla relazione genitori/figli un compito soltanto affettivo. Essi hanno il compito di propiziare quella fiducia primaria dei figli, che è condizione di un processo di socializzazione nel quale e mediante il quale essi accederanno al senso di tutte le cose e decideranno poi la loro visione del modo e il loro disegno di vita.

Appunto questa mortificazione in termini soltanto affettivi della relazione tra genitori e figli costituisce il fattore fondamentale della difficoltà insuperabile del compito educativo. La mortificazione di cui si dice è prodotta non soltanto dai modi di pensare comuni, ma prima ancora dalle forme pratiche che assume il rapporto tra genitori e figli; gli obiettivi di rassicurazione affettiva minacciano sempre di prevalere rispetto ad altri obiettivi, che in astratto sono riconosciuti come pertinenti, ma poi nei fatti paiono non perseguibili.

La mortificazione del compito dei genitori non può tuttavia cancellare la percezione atmosferica che i genitori stessi hanno della propria responsabilità; l'educazione è da essi vissuta come un compito innegabile, ma insieme impossibile.

Su questo tema, della pratica impossibilità per i genitori di educare, manca una letteratura. Manca, appunto perché il problema non è percepito, né quindi trattato dalla letteratura. Ancor meno sussistono le risorse di carattere teorico necessarie per chiarire le ragioni di carattere antropologico culturale che spiegano le difficoltà del compito educativo nel presente. Tali difficoltà sono evidenti; ma i rimedi indicati sono soltanto velleitari, e sono riferiti alle possibilità delle agenzie sociali, la scuola anzitutto, piuttosto che alle

possibilità della famiglia. Il difetto di letteratura sulla sofferenza presente della famiglia è una delle conseguenze della marginalità sociale nella quale è tenuta la famiglia stessa.

Abbondante invece è la letteratura sulla marginalità scolastica, e sui fenomeni di disadattamento in genere che si manifestano a margine della scuola: mi riferisco ai problemi della devianza per un lato e a quelli che interessano invece il rendimento scolastico per altro lato. Relativamente abbondante, e in ogni caso virtualmente significativa per rapporto al tema dell'educazione, è la letteratura che si occupa di tracciare bilanci sintetici a proposito dei giovanissimi, o in linguaggio più tecnico a proposito degli adolescenti. Questa letteratura, che pure si cimenta con tutti i temi maggiori della lettura della nostra epoca, non fa alcuna parola a proposito della famiglia. La circostanza appare obiettivamente sorprendente.

È facile percepire a occhio nudo – pur senza ricerche sul campo attendibili – che la preoccupazione per l'educazione dei figli è al primo posto delle preoccupazioni dei genitori. Ma la qualità delle loro difficoltà e delle loro paure non è approfondita dalla ricerca, la quale conferma in tal modo la fondamentale censura della famiglia.

Esistono invece moltissime indagini sugli adolescenti e/o sui giovani. Come pure parecchi saggi interpretativi di carattere sintetico. Essi offrono in molti casi un'immagine molto preoccupante dei giovani. Mi pare si possa dire che appare in genere assai più persuasiva la descrizione dei fatti, o meglio la descrizione dell'idealtipo giovane contemporaneo, che l'interpretazione. I saggi si avventurano certo anche sul terreno dell'interpretazione, e quindi dell'eziologia della spiccata precarietà dei giovanissimi di oggi; ma su questo punto (a) appaiono decisamente meno convincenti che nella descrizione, e (b) abbozzano un'eziologia e una correlativa indicazione dei rimedi che appare decisamente poco convincente. In ogni caso, nell'eziologia, così come nell'indicazione dei rimedi la famiglia è assente.

Due analisi del “disagio” dei giovani

Prendiamo in considerazione due saggi recenti sul disagio giovanile, diversi e tuttavia convergenti sul punto della diagnosi allarmistica: il primo è francese, è apparso nel 2003, Miguel BENASAYAG – Gérard SCHMIT, *L'epoca delle passioni tristi* (tr. it. Feltrinelli 2004); il secondo invece, più recente, è di un italiano, U. GALIMBERTI, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2007.

Le passioni tristi

Il primo saggio è opera di due psichiatri. Essi descrivono il malessere dei ragazzi di oggi collocandolo nel contesto della più generale crisi di civiltà. La loro analisi assume la forma di una denuncia allarmata, addirittura allarmistica, come sono spesso tutte le diagnosi della nostra epoca. La filosofia segreta del nostro tempo sarebbe la paura; il futuro è visto soltanto come una minaccia; la vita appare soprattutto a rischio; nell'anima non rimane posto per alcun'altra cura che questa, sventare la minaccia. La dominanza della paura sarebbe particolarmente netta nei giovani, i quali dunque cercano di non diventare grandi, temono di dover decidere per sempre, cercano di trattenere la naturale proiezione in avanti dei desideri e dei progetti; coltivano una filosofia di vita cinica.

Il titolo, *L'epoca delle passioni tristi*¹, segnala subito un fenomeno, che è sotto gli occhi di tutti – mi pare: i giovani sembrano incapaci di gioia, e di quella sfida audace, quasi temeraria, che un tempo pareva il loro carisma qualificante. Proprio perché incapaci di gioia, sono affetti da un bisogno di emozioni forti, strillate, per strapparsi all'apatia. Solo il carattere travolgente delle emozioni pare offrire documento persuasivo per sentirsi vivi, e legati al contesto che momento per momento sta intorno. Possiamo suggerire un

¹ L'espressione “passioni tristi” è usata da B. Spinoza (*Etica*, IV,8) per qualificare passioni come la superbia, l'odio, l'invidia e la commiserazione; esse operano nel senso di diminuire la *potentia agendi* del corpo e la *potentia cogitandi* della mente, di paralizzare in tal senso la vita; alla loro origine starebbero le forme del rapporto politico, che comporta per sua natura sopraffazione e assoggettamento fisico, dunque paura, e anche superstizione, obbedienza e asservimento; di qui appunto nascono “passioni tristi”, indispensabili all'uso repressivo del potere; in tal senso tali passioni sono di natura squisitamente sociale; il pensiero di Spinoza non prevede certo il rilievo differenziale che per rapporto alle passioni dell'uomo hanno le forme storiche del rapporto sociale.

parallelo con il famoso teorema, enunciato da Cartesio all'inizio della stagione moderna: *cogito, ergo sum*; allora cominciava ad annunciarsi il distacco della coscienza individuale dal mondo abitato; per gli adolescenti vige oggi un altro teorema: "mi diverto, e dunque sono". A meno di divertirmi, a meno d'essere eccitato da altro e da altri, non riesco ad essere certo di me; non riesco a distinguere tra immaginazione e realtà. Oltre che passioni forti, i giovani di oggi coltivano passioni tristi; coltivano una prospettiva cinica di vita, che immunizzi nei confronti di un contesto sociale avvertito come pericoloso ed estraneo.

A fronte dell'evidente difetto di speranza delle giovani generazioni le generazioni adulte tendenzialmente fuggono. Il saggio sulle *passioni tristi* segnala come nelle società contemporanee si realizzi una fondamentale rimozione del compito educativo. Piuttosto che parlare – con lingua troppo enfatica – di educazione, si preferisce parlare di *formazione, istruzione, socializzazione*; in tutti questi modi viene suggerita la riduzione del rapporto educativo a un profilo basso, quello dell'abilitazione sociale del minore; educare significherebbe dare al minore le competenze che *servono* a sostenere il rapporto sociale. Questa mortificazione utilitaristica del rapporto educativo è oggetto di denuncia assai insistita nel saggio. I saperi trasmessi sono soltanto quelli che *servono* nella vita, dunque quelli scientifici relativi all'utile; non si parla invece di un *bonum honestum*, e non solo *utile*; non è in alcun modo coltivato il sapere (morale) che solo è capace di giustificare la vita e autorizzare la dedizione della libertà. La pregiudiziale riduzione del sapere al sapere che serve rimuove in radice l'idea dell'educazione come iniziazione al senso della vita; mentre al centro dell'educazione sarebbero proprio gli interrogativi relativi al senso della vita, o alla speranza.

Alla rimozione della questione educativa corrisponde l'adozione di una strategia clinica nei confronti delle *passioni tristi* dei giovani. «Sicuramente, il fatto di vivere con un sentimento (quasi) permanente di insicurezza, di precarietà e di crisi produce conflitti e sofferenze psicologiche; ma ciò non significa che l'origine del problema sia psicologica» (p. 10); tanto meno significa che a comprendere il senso di tali conflitti e a rimediare ad essi siano candidati gli psicologi. Se le sofferenze in questione sono consegnate alla loro competenza, la scelta ha l'aria di essere una strategia di dissimulazione di questioni radicali, che investono invece la società tutta. Gli psicoterapeuti non dispongono di alcun porto in cui condurre la barca travolta dalla burrasca; si accontentano, se riescono, di *stabilizzare* le persone nella crisi (cfr. pp. 13s). Il difetto che sta all'origine della sofferenza – così interpretiamo – è difetto di senso, o di speranza; a tanto non possono rimediare gli psicoterapeuti; essi al massimo aiutano a convivere con il non senso, a sostenere il *disagio*, come si dice.

La convinzione dei due autori (e anche la mia) è che le forme di disagio, per le quali molti oggi si ricorre a psichiatri e psicoterapeuti, non possono essere in alcun modo interpretate come il riflesso di distorsioni generate nella vicenda individuale, dai rapporti col padre e con la madre in specie; neppure i rimedi possono essere cercati a quel livello. Quelle forme di sofferenza hanno determinanti legate alla qualità dei rapporti sociali. L'affermazione vale per tutti, ma in specie per gli adolescenti, che sono obiettivamente condannati a cercare appunto nei rapporti secondari le risorse simboliche necessarie per trovare la loro identità. Il professionista della terapia non può in alcun modo esimersi dal confronto con le gravi questioni suscitate dalle complessive trasformazioni conosciute dalle società occidentali nella stagione recente. «È importante che, invece di pensare che i problemi della società siano appannaggio della sociologia e dell'antropologia, i professionisti della clinica partecipino alla riflessione delle altre scienze umane e condividano con esse una visione multidisciplinare dei problemi» (p. 38).

La denuncia, espressa con chiarezza, appare pertinente. Il rimedio invocato è però debole. Gli autori raccomandano di cercare il confronto multidisciplinare. Ma non ci sono – obiettiamo – discipline che si occupino di educazione, che si occupino dunque dell'argomento serio ed eluso. Per avvantaggiarsi dei risultati della ricerca analitica (sociologica, antropologica, psicologica) occorre che si affronti appunto la questione: che cos'è educazione? Le formule usate a conclusione del saggio paiono invece incoraggiare una concezione tanto generica della pratica terapeutica da includere in essa anche l'educazione: «L'obiettivo dell'intervento psicoterapeutico è quello di aiutare l'altro, gli altri, ad assumere meglio le proprie possibilità e la propria libertà», si dice ad esempio (p. 106). Troppo, e troppo generico: che cosa vuol dire libertà?

A conferma del vuoto denunciato segnaliamo uno sviluppo più concreto proposto dagli autori. La crisi dell'educazione e il fenomeno dell'adolescenza interminabile – essi dicono – sono un riflesso della *crisi del principio di autorità*; genitori ed educatori in genere nell'esercizio del loro compito mancano in tal senso di autorizzazione (cfr. pp. 24-38). Non si può che consentire; è da apprezzare la franchezza con la quale la

denuncia è formulata, sfidando i luoghi comuni della cultura corrente. Occorre però precisare che cosa sia autorità. La risposta degli autori appare deludente. Si riferisce alla tesi di un'etnologa (F. Héritier): «rappresenta automaticamente una fonte di autorità l'*anteriorità*, l'anzianità – in altri termini, il preesistente rispetto al giovane» (p. 29). Proprio una rappresentazione come questa giustifica il sospetto nei confronti dell'autorità. «Se l'antecedente rappresenta l'autorità – precisano subito poi gli autori –, non è perché l'adulto sia dotato di una qualità personale particolare, ma perché incarna la possibilità di trasmissione della cultura» (*ibid.*). Ma proprio nei confronti della cultura che i padri vorrebbero trasmettere i minori hanno precise obiezioni; quella cultura non è infatti quella sottesa alle forme effettive della vita comune che sta sotto gli occhi dei figli, come gli autori stessi riconoscono in un successivo momento della loro esposizione. Fondamento dell'autorità non è affatto l'*anteriorità*, né la cultura delle generazioni precedenti; è invece un ordine sacro della vita, che certo si manifesta attraverso la relazione di generazione; ma la generazione non può essere ridotta alla figura generica dell'*anteriorità*.

I genitori sono fino ad oggi testimoni di un ordine sacro; tale ordine, per essere riconosciuto dai figli, esige parole e comportamenti altri rispetto a quelli che gli stereotipi correnti raccomandano oggi ai genitori. Per intendere la crisi di autorità presente occorre entrare nella comprensione del rapporto di generazione, e delle spiccate difficoltà che esso incontra a realizzare il suo significato obiettivo nella presente stagione. Benasayag e Schmit segnalano giustamente un'anomalia diffusa: «i giovani, che non hanno altra scelta che quella di “fare il loro Edipo con la polizia”, consumano tutte le loro energie in trasgressioni inefficaci, con la tendenza a prolungare per un tempo indefinito la loro “crisi adolescenziale”» (p. 37); che i giovani conoscano una tale condanna sarebbe da riferire «alla mancanza di un contesto familiare strutturante» (p. 36); in tal modo gli autori ribadiscono la necessità che l'Edipo sia fatto con i genitori; lo fanno però in maniera solo molto ellittica e citando schemi teorici correnti. La stessa lingua nella quale si esprimono, assai grezza, è da intendere come espressione del fatto che essi si limitano a citare schemi comuni, e non li pensino invece da capo con attenzione ai fatti. Non chiariscono perché il padre appaia come esautorato nella moderna famiglia affettiva; più in radice, non rivedono la pertinenza di uno schema consueto come quello dell'Edipo alla luce delle nuove evidenze propiziate dalle figure assunte dall'esperienza familiare recente.

Il nichilismo dei giovani

Il saggio di Galimberti, per caratterizzare la “filosofia” di vita dei giovani (per riferimento alla sua analisi è proprio il caso di parlare di “filosofia”), privilegia la categoria del *nichilismo*, e quindi il pensiero del filosofo che ha espresso in termini più radicali la denuncia di nichilismo contro l'Occidente, in specie contro gli “ultimi uomini”. Del *nichilismo* i giovani non sono gli autori, certo, ma soltanto gli ospiti: esso sarebbe appunto l'*ospite inquietante* della loro vita. Chi accompagna il *nichilismo* a casa dei giovani? Il mercato con il suo cinismo? oppure la tradizione culturale tutta dell'Occidente, e dunque in radice Platone con il suo disprezzo delle cose sublunari, divenienti e caduche? La risposta più persuasiva è la prima; anch'essa è certo la risposta di Galimberti, il quale però alla fine conferisce valore eminente alla seconda e per rapporto ad essa cerca i rimedi.

La descrizione dei fatti proposta da Galimberti sottolinea il nesso tra nichilismo e mercato. I giovani si sentono disincantati e sfiduciati, emotivamente analfabeti, inariditi dentro, perché sostanzialmente non hanno educazione, non hanno maestri di vita. La scuola non riguarda la vita ed essi si scoprono disinteressati per essa. Solo il mercato, appunto, sembra interessarsi di loro; esso alimenta il loro virtuale desiderio di divertimento e consumo. Cos'è il *consumo*? L'atto di mangiare ciò che satura il desiderio della bocca, o quello degli occhi. Il comportamento caratterizzato dal ciclo desiderio/consumo consuma la vita intera: «ciò che si consuma è la loro stessa vita, che più non riesce a proiettarsi in un futuro capace di far intravedere una qualche promessa». Appunto il difetto di futuro, e quindi di speranza, concreta la resa al nichilismo.

Lo spiccato disagio dei giovani, e più ancora la loro grande esposizione alla trasgressione come rimedio al nulla allarma molto le famiglie, ma – a giudizio di Galimberti – il loro allarme è sterile; i rimedi a cui i genitori si volgono infatti risultano inefficaci; essi sono individuati ricorrendo alla nostra tradizione culturale, nella sua versione religiosa, oppure nella sua versione laica e illuminista; ma la prima è inaridita, perché Dio è davvero morto (come annuncia Zarathustra), e la famosa Ragione si mostra capace soltanto di operazioni ragionieristiche, calcola e trasforma, ma non sa generare senso e speranza.

Come uscire da questo cupo scenario? Galimberti cerca i rimedi nella filosofia, perché il problema sarebbe appunto *culturale*, e non psicologico o sociale. Mi pare che Galimberti neghi in tal modo il legame – viceversa assai stretto – tra cultura e società, rispettivamente tra cultura e forme della esperienza emotiva del singolo. Il rimedio dunque sarebbe quello indicato da Nietzsche ne *La gaia scienza*: «La vita non mi ha disilluso. Di anno in anno la trovo sempre più ricca, più desiderabile e più misteriosa (...) *La vita come mezzo di conoscenza*. Con questo principio nel cuore si può non soltanto valorosamente, ma anche *gioiosamente vivere e gioiosamente ridere*». La proposta è dunque di risvegliare la creatività dei giovani; gli adulti debbono insegnare ai ragazzi l'«arte del vivere», come dicevano i Greci antichi, che consiste nel riconoscere le proprie capacità, nell'esplicitarle e vederle fiorire secondo misura; questo dovrebbe consentire ai giovani di «innamorarsi di sé». Il rimedio all'ospite inquietante sarebbe il narcisismo – così io interpreto e certo anche obietto.

Una indicazione strategica, obiettivamente tanto irresponsabile, può essere avanzata soltanto sullo sfondo della censura della famiglia, appunto, e in particolare dell'esperienza umana del genitore. Se si interrogasse il senso di colpa del genitore a fronte del nichilismo dei figli si capirebbe subito che la risposta non può essere quella greca della vita come invenzione bella. I genitori sanno (davvero sanno? non proprio, solo sentono, ma sentono con evidenza inconfutabile) che i figli sono in attesa di una testimonianza da parte dei genitori stessi; di una testimonianza che essi non sanno rendere.

I genitori da soli non ce la possono fare. E tuttavia proprio loro è il compito educativo. Essi non possono essere sostituiti. Debbono essere aiutati. La Chiesa ha una grande responsabilità a tale riguardo. Ma sembra non abbia ancora messo a punto le risorse di pensiero per onorare questo debito. Anche Ruini, che pure è molto sensibile a riguardo del tema dell'educazione e ha grandi meriti per rapporto alla scelta del tema del decennio, cita Galimberti con favore mancando di segnalare la filosofia assai dubbia che vizia la sua – per altro brillante – diagnosi.

Parrocchia di san Simpliciano – Cinque incontri di catechesi su

La sfida dell'educazione

tenuti da don Giuseppe Angelini, nei lunedì di ottobre/novembre 2009

3. La scuola: il “pedagogismo” e la rimozione del problema educativo

Già abbiamo anticipato una valutazione sintetica: la riflessione sul tema educativo si produce negli anni recenti a margine della scuola, non invece a margine della relazione genitori/figli, che pure è quella decisiva. Soltanto a procedere dalla considerazione di tale relazione è possibile capire che cosa sia educazione, come essa sia possibile, quali ne siano i tratti qualificanti, e perché oggi sia così difficile.

Il fatto che la pedagogia e in genere le scienze dell'educazione ignorino nella sostanza il tema della famiglia conferma la legge generale di cui s'è detto: nella società complessa del nostro tempo la famiglia vive appartata e sola. È sola nei fatti, e appunto una tale solitudine alimenta il suo tratto solo affettivo. È sola anche sotto il profilo del pensiero: i discorsi pubblici che accompagnano la vita comune ignorano la famiglia.

Il tema dell'educazione mantiene un inevitabile rilievo sociale; diventa dunque anche oggetto di discorso pubblico. Ma quando lo diventa deve assumere tratti decisamente “laici”; proprio per questo motivo deve ignorare il tema della famiglia; esso appare infatti un tema troppo intriso di religione.

Nei fatti (a monte rispetto alle ideologie) la figura dei genitori assume inevitabilmente una densità religiosa. Assume tale densità agli occhi dei figli, ovviamente; appunto la densità religiosa delle figure dei genitori è la condizione che sola consente che esse esprimano un'efficienza educativa. Possiamo tentare anche di suggerire – sia pure in maniera estremamente sommaria – la qualità di tale densità religiosa delle loro figure.

a) Ogni madre diventa un simbolo cosmico, e anzi tutto un'immagine della grazia che regna nel mondo, e insieme una promessa della grazia che sempre accompagnerà la vita del figlio, se lui stesso sarà fedele alla legge della grazia. *Kosmos* significa “ordine”, e insieme anche “ornamento” (da quel termine deriva cosmetico). La qualità per la quale la terra intera è appunto *cosmo* è quella che sola consente al bambino di avventurarsi in essa senza timore, senza necessità di controllare tutti; la terra stessa è attenta a lui; il mondo intero è attento a lui; egli dovrà però riconoscere e corrispondere a questa legge di grazia.

Illustra bene il senso del *kosmos* uno degli ingredienti elementari della primissima educazione del bambino, e cioè l'insegnamento al bambino stesso delle formule per piacere e grazie. Già abbiamo detto dell'impegnativo significato morale e religioso di queste formule. Esse sono però scadute oggi, sono percepite e quindi poi anche praticate quali mere formule di galateo, dell'etichetta e non invece dell'etica. Lo stesso destino spetta a molte altre formule e a molti riti della vita sociale. La densità simbolica delle formule per piacere / grazie è possibile unicamente a condizione che esse interpretino appunto la grazia originaria della madre. È lei che, proponendo la formula al bambino nel quadro di una relazione che è effettivamente di grazia, garantisce ad essa la densità simbolica che obiettivamente le compete.

b) Ogni padre diventa spontaneamente agli occhi del bambino il “legislatore”, colui che interpreta cioè le leggi concrete che regolano il rapporto di grazia annunciato dalla madre. Nella tradizione biblica – come noto – la legge ha la fisionomia di una istruzione relativa al cammino; il cammino è quello della vita. Esso è inaugurato in maniera quasi magica grazie all'iniziativa gratuita e sorprendente della madre; essa in prima battuta porta il figlio in braccio; solo in un secondo momento nasce per il figlio la necessità di volere e agire, di camminare dunque con le proprie gambe. Appunto per rapporto a questo secondo tempo della vita è urgente la legge, che istruisce a proposito del cammino che solo consente di realizzare la promessa degli inizi.

Appunto per rapporto all'apprendimento di una tale legge ha rilievo privilegiato la figura del padre. La sua figura di testimone della legge, dunque di *autorità*, in un primo momento si realizza in maniera spontanea; ma perché egli possa confermare la sua statura simbolica è indispensabile che egli in un secondo tempo realizzi in maniera consapevole e deliberata e coerente il profilo del *testimone*, che rimandi dunque all'Autore vero della vita del figlio. In tal senso egli deve registrare l'obiettiva densità religiosa della propria figura agli occhi del figlio.

Nella presente società senza padri, sullo sfondo del sequestro della famiglia e del suo profilo soltanto affettivo, la coerenza consapevole dei padri al significato originario della loro figura appare ardua; nei fatti, è ancor più nei discorsi.

Di fatto, nei discorsi pubblici a proposito dell'educazione il riferimento alle figure parentali è tendenzialmente rimosso. Quando pure esso interviene, quel riferimento è declinato in termini psicologici, o meglio psicologistici, e non etico-religiosi. I genitori sono – nella prospettiva di Freud e dei suoi eredi intellettuali – istanze psichiche assai più che personaggi concreti; sono “complessi”, piuttosto che figure personali determinate attraverso una vicenda, e quindi attraverso la corrispondente memoria.

Come già ricordavo nel primo incontro, il nuovo capitolo della filosofia che progettava di occuparsi di educazione e cioè la pedagogia (Rousseau, Pestalozzi), per intendere che cosa sia educazione assunse fin dall'inizio come referente privilegiato il rapporto tra il minore e il precettore, e non quella tra il figlio e i genitori. Appunto in conseguenza di questa scelta il pensiero sull'educazione assunse precocemente in epoca moderna caratteristiche discutibili, che predisponavano le condizioni per la sostanziale fine che oggi quel pensiero conosce.

L'interesse cognitivo di fondo, da cui nasce la pedagogia filosofica, è quello definito dallo spirito dell'epoca, dunque dall'illuminismo. Educare i minori si deve per sottrarli ai pregiudizi dell'età civile infantile; quei pregiudizi inducono a pensare che, per il sapere noi dovremmo dipendere dai nostri padri, o dai dotti; sicché dovremmo rimanere per tutta la vita in una condizione di minorità.

È diventata famosa la definizione di illuminismo data da Kant:

L'illuminismo è dunque l'uscita dell'uomo dallo stato di minorità che egli deve imputare a se stesso. Minorità è l'incapacità di valersi del proprio intelletto senza la guida di un altro, Imputabile a se stesso è questa minorità, se la causa di essa non dipende da difetto d'intelligenza, ma dalla mancanza di decisione e del coraggio di far uso del proprio intelletto senza essere guidati da un altro. *Sapere aude!* Abbi il coraggio di servirti della tua propria intelligenza! È questo il motto dell'Illuminismo. (*Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo?* Del 1784)

L'educazione, intesa come l'opera del maestro nei confronti del minore, si iscrive dunque entro il progetto generale di emancipare il singolo dalla dipendenza nei confronti di altri, e degli antenati o dei padri prima di tutto.

Il primo requisito della buona educazione appare in tal senso il fatto che il singolo si riferisca a un sapere *oggettivo*, possibile senza necessità riferimento ad alcun *soggetto*, ad alcun *testimone*. Il genitore prima di tutti e sopra tutti appare agli occhi del bambino come testimone autorevole della legge sottesa all'alleanza sociale, ma poi come il genitore appare in genere l'adulto. La pedagogia illuminista pensa che questo modo di vedere sia infantile e debba essere superato. La verità è un po' diversa. È vero che il modo di vedere del bambino dev'essere superato. E tuttavia è vero anche che in quel modo di vedere si annunciano due verità, che rimangono tali per sempre.

c) La prima verità è questa: la vita mia è possibile unicamente in forza di una volontà che mi precede, che mi conosce, che esprime nei miei confronti una promessa e insieme un'attesa; appunto di tale volontà originaria sono testimoni i genitori.

d) La mia vita è possibile soltanto grazie al rapporto con tutti gli uomini, i quali sono prossimi e amici; la legge dell'alleanza che mi lega con loro non può essere conosciuta se non grazie a un'iniziazione resa possibile dalla testimonianza di quanti a quella alleanza già partecipano in maniera adulta.

La rimozione della testimonianza dei padri, e dunque dei processi di tradizione culturale in ordine all'educazione è possibile soltanto sullo sfondo di una concezione intellettualistica dell'educazione; essa sarebbe possibile a procedere da idee universali e astratte, non dipendenti dalla pratica effettiva della vita e delle relazioni sociali. La pratica educativa come concepita dalla pedagogia moderna persegue un ideale definito a prescindere dalla considerazione di ciò che avviene in concreto. Rimane fuori del campo di osservazione, in particolare, la figura personale dell'educatore e il suo rapporto effettivo con il minore. Quel che conta sarebbe solo ciò che l'educatore fa con il minore e per lui, non quel che egli fa per se stesso e di se stesso. La verità è un'altra: l'educatore – il genitore anzitutto – educa soprattutto attraverso la sua figura di vita; è testimone della verità della vita, e della promessa in essa iscritta, non un semplice maestro che insegna.

L'esclusione pregiudiziale d'ogni considerazione della persona dell'educatore, e quindi anche del rapporto pratico che egli ha con il minore, conferisce all'opera educativa il noto tratto "puerocentrico", che appare decisamente sospetto, sleale nei confronti del minore.

Il tratto puerocentrico trova efficace rappresentazione nell'immagine dell'educazione come maieutica; l'immagine è amata, è usata con insistenza ossessiva a correzione del modello autoritario dominante nella tradizione. Non occorrerebbe trasmettere al minore convincimenti e modelli di vita propri della generazione adulta; occorrerebbe invece tirare fuori da lui quel che ha dentro. Educare consisterebbe appunto nell'*educere*, nel tirare fuori appunto dal minore quello che egli ha già dentro di sé. Socrate protestava con spavalderia la propria sprovvedutezza; si paragonava anche sotto questo profilo alla ostetrica, che è sterile ma fa partorire le altre donne.

Questo io ho in comune con le levatrici, che anch'io sono sterile ... di sapienza. E il biasimo che già tanti mi hanno fatto, che interrogo sì gli altri, ma non manifesto mai io stesso il mio pensiero su nessuna questione, ignorante come sono, è verissimo biasimo. E la ragione è appunto questa, che il dio mi costringe a fare da ostetrico, ma mi vietò di generare. Io sono dunque, in me, tutt'altro che sapiente, né da me è venuta fuori alcuna sapiente scoperta che sia generazione del mio animo; quelli invece che amano stare con me, se pur da principio appariscano del tutto ignoranti, poi, seguitando a frequentare la mia compagnia, ne ricavano straordinario profitto, purché il dio glielo permetta. (*Teeto* 150 c-d)

Le formule provocatorie di Socrate sono diventate luoghi comuni del pedagogismo moderno, dunque della filosofia educativa sottesa alle diverse riforme scolastiche degli ultimi venti o trent'anni. La questione seria, con la quale la scuola dovrebbe cimentarsi, non sarebbero quella dei contenuti, dunque quella della sapienza, o dell'immagine della vita buona, che deve essere trasmessa ai minori; la questione seria sarebbe soltanto quella del metodo. La scuola avrebbe il compito di proporre non un ideale di vita, ma un metodo, mediante il quale il minore si costruirebbe poi da sé solo conoscenze e competenze desiderate.

In effetti, gli adulti di oggi paiono disertare, come Socrate, il compito di rendere ragione del mondo che consegnano alle nuove generazioni, e più radicalmente della speranza che ha autorizzato la loro scelta di generare.

La diserzione del compito appare tanto più grave, in quanto sullo sfondo sta una mercificazione di tutti i rapporti sociali, la quale alimenta la crisi appariscente del costume. Tra sfera dei significati, considerata di competenza esclusiva della vita privata, e sfera delle cose, beni e servizi scambiati come merci, si produce una crescente separazione. La cultura e la comunicazione in genere sono diventate un'industria.

Fino a che il costume mostrava una sostanziale tenuta, il compito educativo era realizzato dai genitori pur senza necessità di attenzione riflessa. Il contesto conferiva alla loro testimonianza pratica e agli stessi insegnamenti proposti mediante le parole un significato per molta parte eccedente rispetto alla loro personale consapevolezza. Quando il costume si sfilaccia e si assiste a un vero e proprio disfacimento dei processi della tradizione, il difetto di una concezione intellettualistica dell'educazione diventa manifesto. I genitori vengono a trovarsi di fronte a compiti decisamente eccedenti le loro possibilità.

Il pedagogismo: il caso francese

Il pensiero pedagogico più diffuso, sviluppato a margine della scuola e delle sue continue riforme, ignora la famiglia. Ignora il compito della testimonianza. Conosce solo il compito di insegnare un metodo. Si parla a tale riguardo di *pedagogismo*. Esso trova illustrazioni conseguenti nelle riforme della scuola prodotte dopo gli anni della contestazione.

Il caso italiano, e dunque le riforme Berlinguer e Moratti, sono state precedute da quella francese perseguita dal ministro Claude Allègre negli anni tra il 1988 e il 1992; appunto la critica di quella riforma inventò la categoria di 'pedagogismo'. Fattori della denuncia furono rappresentanti della cultura alta; l'obiettivo della loro denuncia era la concezione 'democratica' della scuola, alternativa rispetto alla precedente concezione 'repubblicana'. Ideologo della scuola democratica fu in specie un pedagogista assai noto, Philippe Meirieu, coinvolto nella riforma.

Le riforme intraprese dal ministro Allègre non avrebbero potuto apparire al personale politico, alla stampa e all'opinione pubblica quasi andassero incontestabilmente "nel buon senso" – riconosce francamente uno di tali critici² – se la discussione pubblica sui problemi della scuola non fosse restata talmente embrionale, e se, forse in primo luogo, la discussione colta su tali questioni non fosse stata da lunghi anni così massicciamente trascurata.

Il progetto di Allègre è paragonabile a quello poi perseguito dalla riforma della Moratti:

...nuova priorità riconosciuta all'aspetto morale o civico dell'educazione scolastica; riorganizzazione degli insegnamenti in forma meno magisteriale che nel passato (con lo sviluppo di lavori diretti, del ricorso al computer, delle iniziative interdisciplinari e del sostegno individuale); fissazione di obiettivi di apprendimento meno numerosi e più precisamente mirati; nuova professionalizzazione del mestiere di insegnante, completata da compiti pedagogici [...]; infine nuovo incoraggiamento all'iniziativa locale e alla differenziazione degli istituti³.

Il nocciolo centrale della critica mossa dagli intellettuali al progetto di una scuola democratica è appunto il pedagogismo; esso avrebbe imperato in Francia fin dagli anni '70⁴. La scuola rinuncia all'obiettivo ambizioso di trasmettere ai minori «un mondo, il nostro (della generazione adulta, *n.d.r.*), che possa essere ugualmente in certa misura il loro»⁵. La rinuncia è descritta dagli intellettuali francesi quasi consistesse subito e solo nella rinuncia a trasmettere «saperi e opere»; l'ipotesi sottesa è che il mondo dei padri trovi espressione nei "classici". In realtà, l'iniziazione alla cultura dei padri non dipende solo e subito dalla conoscenza dei classici e in generale dalla iniziazione alle forme eminenti del sapere, scientifico oppure letterario. Omettere il riferimento allo sfondo più generale del problema espone la critica della cultura colta alla scuola "democratica" al sospetto di elitarismo, di nostalgia di una scuola aristocratica, che non può essere il modello per la scuola di massa attuale.

La scuola "democratica" rimuove, in ogni caso, il compito della trasmissione della cultura dei padri. La massima di tale scuola è che il minore costruisce da sé il suo sapere. La scuola ha la figura di un "luogo di

² D. KAMBOUCHNER, *Une école contre l'autre*, PUF, Paris 2000, nel suo *Avant-propos*, p. 4.

³ Così sintetizza il progetto di Allègre lo stesso D. KAMBOUCHNER, op. cit. p. 4.

⁴ Per una denuncia sintetica del pedagogismo contemporaneo, si può vedere H. BOILLOT– M. LE DU, *La pédagogie du vide. Critique du discours pédagogique contemporain*, PUF, Paris 1993; il riferimento immediato è qui al dibattito francese; e tuttavia il fenomeno denunciato – soggezione della pedagogia al primato della psicologia, per altro ecletticamente rivisitata, riduzione del sapere pedagogico a sapere solo strumentale, metodologismo formale, riduzione degli obiettivi dell'educazione alla prospettiva dell'adattamento del minore al quadro sociale – corrisponde largamente alla deriva conosciuta dalla scienze dell'educazione a livello internazionale, e italiano in specie.

⁵ Così definisce l'obiettivo a cui il pedagogismo rinuncia il saggio di L. JAFFRO – J.-B. RAUZY, *L'école désœuvrée. La nouvelle querelle scolaire*, Flammarion, Manhecourt 2000, p. 263; il saggio costituisce una delle espressioni più rappresentative della denuncia degli intellettuali francesi nei confronti della scuola 'democratica'.

vita". In essa dovrebbe prodursi una sorta di rinnovata *invenzione* del sapere, e addirittura del rapporto sociale; non l'*iniziazione* all'alleanza di fatto realizzata dalla società adulta⁶.

Tale rappresentazione dei compiti della scuola trova legittimazione corrisponde a una rappresentazione del compito educativo che annulla in radice il riferimento alla tradizione. Più in generale, annulla ogni riferimento di valore, ogni riferimento all'autorità che tale tradizione avrebbe. Il pedagogismo tratta la tradizione come mero repertorio di materiali, al quale attingere; il minore si servirà della tradizione, ma lo farà in un'ottica che nulla deve a quel repertorio; di esso si servirà per inventare un proprio progetto di vita.

In tale ottica si intende la nuova nozione di *competenza*. La nuova scuola dovrebbe promuovere appunto *competenze*, prima e più che saperi⁷. E la *competenza* consiste nella capacità di servirsi dei saperi costituiti. Esorbita in ogni modo dai compiti della scuola l'obiettivo di proporre una sapienza, un sapere cioè a proposito del senso della vita.

La figura di un tale sapere è divenuta oggi assolutamente improbabile; appare impossibile formulare anche solo l'ipotesi che la sia proprio la tradizione culturale il luogo al rivolgersi per trovare tale sapienza, per avere dunque testimonianza della verità della quale il minore da sempre in qualche modo già vive.

Appunto l'alleanza tra pedagogisti e responsabili della scuola a livello politico qualifica la direzione di fondo che le riforme scolastiche hanno assunto in Francia negli ultimi tre decenni. Esse hanno creato una crescente distanza tra scuola e cultura degli intellettuali, e cultura stessa degli insegnanti.

La denuncia in Italia

Anche in Italia è successo qualche cosa di simile, a margine dei ripetuti progetti di riforma della scuola (Berlinguer 1997) e Moratti 2003). La reazione degli intellettuali è stata però decisamente meno vivace che in Francia. Le voci della cultura alta italiana sono rimaste abbastanza marginali; certo non hanno raggiunto l'opinione pubblica. Neppure si è attivato un confronto argomentato di queste voci con i fautori della riforma⁸.

⁶ Stiamo citando ancora le formule usate da L. JAFFRO – J.-B. RAUZY, op. cit.; vedi sinteticamente l'*Épilogue* del loro saggio, pp. 261-267.

⁷ Sul tema del rapporto tra saperi e competenze si può vedere utilmente la raccolta di saggi diretta da F. ROPÉ e L. TANGUY, *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, L'Harmattan, Paris 1994.

⁸ Cito i saggi più interessanti che conosco, nei quali, sia pure a procedere da assunti teorici di fondo anche assai diversi, si esprime una radicale perplessità nei confronti degli indirizzi complessivi assunti dai progetti recenti di riforma scolastica, e in particolare nei confronti della cosiddetta riforma Berlinguer: G. FERRONI, *La scuola sospesa. Istruzione, cultura e illusioni della riforma*, Einaudi, Torino 1997 (l'autore è studioso di letteratura italiana; egli è fautore di una scuola 'critica' e rigorosamente pubblica; il suo saggio è apprezzato da tutte le voci critiche nei confronti della filosofia segreta della riforma scolastica in corso come quello che ha offerto la prima e più illuminante istruzione del problema); L. RUSSO, *Segmenti e bastoncini. Dove sta andando la scuola*, Feltrinelli, Milano 1998, nuova edizione ampliata nell'Universale Economica Feltrinelli, Milano 2000 (ci riferiamo a questa seconda edizione, arricchita da un'*Addenda*, pp. 125-138, che informa sulle polemiche suscitate dalla prima edizione e risponde ad esse; l'autore è ordinario di calcolo delle probabilità a Tor Vergata; interessato a temi di storia della scienza; animatore della rivista «Punti critici», che si occupa assiduamente di temi scolastici ed in genere educativi; evidenzia e denuncia il profilo di fondo che assume la riforma della scuola avviata, quello cioè di una "scuola di massa per consumatori", sul modello della scuola americana, mirata dunque a promuovere le competenze, o le "istruzioni per l'uso", necessarie per fruire delle opportunità offerte da un'industria 'culturale' in rapido movimento, soprattutto sensibile alla 'modernizzazione, sostanzialmente rinunciataria invece per ciò che si riferisce ad un'iniziazione alla cultura della tradizione europea; vedi di lui anche *Alcune osservazioni sui contenuti dell'insegnamento*, in «Koiné», 2000/1-2, pp. 39-59); F. POLACCO, *La cultura a picco*, Marsilio 1998 (difensore della cultura classica, e dunque della rivalutazione dell'insegnamento ad essa relativo; per promuovere tale causa ha fondato l'associazione di insegnanti PRISMA, Progetto per la Rivalutazione dell'Insegnamento e dello Studio del Mondo Antico); A. LA PENNA, *Sulla scuola*, Laterza 1999 (una raccolta di contributi anteriori alla riforma Berlinguer; nei confronti di essa tuttavia si prende posizione critica specie nel saggio V, «La crisi della scuola media superiore in Italia», pp. 101-133, che è del 1997, un momento dunque in cui la riforma era ancora in cantiere; il giudizio è assai severo: «Questa riforma, che distrugge la scuola d'obbligo e insieme la scuola superiore, passerà nell'indifferenza generale», p. 132); M. BONTEMPELLI, *L'agonia della scuola*, Ed. CRT, Pistoia 2000 (l'autore è filosofo e insegnante di filosofia in un liceo classico di Pisa; ha scritto molti saggi di filosofia antica, in specie platonici e neoplatonici, come pure manuali per la scuola; il suo indirizzo teorico è caratterizzato da un esplicito richiamo alla tradizione 'metafisica'; il saggio è recensito da R. SIGNORINI in «Koiné», 2000/ 1-2, pp. 149-170, che pur

La matrice ideologica, alla quale si rifanno i critici, non è unica; si tratta di intellettuali di sinistra strenui difensori della cultura laica, ma anche di orientamento opposto (per ciò che la distinzione può ancora significare oggi). Si tratta, di fautori del pensiero metafisico, ma anche di fautori della tesi opposta, che cioè «sia possibile difendere con convinzione i valori nei quali si crede, e per i quali si vive, senza provare l'ansietà di andare in cerca di un fondamento ontologico, metafisico o metastorico»⁹. Accomuna i critici della riforma la denuncia del carattere inconsistente e addirittura risibile del pensiero sotteso ad essa. La riforma è interpretata come accondiscendenza ai luoghi comuni¹⁰.

La riforma della scuola ha da essere compresa entro la cornice della dinamica complessiva della vita politica e culturale italiana recente. Negli ultimi dieci anni abbiamo assistito a una dinamica omologante, che opera nel senso di ridurre drasticamente la specificità del caso italiano, anche per riferimento alla questione scolastica. A definire tale specificità concorrevano un tempo diversi fattori: il buon livello della tradizione universitaria, e quindi la preparazione professionale proporzionalmente alta degli insegnanti; la presenza cattolica assai consistente nella forma di molteplici aggregazioni operanti nella società civile; la notevole attenzione accordata alla scuola e ai temi della formazione in genere dal Partito Comunista Italiano, con le molte istituzioni culturali ad esso afferenti.

I fattori che hanno determinato la vorticosa accelerazione degli ultimi anni sono noti. Al primo posto è nominata la caduta del muro, e quindi la repentina caduta delle ideologie; esse avevano cominciato a languire già prima; erano però tenute in essere dalla retorica pubblica. Operano poi nello stesso senso altri fattori: la crisi dello stato sociale; la mondializzazione dell'economia; il peso crescente delle istituzioni internazionali sul governo delle economie nazionali; l'invasione delle tecnologie informatiche; e simili. Tutti questi fattori premono nel senso di raccomandare rilievo egemonico alle esigenze di modernizzazione¹¹ della scuola, come di tutto l'apparato sociale. Appunto sulla rispettiva attitudine a realizzare tali esigenze molto formali si confrontano la sinistra e la destra, assai più che su un progetto positivo, quindi sulla lettura della dinamica civile complessiva¹².

Anche così si afferma la *vague postmoderna*. Imperativo categorico diventa, assai più che formare un uomo libero, produrre un cittadino versatile. Versatile, e cioè capace di rivestire i sempre nuovi ruoli, che il sistema sociale di fatto gli assegna¹³. Sarebbe semplicistico imputare la direzione assunta dalla riforma scolastica

condividendone i profili critici nei confronti della riforma, segnala alcune significative prese di distanza dal punto di vista degli assunti teorici sottesi; la critica è da 'sinistra'); il fascicolo monografico di «Koiné» 8/1-2 (2000), *Metamorfosi della scuola*, offre una buona sintesi delle posizioni caratteristiche della rivista sul tema scolastico, al quale appare in genere sempre attenta.

⁹ Così si esprime E. NARDUCCI, che interviene sulla rivista «Koiné» (nel quadro della recensione, *Il libro di Antonio La Penna «Sulla scuola»*, nn. 1/2 del 2000, pp. 171-177, la citazione alla p. 177), dichiara per altro anche la propria distanza dall'impostazione complessiva della rivista su cui scrive.

¹⁰ «Lo spettacolo della politica italiana si potrebbe caratterizzare con una felice *conjunctura* di uno dei classici del liberalismo, B. Costant: *la fatuité de la fourberie*», così si esprime icasticamente A. LA PENNA, op. cit., p. 133.

¹¹ L'accusa al progetto di riforma della scuola di privilegiare una sorta di dogmatismo del 'nuovo', normativo soltanto perché nuovo a prescindere da ogni possibile verifica critica, è rivolta da L. RUSSO, op. cit., pp. 127s, riferendosi in particolare a R. MARAGLIANO, pedagogista e ispiratore significativo della riforma stessa; vedi di lui *Sapere mondano, dentro e fuori le mura scolastiche*, in «Il Manifesto», 29 aprile 1998.

¹² In tal senso deve intendersi in particolare l'abbandono sorprendentemente rapido della politica tradizionale da parte delle sinistre; esse appaiono oggi sempre meno caratterizzate sotto il profilo ideologico, e in ogni caso poco si differenziano dalle destre; la formula provocatoria proposta dalla rivista «Koiné» – «siamo contro il capitalismo, e quindi contro la sinistra» (la formula è del direttore, C. FIORILLO, e compare nell'Editoriale del nn. 1/2 del 2000, p. 5) – è polemica e paradossale; e tuttavia, pur nella sua studiata faziosità, segnala un fenomeno obiettivo, quello appunto della crescente sensibilità che anche la politica della sinistra accorda ormai agli obiettivi professionalizzanti della scuola, di contro ai vecchi obiettivi emancipatori.

¹³ Il riferimento alle esigenze del mondo del lavoro appare, sotto tale profilo, determinante per intendere il successo del 'pedagogismo'; «L'impresa di oggi ha [...] bisogno anzitutto di soggetti capaci di comprendere problemi complessi e di adattarsi a situazioni sempre nuove, per la massima parte imprevedibili; essa preferisce l'individuo che sa trovare l'informazione e sa scegliere collaboratori, piuttosto che colui che tenta di ricordare tutto e si chiude in un lavoro solitario; chiede che il singolo sappia mobilitare conoscenze in registri diversi e non frammenti il reale secondo le

soltanto alla pressione dell'economia. La ricezione nell'ambito della scuola¹⁴ della logica aziendale trova complicità in un più diffuso processo, che interessa il rapporto sociale in genere e la sua cultura democratica.

Lo sfondo: la cultura 'Onu'

L'idea formalistica di educazione, che ispira il progetto di riforma della scuola, trova alimento e sanzione nei luoghi comuni sottesi al dibattito civile quotidiano¹⁵. Nonostante essa realizzi alla fine un'obiettivo rimozione della questione educativa, non può evitare di parlare di educazione. Lo fa adottando un modello retorico, del quale richiamo i tratti qualificanti.

Alla sua radice sta quest'assunto elementare: l'educazione consisterebbe nello sviluppo dell'Io del minore. Si parlerà talora, in omaggio alla cultura cattolica, di sviluppo della *persona* piuttosto che dell'*Io*; la variazione nominale però non può certo garantire per sé sola una reale differenza di pensiero. La metafora usata e abusata a tale riguardo è quella della famosa maieutica socratica: il compito di educare consisterebbe non nel proporre al minore un modello di *vita buona* preconfezionato, ma soltanto nel propiziare il processo di esplicazione ed espressione della sua identità originaria. Pure latente e virtuale, tale identità sarebbe infatti fin dalla nascita iscritta nell'essere del soggetto. La metafora ha di che apparire subito persuasiva e al di sopra di ogni possibile sospetto.

In conformità ad essa, l'educatore assume profilo assai meno ambizioso di quello evocato dalla vecchia figura del maestro; la sua figura è piuttosto quella del semplice animatore. Egli propizia un processo di crescita che, quanto ai criteri di valore, appare decisamente autoreferenziale. L'obiettivo è la realizzazione di sé, o magari – come talora si dice – addirittura l'autoformazione. All'educatore non è chiesto di interpretare l'*autorità*, con la quale il minore in ipotesi dovrebbe in ogni caso confrontarsi. L'abbandono di ogni riferimento alla figura dell'*autorità* strettamente si associa all'altro abbandono, che si riferisce alla categoria della *verità*. Appunto questo secondo abbandono è l'aspetto più radicale e qualificante del formalismo pedagogico. Esso è imposto appunto dal tratto autoreferenziale del processo educativo.

L'educazione non può dunque cercare criteri di valore riferendosi alle forme concrete della vita comune, dunque alla cultura intesa in senso antropologico. Il minore dovrà certo apprendere anche le forme di quella cultura, ma soltanto al fine di servirsene, non quasi dovesse cercare in esse la via di accesso alla figura della vita buona, capace di istruire il processo della sua libertà, e quindi della sua autonomia.

L'immagine di educazione a cui in tal modo si perviene appare decisamente futile. Il suo successo non dipende certo dal suo merito teorico; in tal senso, poco servirebbe per contrastarne l'egemonia sociale produrne una critica di carattere teorico. Il suo successo infatti è da intendere sullo sfondo di fenomeni connessi alla trasformazione complessiva dei rapporti sociali e del costume.

All'affermazione di tale immagine molto ha concorso la *vague* di pensiero del '68, con la sua aspra protesta nei confronti di tutte le diverse autorità sociali, e dell'idea stessa di autorità¹⁶. Quella protesta aveva chiaro carattere 'ideologico'; interpretava cioè, con strumenti teorici alquanto rozzi, un disagio sociale reale: quello

discipline scolastiche abituali», così si esprime Ph. MEIRIEU, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, ESF, Paris 1989, p. 18; per la denuncia di questo nesso vedi H. BOILLOT – M. LE DU, *La pédagogie du vide*, pp. 45-58.

¹⁴ Sviluppa il tema delle forme parallele che assume il processo di 'modernizzazione' della scuola e rispettivamente delle imprese il saggio J.P. LE GOFF, *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Éd. La Découverte, Paris 1999, che dev'essere esso stesso ascritto al dossier delle denunce più allarmate della direzione complessiva assunta dalla riforma scolastica.

¹⁵ Il rilievo è talora proposto dai critici della riforma; per esempio L. RUSSO, op. cit., dopo aver sintetizzato in termini estremamente aspri la 'filosofia' della «moderna "scuola per consumatori"» che ispirerebbe il progetto Berlinguer, nota: «Non sarebbe giusto attaccare il governo o il ministro per questa scelta. Un governo democratico non può far altro che tentare di realizzare la politica scolastica dettata dalla cultura egemone», p. 88.

¹⁶ «La riforma progettata si inserisce infatti in un processo di lungo periodo che per quanto riguarda l'Italia è iniziato almeno negli anni sessanta, quando, anche sotto la spinta del movimento studentesco, la vecchia impalcatura gentiliana subì i primi consistenti attacchi, con l'introduzione della scuola media unica e la liberalizzazione degli accessi all'università», osserva pertinentemente L. RUSSO, op. cit., p. 8; sugli effetti del pensiero del '68 sulla scuola si può vedere anche il saggio assai critico di A.G. BIUSO, *Contro il Sessantotto*, Guida, Napoli 1999.

del soggetto individuale nella società di massa. Di tale disagio la ricerca psicologica e sociologica successiva, e la stessa filosofia postmoderna, parla come di crisi endemica del soggetto nella società di massa. La crisi interessa alla fine certo tutti gli abitanti dell'Occidente; interessa però, con urgenza differenziale alcuni gruppi, come gli adolescenti; interessa poi per ragioni diverse gli intellettuali e le minoranze etniche, nel quadro di una società che per sua natura vede la moltiplicazione di tali minoranze.

Gli strumenti teorici, ai quali ricorre la cultura anti-autoritaria, sono per un primo lato quelli attinti alla grande tradizione del pensiero illuminista; per altro lato quelli mutuati alla tradizione di marxismi più o meno immaginari. Questo secondo genere di criteri conosce poi una rapida estenuazione; oggi il marxismo è diventato ormai un tabù. La categoria assiologica assolutamente dominante, alla quale ricorre la critica sociale, quando si tratta di scuola così come quando si tratta di ogni altro spetto della vita pubblica, è la *modernizzazione*, che è come dire l'efficienza. Ad essa ricorrono ormai correntemente gli stessi intellettuali di sinistra.

La precarietà del soggetto individuale nella società di massa è un dato di fatto indubitabile. Dubbio invece è che tale precarietà abbia alla radice abusi di autorità; lo spazio per tali abusi – che certo sono sempre possibili, e anzi oggi più che mai facili – è disposto esattamente da quel difetto di autonomia della coscienza individuale, che ha alla sua origine la difficoltà dei processi educativi. La protesta antiautoritaria in tal senso rimuove il compito di comprendere le radici della precarietà della coscienza individuale nelle società complesse; si preclude poi anche la possibilità di scorgere la consistenza obiettiva di questione politica che quella precarietà propone.

La rimozione del compito in questione deve essere intesa sullo sfondo di una rimozione più generale, che colpisce in genere ogni tema che abbia consistenza morale nella cultura pubblica del nostro tempo. Le uniche questioni che contano, le sole che possano e debbano essere discusse a livello pubblico, le uniche sulle quali soltanto sia possibile argomentare per riferimento a criteri univoci ('oggettivi'), sono quelle *tecniche* e quelle relative alla salute.

Per ciò che si riferisce alle questioni *etiche*, non è certo possibile negarne in radice la sussistenza; di fatto esse sono oggi evocate con frequenza addirittura ossessiva. Sono però subito intese in termini di *etica pubblica*. Essa non è la riflessione sul *bene* capace di giustificare il mio agire, e dunque la libera disposizione della mia vita; è invece la riflessione sui criteri di *giustizia* capaci di presiedere alla composizione dei comportamenti miei con quelli degli altri; l'etica riguarda i rapporti tra i soci, e non quello con il prossimo.

I criteri suggeriti per un'*etica* così intesa sono estremamente formali; sono quelli costituiti da *diritti* e *valori*. Tali criteri hanno il vantaggio – pare – di potere essere enunciati senza necessità di fare riferimento alla qualità effettiva dei rapporti sociali; senza dunque impegnarsi in un'impresa tanto improbabile come sarebbe quella di dare parola alle ragioni di prossimità e di amicizia che legano gli abitanti della città, e quindi anche enunciare la legge che in ipotesi sarebbe sottesa alla loro alleanza.

I *diritti soggettivi* sono anzitutto quelli di prima generazione, e cioè i diritti di libertà. Sono poi anche quelli sociali: all'istruzione, al lavoro, alla salute, e altri simili. Essi nel loro complesso articolano il criterio radicale già segnalato, la realizzazione di sé. I *valori* sono la persona, la democrazia, il pluralismo, la tolleranza, la solidarietà, magari anche la cittadinanza o la creatività. Nessuno di tali criteri fa riferimento alla qualità specifica della relazione educativa, né ad alcuna altra figura determinata del rapporto umano. Proprio per il fatto di poter essere enunciati senza riferirsi alla qualità dei rapporti effettivi tra le generazioni, nella scuola così come nella famiglia, quei criteri hanno il vantaggio di apparire come ovvi e al di sopra di ogni sospetto. Pagano però tale vantaggio ad un prezzo alto: in base ad essi non è consentito alcun giudizio determinato sul rapporto educativo. In base ad essi è possibile giustificare tutto, e anche il contrario di tutto.

La rimozione, caratteristica della cultura laica, di ogni questione che abbia consistenza morale mostra con particolare chiarezza il suo prezzo esattamente a margine della questione educativa. Il senso della relazione educativa infatti non può essere inteso altro che a procedere dalla realizzazione originaria e privilegiata dell'educazione, che si produce nel rapporto tra genitori e figli; nel caso di tale rapporto appare innegabile la connotazione morale, come pure l'intervento del fattore autorità. È appunto il rapporto parentale che – nel bene e nel male – rende possibile la prima identificazione del bambino, quella psicologica, quella dunque che si produce a monte della successiva articolazione culturale dei significati della vita.

Quella prima identificazione ha bisogno essenziale di una successiva articolazione culturale, per consentire al minore di mettere a frutto l'originaria autorizzazione della propria vita nel quadro delle relazioni secondarie, per possa emanciparsi quindi dalla dipendenza dai genitori.

La relazione educativa, iniziata nella famiglia, postula in tal senso una ripresa a livello sociale. Rende assai ardua tale ripresa la distanza che oggi separa la sfera privata della famiglia da quella pubblica delle relazioni secondarie. Proprio per riferimento al profilo arduo di tale ripresa debbono essere intese le difficoltà macroscopiche dei processi educativi nella società complessa.

Il rilievo privilegiato della famiglia per rapporto all'educazione è ignorato dal pedagogismo contemporaneo, e quindi alla fine di fatto negato. Paradossalmente, la negazione si produce proprio nel momento in cui il rilievo privilegiato della relazione parentale assume i tratti di una competenza esclusiva. La sociologia della famiglia del Novecento ha illustrato questa legge dei nuovi rapporti tra famiglia e società: mentre nella società tradizionale la famiglia era il momento nucleare, che presiedeva alla strutturazione complessiva del rapporto sociale, nella società complessa la famiglia assume fisionomia di sistema di rapporti soltanto laterale. I rapporti secondari non rimandano più a quelli primari. Alla famiglia sono affidati in esclusiva compiti, ai quali la grande società non provvede più in alcun modo. I compiti in questione sono quelli che più prossimamente riguardano l'identità personale. Nella lingua di Talcott Parsons¹⁷, si parla di *socializzazione dei minori* e di *stabilizzazione emotiva* degli adulti. Nella lingua tradizionale, si parlava di educazione e di bisogno permanente che la persona adulta ha di riconoscimento personale. Assegnati in esclusiva alla famiglia nucleare, privata e affettiva, tali compiti stentano ad essere realizzati.

Di tali compiti la cultura riflessa, da parte sua, offre una rappresentazione decisamente riduttiva: essi si riferirebbero al benessere psichico, non invece alla capacità stessa del soggetto di giungere a davvero volere, e diventare così soggetto libero.

La scuola di fatto non ha certo i tratti indicati dai programmi di riforma e dal pedagogismo che li ispira. E tuttavia quella filosofia esercita un'effettiva egemonia a livello di comunicazione pubblica sul tema scolastico. Non solo, a quella filosofia facilmente ci si riferisce ogni volta che emergano questioni di carattere educativo (marginalità, bullismo, e simili).

In tal modo trova sanzione la rimozione della questione seria, e cioè della questione posta dal sequestro affettivo della famiglia.

¹⁷ Ci riferiamo in particolare all'opera classica di T. PARSONS – R.F. BALES, *Famiglia e socializzazione* (1955), Mondadori, Milano 1974.

Parrocchia di san Simpliciano – Cinque incontri di catechesi su
La sfida dell'educazione

tenuti da don Giuseppe Angelini, nei lunedì di ottobre/novembre 2009

4. Ripresa dei principi: momento psicologico e momento culturale dell'educazione

La descrizione della situazione effettiva dell'educazione ci ha consentito di individuare alcune cause relativamente precise delle difficoltà sistemiche che essa incontra oggi, e anche di suggerire quali gli approfondimenti di principio necessari per correggere i pregiudizi correnti in fatto di educazione.

La prima grande causa delle difficoltà è il regime privato e affettivo della famiglia. Per meglio capire questa causa occorre approfondire un linea di principio il nesso che lega generazione ed educazione, che lega quindi affetti e significati.

Una seconda grande causa delle difficoltà dell'educazione è quella che scaturisce dal processo di secolarizzazione della cultura e quindi dalla crescente distanza tra cultura e compiti elementari della coscienza, del mestiere di vivere; la secolarizzazione cancella dalla cultura da tutti condivisa non soltanto il riferimento a Dio, dunque la religione, ma anche tutti i riferimenti ai significati radicali della vita, e dunque a quei significati per rapporto ai quali si definisce la visione morale del mondo.

Vediamo dunque anzi tutto di precisare la figura del momento primario del rapporto educativo, che si realizza mediante il rapporto tra genitori e figli; esso ha inizialmente consistenza eminentemente affettiva e/o psicologica; e tuttavia in linea di principio gli affetti postulano una loro articolazione verbale; solo così essi diventano principi della visione morale del mondo. Cercheremo poi di precisare la funzione della cultura in questo processo di significazione degli affetti, la sua necessità per rapporto al compito dell'educazione, e anche i suoi limiti.

La generazione e il momento psicologico dell'educazione

Più volte già lo abbiamo notato: l'educazione si realizza in prima battuta anticipando la consapevolezza dei soggetti implicati; ancor più anticipando la loro intenzione deliberata. Si produce in maniera spontanea, in maniera quasi automatica.

In realtà, già in quella prima battuta, se anche manca ogni deliberato progetto, non manca ogni intenzione di educare. Non manca infatti un'attesa. Ogni donna che diventa madre, se si osserva anche solo un poco, si accorge facilmente che nella sua mimica spontanea è operante un'attesa nei confronti del figlio infante, un auspicio, addirittura una invocazione. Possiamo esprimerla così: "vorrei tanto che tu, figlio, parlassi!". A chi è rivolta l'invocazione? Al figlio, al di là di ogni ragionevole possibilità che intenda. Oppure al Signore. Se davvero di invocazione si tratta, non soltanto di un augurio, non può essere rivolta altro che al Creatore del cielo e della terra, e anche del bambino. Alla madre di oggi, che vive in un mondo secolarizzato, non viene in mente che si tratti di un'invocazione. E se anche le viene in mente, rimuove quel pensiero quasi fosse troppo infantile e poco plausibile. Eppure...

L'attesa del bambino

Per accennare un'illustrazione appena un poco più concreta, pensiamo al momento in cui la madre, all'inizio del secondo mese di vita, intercetta il primo sorriso del bambino. Prova una gioia grandissima. Come dare parola a tale gioia? Come dirne il senso?

La prima risposta che viene alla mente è quella estetica: il sorriso illumina il volto del bambino, che in tal modo subito diventa molto più bello. La descrizione estetica del primo sorriso certo non è falsa; ma è molto ellittica. Quel che incanta nel sorriso del bambino infatti non è una bellezza intesa in senso estetico, una bellezza da ammirare, di cui si possa fruire in maniera contemplativa. Quel che incanta è il fatto che il bambino "cominci a riconoscermi", come dicono espressamente le madri. L'espressione "mi riconosce" è

illuminante; il bambino non mi conosce soltanto, ma *mi ri-conosce*, si accorge dell'attesa che da tempo esprimevo nei suoi confronti; lo aspettavo, ed ecco che ora finalmente risponde alla mia attesa, arriva all'appuntamento che avevo fissato con lui. Appunto l'attesa della madre che precede il sorriso conferisce insieme ad esso un preciso significato.

Davvero si può dire che l'attesa della mamma *conferisce* un significato al sorriso del bambino? Si sarebbe tentati di rispondere che no, l'attesa non conferisce un significato, semplicemente permette di vedere un significato obiettivo. A una considerazione più attenta si vede però che il significato del sorriso del bambino è chiaramente legato al fatto che esso è stato da tempo atteso e sollecitato. Se nessuno l'aspettasse, se nessuno lo sollecitasse, il bambino non potrebbe sorridere. O forse alla fine sorriderrebbe comunque, ma lo farebbe magari a un cane, a un gatto, a un occhio che lo cerca, a un occhio qualsiasi nel quale riconosca un'attesa.

Nell'attesa del sorriso del bambino vediamo un'illustrazione concreta dell'intenzione che fin dagli inizi i genitori esprimono nei confronti del figlio. Possiamo qualificare tale intenzione addirittura come educativa? Certamente sì: si tratta infatti di intenzione volta all'obiettivo di suscitare un'iniziativa del figlio, una sua presenza attiva al genitore. Una tale presenza in prima battuta non consta; per insorgere, essa ha bisogno che qualcuno l'attenda. La mimica del genitore – della mamma prima di tutto, poi anche sempre in modo speciale la sua – non esprime soltanto generico incoraggiamento, dà invece figura al contesto in cui il bambino si trova, dà figura alla casa, alle persone tutte che stanno intorno; esse diventano luogo accogliente per il bambino.

La mimica della mamma è descritta oggi spesso come *mimica della tenerezza*, volta alla rassicurazione emotiva. Certo essa ha questi tratti; ha prima di tutto questi tratti. E tuttavia questi tratti dispongono le condizioni perché possa essere trasmesso al figlio un messaggio, e non soltanto un affetto. L'affetto in tal senso non è semplicemente un "calore", è invece una notizia, una buona notizia, un vangelo: "Eravamo qui ad aspettarti e vedrai come ti troverai bene con noi".

Le parole al bambino

Il segno più evidente del fatto che la tenerezza espressa nei confronti del bambino ha la consistenza di un messaggio è quello offerto dalla parola, dalle molte parole, dalle quali è accompagnata la mimica della tenerezza. Appunto quelle parole dicono l'intenzione obiettivamente iscritta nella mimica. Certo le parole sono dette senza essere prima pensate, senza dunque essere correlate a un messaggio che sia stato già pensato prima nella mente; le parole sono suggerite soltanto dai modi di sentire, dall'affetto dunque. E tuttavia le parole articolano un significato. Si potrebbe dire che la mamma stessa impara – o potrebbe imparare – a comprendere quello che sta facendo ascoltando le parole che ella dice senza pensare.

Sotto tale profilo la sua condizione è simile a quella del bambino, che ascolta le parole senza capire; non conosce ancora la lingua; e tuttavia esattamente attraverso le parole pronunciate dalla mamma comincia a comprendere il senso della parola in generale. Le parole pronunciate dalla mamma a un bambino senza parola (*in-fans*) costituiscono il documento più chiaro e indubitabile di un valore intenzionale del rapporto della madre con il figlio che si realizza anticipando la consapevole intenzione della madre stessa. Il lungo discorrere della mamma con il figlio è probabilmente il documento più chiaro di una reciprocità intenzionale con lui che si realizza molto prima rispetto alla sua capacità di parola.

Come si realizza? Il bambino non comprende le parole, ma comprende la lingua muta dei gesti, delle espressioni del volto, magari anche la musica delle parole. Le parole che la mamma articola servono – così pare – più alla mamma per articolare le sue intenzioni che al bambino per comprendere le intenzioni della mamma.

I lunghi discorsi che la mamma fa al bambino sono il documento indubitabile del fatto che i gesti della mamma hanno un senso, sono gravidi di un messaggio, non possono essere intesi quasi fossero soltanto un servizio logistico al cucciolo incapace di provvedere a se stesso, e neppure come generiche espressioni di affetto. La riflessione antropologica a cominciare dalla fine dell'Ottocento ha sottolineato molto spesso il legame tra la protratta dipendenza del cucciolo umano dalla madre e la tradizione culturale.

Ricordo ad esempio il pensiero antropologico di Arnold Gehlen. Egli sottolinea il nesso tra il destino spirituale dell'uomo e la sua debolezza somatica; più precisamente, la debolezza del suo patrimonio istintuale. Un istinto è un comportamento dell'animale programmato a livello genetico; per realizzare quel comportamento il cucciolo dell'animale non ha bisogno di alcun apprendimento. Il cavallino impara a camminare e addirittura a correre in pochissime minuti; lo fa appena la forza muscolare glielo consente. Il corpo dell'uomo invece è decisamente manchevole, scarsissimamente

dotato dalla natura sia per quel che riguarda i suoi comportamenti istintivi. Appunto questo difetto diventa il punto di partenza propizio per lo sviluppo culturale dell'uomo. Nello sviluppo filogenetico l'uomo ha dovuto rispondere con strumenti culturali alla propria insufficienza fisica; nello sviluppo ontogenetico il cucciolo umano rimedia alla propria insufficienza mediante l'apprendimento dalla madre.

Non si può certo dire che la debolezza fisica sia la *causa* dello spirito e dello sviluppo dello spirito. Piuttosto la debolezza fisica è *condizione di possibilità* dello sviluppo spirituale dell'uomo.

C'è molta verità in queste osservazioni. Esse per altro nulla dicono ancora a proposito dell'origine dello spirito. In particolare, di quell'aspetto della vita dello spirito per la quale essa non consiste nella *tecnica*, dunque nella soluzione cerebrale e riflessa dei problemi posti dal rapporto con la natura, consiste invece nell'*etica*, e addirittura nella *religione*, dunque nella elaborazione del significato di tutte le cose. Appunto in questo consiste fondamentalmente la cultura: nel complesso delle forme cioè mediante le quali i significati elementari della vita trovano oggettivazione sociale. Appunto la cultura consente l'alleanza sociale.

Essa ha un rilievo determinante per intendere il rapporto educativo; si potrebbe addirittura dire con formula sintetica che l'educazione consiste precisamente in questo, nella trasmissione alle nuove generazioni della cultura, che sta al fondamento della vita sociale. Questa definizione spiega in che senso l'educazione realizza l'obiettivo della socializzazione.

Quel che tale definizione manca di rilevare è l'aspetto per il quale l'atto educativo mira, in maniera prossima, alla promozione del singolo; intende dare parola all'affetto, e non subito e soltanto "socializzare", come dicono i sociologi. Non mira semplicemente a consegnare al minore gli strumenti necessari perché diventi possibile per lui la partecipazione al rapporto sociale, e mediante quella partecipazione gli diventi possibile anche crescere; mira invece a chiarire al piccolo il senso di quella fiducia primaria, che è il risultato della rassicurazione affettiva, che è comunque indispensabile a propiziare l'acquisizione da parte del piccolo della disposizione di fondo che solo rende possibile partecipare con frutto allo scambio sociale. quella fiducia primaria, per rimanere ferma nel momento in cui la mamma cessa di sostenerne il peso, ha bisogno di tradursi in visione morale del mondo; in una visione del mondo cioè che riconosca nei rapporti umani una legge e un'affidabilità.

La cultura certo non è soltanto un codice che consenta l'intesa reciproca; è invece una prefigurazione della vita buona, di quella vita dunque che corrisponde alla promessa iscritta negli inizi, e che pare invece in molti modi smentita dal seguito della vicenda.

Trasmissione della cultura e sua creazione

La cultura non è soltanto trasmessa alle nuove generazioni. Mediante il rapporto con esse è sempre da capo rigenerata; anzi, mediante quel rapporto è per la sua parte fin dall'origine generata. È più facile comprendere la rigenerazione che la generazione della cultura; a procedere dai segni attraverso i quali si manifesta la rigenerazione si può tuttavia quanto meno intuire il concorso del rapporto tra le generazioni all'originaria nascita della cultura.

È un'esperienza assai facile per ogni genitore quella di vedere come un messaggio proposto al figlio piccolo sia da lui restituito molto arricchito. Il genitore spesso trasmette il proprio messaggio al figlio in maniera ripetitiva, quasi si trattasse di una semplice filastrocca che egli conosce a memoria; il figlio la restituisce invece arricchita da armoniche pertinenti, che al genitore sfuggivano. Il genitore si stupisce a quel punto, constatando quanto prenda sul serio le sue parole il figlio; secondo i casi, questo stupore è talora motivo di rallegramento, talora motivo di spavento; nel senso che, se le cose stanno così, bisogna stare molto attenti a quel che si dice a un bambino.

La sovra determinazione del messaggio del genitore ad opera del bambino è una tra le molte espressioni di quella densità simbolica della propria immagine, che certo eccede la consapevolezza del genitore, e tanto più la sua intenzione. Ogni padre diventa – per così dire – un "padre eterno"; ogni madre diventa come la madre terra, un luogo inesauribile di risorse per vivere.

La legge nasce dalla prossimità

Queste caratteristiche della comunicazione con i piccoli meglio si comprendono, quando si riconosca lo stretto nesso tra origine della cultura e rapporti primari. La figura della legge – per dire dell'esempio maggiore – ha una nesso originario con la figura del padre. Tale nesso non è riconosciuto nelle forme prevalenti della cultura pubblica del nostro tempo. La legge – quella morale, s'intende – è vista oggi comunemente come espressione della ragione; o al massimo come riflesso del riconoscimento dei diritti di

ogni uomo; dei diritti di ciascuno a essere riconosciuto come soggetto libero e degno di infinito rispetto. La legge così intesa non avrebbe nulla a che fare con il rapporto tra padre e figlio.

In realtà, la legge non è affatto basata sui diritti soggettivi, è invece sempre basata sulla promessa obiettiva che è iscritta nei rapporti elementari della vita, in quei primi rapporti mediante i quali soltanto il soggetto individuale si sveglia alla coscienza di sé. E al numero di queste esperienze originarie, che sostanziano l'evento sorprendente della prossimità umana, appartiene appunto anche la generazione. Insieme alla prossimità tra uomo e donna, e con nesso stretto a quella prossimità, la prossimità sorprendente tra genitori e figli concorre in maniera insostituibile al dispiegamento di tutti i significati radicali del vivere.

In questa luce, non sorprende che a margine di tale evento sia spesso pronunciato il nome di Dio, anche nella presente società secolare. La secolarizzazione della vita della coppia non impedisce che, quando nasca il bambino, sia avvertita la necessità del battesimo. Più in generale, per rapporto ai figli è spesso avvertita la necessità di offrire *anche* gli elementi di un'educazione religiosa. La stessa percezione spontanea che i bambini hanno del mondo, e anzi tutto della figura dei genitori, è chiaramente connotata in senso religioso; essi appaiono di fatto assai sensibili al messaggio religioso, quando esso sia loro proposto.

A sostanziare il tratto religioso dell'esperienza della generazione concorre poi il fatto che il rapporto tra genitori e figli assuma sempre e comunque un rilievo educativo, a prescindere dalla fede religiosa del genitore; assume tale rilievo molto prima e molto più di quanto i genitori sappiano e vogliano. Essi apprenderanno il senso di ciò che fanno soltanto attraverso lo svolgersi dell'esperienza effettiva, soltanto attraverso le domande dei figli, e prima ancora attraverso le loro attese inesprese e tuttavia così chiare.

Non dovrebbero i genitori conoscere il senso di ciò che si accingono a fare prima ancora di mettere al mondo i figli? Non è questa la condizione necessaria perché la loro scelta sia responsabile? Le cose dovrebbero stare in questi termini; in qualche misura effettivamente stanno in questi termini; in qualche modo i genitori conoscono anche da prima di diventare genitori che cosa voglia dire generare e che cosa esiga l'educazione; e tuttavia la verità di quel che essi già da sempre sanno deve essere da capo scoperta esattamente attraverso l'esperienza effettiva. Anche così trova conferma il principio che la verità di quel codice generale che è la cultura deriva la sua attitudine a significare appunto dalle sempre rinnovate realizzazioni concrete.

Quando si ignori questo debito mai esaurito che le verità generali hanno nei confronti dell'esperienza concreta, accade che quelle verità da sempre note assumano la consistenza di una difesa nei confronti di ciò che soltanto attraverso la relazione vissuta può essere appreso. Esempi numerosi ed eloquenti sono offerti proprio dal rapporto educativo. Accade infatti con facilità, oggi in specie, che i genitori e (più ancora) gli insegnanti si servano di certezze *ideologiche* per rimuovere compiti che sono oscuramente avvertiti, ma che, apparendo troppo impegnativi, sono di fatto fuggiti.

Probabilmente, deve essere spiegato in questo luce il fatto, a prima vista assai sorprendente, che i genitori mostrino scarsa consapevolezza delle difficoltà del loro rapporto con i figli. Ci riferiamo in particolare ai risultati di una ricerca a proposito delle opinioni dei genitori circa il loro rapporto con i figli; essa giunge a questa conclusione di fondo: «delle oggettive e riscontrate difficoltà dei giovani la maggioranza dei genitori ha poca o nessuna consapevolezza» (S. BISI, *Genitori e figli: un rapporto contraddittorio. Le opinioni di tremila genitori italiani*, Franco Angeli, Milano 1999, p. 112). Questa conclusione sorprende; essa deve essere interpretata. L'autrice formula due ipotesi alternative:

- (a) forse i genitori mentono, per tranquillizzare la propria coscienza;
- (b) o forse proprio non vedono.

C'è una terza ipotesi, più probabile: i genitori, che non hanno oggi una lingua per dire di questo argomento, per dire soprattutto dei sentimenti che esso suscita in loro, richiesti di dire, si adattano a quelle forme convenzionali che sono poi le stesse usate nella comunicazione familiare. Il ritratto dei rapporti tra genitori e figli che ne risulta appare assai irenico e poco credibile. Esso però corrisponde nella sostanza con il ritratto irenico e superficiale dei giovani che emerge da tutte le forme della comunicazione pubblica. I problemi emergono soltanto per riferimento alle situazioni di evidente devianza o di evidente interesse clinico.

La distanza tra la retorica disponibile e la consistenza obiettiva del rapporto tra genitori e figli appare in forme più evidenti quando si faccia riferimento alla educazione morale e religiosa. È diventato quasi un luogo comune per i genitori esprimersi così: voglio dare ai miei figli l'opportunità di conoscere anche la religione; poi sceglierà egli stesso. Che il figlio dovrà decidere da se stesso è ovviamente vero. E tuttavia è

anche vero che, per scegliere, egli ha bisogno che altri scelga per lui prima di lui. Di fatto, fin dall'inizio i genitori hanno scelto per lui; hanno scelto la vita. La verità del rapporto educativo chiede che i genitori rendano ragione di tale loro scelta; questa è di fatto l'attesa che i figli in molti modi esprimono; essi non vogliono informazioni generali a proposito delle possibili concezioni della vita; vogliono invece sapere quale sia la verità della loro stessa vita; a quella verità infatti è legata la vita stessa dei figli.

La cultura pubblica di oggi non offre ai genitori risorse per articolare questo aspetto assolutamente fondamentale della loro relazione con i figli; essi potrebbero essere istruiti a tale riguardo dalle forme dell'esperienza concreta, dovrebbero essere istruiti. Accade invece troppo facilmente che principi generali assai dubbi fungano come una difesa nei confronti di evidenze pratiche che sarebbero anzi tutto difficili da decifrare, poi anche impegnative da realizzare. Quando alla base dei comportamenti del genitore in fatto di educazione religiosa stia un modo di pensare come quello sopra accennato, accade che il figlio in fretta lo capisca, e quindi respinga i comportamenti religiosi a lui chiesti per il presente; non vede infatti in quella richiesta alcuna verità. L'attesa del genitore che il figlio preghi o vada alla Messa può apparire vera al figlio unicamente a questa condizione; che essa appaia come legata alla qualità dell'alleanza che da sempre lo lega ai genitori.

L'esperienza del rapporto con i figli illustra con particolare evidenza il principio generale: quello che è già noto attraverso la tradizione culturale può essere compreso nella sua verità unicamente attraverso il rinnovato prodursi del miracolo della vita. Come un miracolo è la vita, nel senso che essa non si svolge secondo leggi generali e note una volta per sempre, ma sorprende. Sorprende ai suoi inizi, ma deve sempre da capo sorprendere lungo tutto il suo svolgimento. Tale aspetto sorprendente della vita trova appunto nella relazione con i figli infinite occasioni per realizzarsi. La comprensione che egli mostra di avere di ciò che i genitori fanno per lui, e di ciò che dicono a lui, di ciò che essi fanno in generale, porta alla consapevolezza dei genitori aspetti innegabili della verità, che tuttavia essi non avrebbero saputo riconoscere se non sollecitati da lui. Le sue attese, le sue pretese, le cure delle quali ha ovvio bisogno, costringono il genitore a guardare al mondo intero con occhi nuovi. Le stesse verità che il genitore supposeva come a lui già note da sempre appaiono ora in realtà non così note come egli credeva. Appunto attraverso le evidenze dischiuse dalla sua concreta esperienza il genitore trova le risorse per comprendere quello che sa sempre conosceva per sentito dire.

La legge generale trova illustrazione ancor più efficace, quando la relazione tra genitori e figli sia considerata nell'ottica del figlio. Questi non procede dal già noto alla sua rinnovata comprensione, ma dal grido alla parola, dal desiderio inarticolato alla richiesta, dalla pretesa perentoria e prepotente all'invocazione che riconosce la legge. Il passaggio dalla *fiducia primaria*, che costituisce ancora soltanto un modo di sentire, alla visione del mondo corrispondente si produce in maniera solo progressiva. Quel passaggio non può essere inteso riducendolo alla figura di apprendimento nozionale; ha invece la forma di una progressiva realizzazione del rapporto di reciprocità personale e pratica nei confronti di molti. Soltanto sullo sfondo di tali forme di reciprocità il bambino può appropriarsi della verità di quei simboli della cultura, che per altro dal punto di vista nozionale conosce assai presto.

Proprio per riferimento a tale necessità radicale del momento pratico quell'appropriazione può essere impedita, o comunque proporzionalmente compromessa, dalla qualità dei comportamenti di coloro che stanno intorno al minore. Quando quei comportamenti siano in contraddizione con la figura normativa dei rapporti umani che pure viene formalmente proposta al minore, non accade soltanto che egli sia scoraggiato nel proprio impegno personale dai cattivi esempi, accade più radicalmente che non riesca a far propria la verità della legge. Essa rimane ai suoi occhi oscura, e anche mortificante. La legge edifica infatti soltanto a condizione che effettivamente interpreti i modi di fare di coloro che la propongono; nei confronti di costoro infatti il minore sa d'essere in debito della sua stessa vita. Quando la legge non è supportata da quei modi di fare, essa appare inevitabilmente dispotica.

Nell'esperienza odierna, l'eventualità che la legge appaia agli occhi del figlio appunto come dispotica è particolarmente facile. All'origine di tale eventualità stanno le difficoltà obiettive della famiglia affettiva a realizzare il passaggio dallo stadio degli affetti a quello della legge. d'altra parte la legge alla fine comunque si impone in forza delle necessità della vita sociale. Proprio perché questa legge non appare raccordata al regime dei rapporti che hanno presieduto alla prima identificazione affettiva del figlio, essa appare appunto come dispotica. Tale inconveniente obiettivo minaccia per altro d'essere sanzionato dalle forme della cultura riflessa. Ci riferiamo in particolare all'interpretazione che Freud propone della legge, quale figura correlativa alla forma del Super-io, di un'istanza imperativa dunque la cui autorità non si basa sulla persuasione, ma sul ricatto del padre al quale il figlio sarebbe sottoposto. L'immagine della coscienza

quale Super-io, insostenibile come teoria generale, corrisponde invece alla figura che di fatto con crescente frequenza la coscienza morale assume nell'esperienza moderna. Per i padri infatti è sempre meno facile riferirsi a codici di comportamento condivisi; anche quando conoscano personalmente un codice morale, difficile è per essi raccomandarlo alla coscienza del figlio quale codice universale dei rapporti umani. Ottenere il riconoscimento del padre, d'altra parte, rimane comunque per il figlio una condizione di vita irrinunciabile; le forme nelle quali egli cerca tale riconoscimento assumono di fatto facilmente la figura della resa ad un ricatto.

La mediazione della cultura

Momento qualificante dell'educazione è dunque la trasmissione della cultura da una generazione all'altra. Il termine trasmissione dev'essere usato tra virgolette. La cultura infatti non può essere pensata come una cosa che possa essere trasmessa. Essa è forma della coscienza stessa; senza cultura la coscienza non è possibile. La trasmissione della cultura assume in tal senso la consistenza radicale di momento della formazione della coscienza.

Soltanto attraverso un processo il soggetto prende forma. Alla prima affermazione del termine tedesco *Bildung* (formazione) molto concorre la cultura romantica; una delle espressioni letterarie caratteristiche dello spirito romantico è il romanzo di formazione (*Bildungsroman*); esso propone un'immagine drammatica della coscienza; essa non è definita da una serie di facoltà, ma assume la sua forma unicamente attraverso una peripezia. La cultura romantica è incline a maggiorare le capacità spontanee dell'anima di darsi da sé sola una figura; le peripezie vissute offrirebbero in tal senso soltanto le risorse per dare espressione ad un destino che sarebbe iscritto nell'anima stessa fin dall'inizio. La cultura romantica non accorda ancora attenzione esplicita al nesso tra la forma della coscienza e forme della tradizione sociale, della cultura dunque intesa quale forma sintetica di quella tradizione.

Un'attenzione così s'impone soltanto nel Novecento, propiziata dai rapidi e profondi mutamenti del costume diffuso, e quindi le difficoltà che ne conseguono per rapporto alle forme del consenso sociale. Di tali mutamenti si interessano soprattutto le nuove scienze dell'uomo, sociologia dunque psicologia; s'interessa sotto altro profilo l'antropologia culturale, più precisamente interessata al tema della cultura. Le scienze umane operano in maniera incisiva nel senso di imporre alla consapevolezza pubblica la mediazione culturale della coscienza.

Come intendere questa mediazione? Davvero si tratta di una mediazione, oppure solo di condizionamento? La cultura propizia l'accesso alla verità, oppure sta in mezzo tra coscienza e verità? La cultura semplicemente sostituisce la verità, e da sé sola determina la forma che assumerà la coscienza?

Le scienze umane inclinano decisamente nel senso di questa seconda alternativa. La coscienza dell'uomo deriverebbe la sua forma unicamente dalla cultura. Le conseguenze di questo modo di pensare si possono facilmente intuire. Tra le diverse culture non si darebbe alcuna possibilità di confronto; ciascuna di esse infatti dev'essere considerata come un sistema in sé stesso concluso; non c'è alcuna verità che possa costituire termine di paragone per un apprezzamento comparato delle diverse culture. L'educazione, d'altra parte, è ridotta al compito della socializzazione del minore, e dunque alla sua abilitazione a vivere il rapporto sociale. Tale compito dovrebbe essere oggi perseguito in maniera deliberata, perché, per le ragioni da noi considerate già in precedenza, nel quadro della società complessa la socializzazione stenta a realizzarsi in maniera spontanea.

Queste tesi prospettano una visione dell'uomo in netto conflitto con la tradizione della cultura classica. Secondo tale tradizione infatti la cultura vera, che l'educazione deve promuovere, dovrebbe mirare all'obiettivo di plasmare la persona universale, capace cioè di riconoscere come a sé non estranea alcun'altra figura dell'umano. A tale educazione presiedono criteri di valore diversi da quelli raccomandati dagli usi comuni; sono quelli raccomandati dalla considerazione dei personaggi eminenti, eroi, sapienti o santi. Quei criteri hanno la forma della virtù, della realizzazione eccellente della figura dell'umano. L'educazione non mira a un obiettivo tanto basso come l'adattamento del minore alla società effettiva; propizia invece l'attitudine del singolo a sottrarsi alla ripetizione tautologica dei modelli di vita del volgo e a realizzare invece la figura eccellente dell'umano.

Il conflitto tra modello classico dell'educazione e modello moderno corrisponde alla distinzione tra le due nozioni di cultura. La distinzione tra le due nozioni è per lo più tracciata in termini tali da suggerire che si tratterebbe di realtà diverse. In realtà tra le due realtà sussistono rapporti stretti.

(a) La prima nozione, valutativa, comporta apprezzamenti. Definisce infatti il complesso dei saperi e delle abilità eminenti dello spirito umano. Precisare la qualità di tali apprezzamenti è difficile. Essi sono spesso riferiti al carattere critico dei saperi (scienze) che concorrono a definire la cultura. E tuttavia alla cultura alta appartiene anche l'attitudine ad apprezzare la musica di Vivaldi o Mozart, a leggere i classici, a distinguere tra Leonardo e un mediocre epigono che ne imiti lo stile. La cultura si riferisce più in generale alla competenza che il singolo guadagna a proposito di tutte le espressioni eminenti dello spirito umano.

(b) La nozione antropologica si riferisce invece al complesso delle forme simboliche mediante le quali si realizza l'oggettivazione sociale dei significati elementari della vita; il riferimento a tali significati è condizione essenziale perché sia possibile l'intesa reciproca nella vita ordinaria. L'alleanza sociale non può essere pensata quasi fosse il risultato di un contratto tra soggetti costituiti nella rispettiva identità a monte rispetto al rapporto reciproco.

La rimozione dell'attenzione alla cultura, prima riflesso del consenso ovvio, è poi alimentata dalla qualità effettiva della vita sociale nelle società complesse. Si produce una frammentazione dell'universo civile; i singoli sistemi parziali di scambio conoscono uno scorporo reciproco. Gli affari sono affari, e la politica non c'entra; anche la politica è solo politica, e non debbono interferire con essa gli interessi economici o gli affetti familiari; la religione riguarda l'anima, e non deve interferire con gli affetti che sono ingrediente essenziale dei legami familiari; e così via. Tale frammentazione rende proporzionalmente oscura la figura di una cultura acquisita al consenso di tutti e tale da definire la figura sintetica della vita buona. Le singole sfere di rapporto cessano di fare riferimento ad un orizzonte unico e sintetico di tutti i significati. Pare alla fine difficile parlare di *la* cultura di un popolo. Di riflesso, il singolo, che passa di momento in momento attraverso le diverse sfere di scambio sociale, stenta a trovare l'unità della vita; il contesto sociale sembra non offrirgli le risorse simboliche necessarie per realizzare un compito che è comunque per lui inevitabile, quello cioè di vivere la propria identità attraverso la pluralità dispersa dei suoi rapporti sociali.

(c) La distinzione tra accezione assiologica di cultura e accezione antropologica offre un utile punto di partenza, per istruire da capo la questione di carattere generale, della mediazione storica cioè della coscienza. La distinzione non è però affatto chiara, come si suppone. Nella tradizione moderna, la tradizione della cultura alta concorre a determinare le forme della stessa cultura antropologica. Lo fa attraverso la figura degli *intellettuali*, che interpretano i fatti sociali. Appare in tal senso giustificato introdurre una terza accezione di cultura, che riferisce il termine alle forme del sapere sottese alla comunicazione pubblica. Esso non è espressione attendibile della cultura antropologica; ma neppure può essere ignorato, perché alimenta un'accelerazione rapida e problematica delle mentalità. L'atteggiamento dei rappresentanti della cultura alta, che banalizzano i discorsi dell'opinione pubblica, è irresponsabile. Irresponsabile è anche la denuncia di tradimento rivolta agli *intellettuali* che si occupano di fatti di opinione.

Con la fine delle *ideologie*, muta anche la figura degli *intellettuali*. La precedente funzione pedagogica si mostra ora impraticabile. La fine dei grandi movimenti collettivi rende obsoleta la figura del cosiddetto "intellettuale organico". Si sviluppa l'industria culturale e incentiva il collegamento tra intellettuali e mercato. La funzione degli intellettuali conosce un deciso abbassamento di livello; si parla in tal senso di decadenza degli intellettuali: non diminuisce certo la loro incidenza sociale, ma l'univocità del loro ministero e anche il loro credito. La decadenza degli intellettuali è un fatto obiettivo, non ancora registrato però dalla consapevolezza pubblica diffusa. Le retoriche pubbliche continuano a concedere alla voce degli intellettuali un credito, che non ha riscontro a livello di coscienza dei cittadini.

In questo quadro si approfondisce la distanza tra forme della retorica pubblica e forme della coscienza individuale effettiva. Espressione di tale distanza è l'apologia pubblica di modelli di vita adolescenziali.

Appunto attraverso la considerazione delle resistenze, delle contraddizioni e delle sofferenze che affliggono la coscienza individuale, privata delle risorse per esprimersi, l'opera educativa deve cercare le proprie risorse. Il ritorno al punto di vista radicale della coscienza del soggetto singolo esige che sia pagato un prezzo alto. Occorre uscire dai molti luoghi comuni, che di fatto rimuovono quel punto di vista. Occorre, positivamente, produrre una rinnovata riflessione sulle forme radicali dell'esperienza umana, su quelle verità antiche quanto la fondazione del mondo, che la cultura corrente tendenzialmente rimuove; esse appaiono infatti, ineluttabilmente, tali da imporre un rinnovato confronto con la forma religiosa della coscienza umana. Ora, il ritorno a discorsi religiosi oggi spaventa.

Parrocchia di san Simpliciano – Cinque incontri di catechesi su
La sfida dell'educazione

tenuti da don Giuseppe Angelini, nei lunedì di ottobre/novembre 2009

5. L'educazione quale compito religioso: competenza umana e fede

Abbiamo parlato di momento psicologico e momento culturale dell'educazione. Dobbiamo parlare del momento religioso. I tre momenti non possono essere separati e giustapposti. Mentre di fatto proprio questo appunto minaccia di accadere oggi. Dal momento che l'educazione non si realizza in maniera spontanea, la si deve perseguire intenzionalmente. E nel perseguimento deliberato della educazione affetti, cultura e religione sono separati.

Già a proposito dei primi due momenti ho insistito sulla necessità di non separarli: la cultura dà parola agli affetti, e in tal modo li porta a coscienza, li trasforma da mere *passioni*, da modi di sentire, in modi di volere e promettere. Appunto grazie a questo passaggio, soltanto grazie a questo passaggio, è possibile che gli affetti plasmino il modo di vedere e di volere. Ma la cultura pubblica di oggi, secolare, tutta centrata sugli aspetti della vita pubblica, ignara degli aspetti più antichi e profondi dell'esperienza personale, riesce con difficoltà a propiziare il nesso tra momento emotivo dell'educazione e momento secondario. Di conseguenza essa alimenta il distacco tra affetti e cultura.

Recuperare l'unità tra affetti e cultura è il passo preliminare indispensabile per intendere la forma religiosa che di necessità assume l'educazione. Consistenza religiosa ha l'esperienza della generazione, l'esperienza primaria del rapporto tra figli e genitori. Consistenza religiosa deve quindi assumere l'educazione, perché essa possa effettivamente riprendere il messaggio elementare della generazione. L'intento di fondo del mio discorso sarà quello di correggere l'idea di un'educazione religiosa la quale semplicemente si aggiungerebbe ad altri contenuti della educazione. L'educazione religiosa o riprende i significati iscritti nell'esperienza umana elementare oppure non è.

In tal senso l'educazione religiosa suppone nei genitori una competenza a proposito del significato religioso delle esperienze umane elementari, prima di tutto quella appunto della generazione.

1. La verità religiosa della cultura

1.1. La cultura censura l'anima

La coscienza del singolo sembra oggi condannata a rimanere solitaria; specie nei suoi aspetti più profondi essa è estranea alle forme del confronto pubblico. Per questo motivo gli aspetti più profondi della vita umana minacciano d'essere anche i più confusi; di diventare *profondi* nel senso psicanalitico, inconsapevoli.

Testimoni di questa solitudine della coscienza e del suo rimuginare inconcludente sono oggi artisti, romanzieri e registi, assai più che filosofi e teologi. La testimonianza che essi offrono è unanime: nel mondo occidentale di oggi l'anima conosce uno smarrimento, una fondamentale estraneità rispetto alle forme della vita effettiva. L'anima minaccia di rimanere sempre alle spalle della soggetto operativo, delle mani e di tutte le facoltà operative. L'uomo d'oggi fa un'infinità di cose, ma a un prezzo, non mettere l'anima nelle sue occupazioni. Sperimenta in tal senso in maniera ritornante e quasi ossessiva l'esperienza del difetto di senso di tutto ciò che intraprende.

La testimonianza della letteratura e delle arti in genere è concorde nella denuncia. La denuncia è accompagnata poi da apprezzamenti contraddittori: talora di stupore, apprensione, o addirittura spavento; altre volte invece – più spesso, a quanto mi pare – di scetticismo, o addirittura di irrisione, di sfida arrogante nei confronti di quella tradizione antica, che alimentava la persuasione ingenua che alla vita umana fosse concessa una speranza, e una misura precisa del bene e del male.

L'atteggiamento irridente è una conferma paradossale e tragica del disegno della cultura moderno, di emanciparsi dalle favole antiche. Proprio dalla protesta di autonomia elevata dalla coscienza del singolo è cominciata l'epoca moderna, dunque dalla sua programmatica distanza da tutto ciò che appariva comune.

1.2. *L'anima accede alla censura*

In realtà la coscienza, per prendere forma, ha essenziale bisogno di lingua, costume e appartenenza sociale; ha bisogno di tutti quei significati che possono prendere forma soltanto grazie alla cultura. Questa necessità comporta rischi inevitabili. Lingua e cultura costituiscono per loro natura soltanto una *mediazione* del rapporto tra la coscienza e la verità; rimandano dunque a una verità in nessun modo "definita" dal codice. La ricerca di tale verità esige l'iniziativa libera e coraggiosa del singolo. Appunto attraverso l'iniziativa il soggetto prende forma, giunge alla coscienza di sé. Il rischio è che il codice offra invece al singolo il pretesto per abdicare al compito. La verità ardua e trascendente è sostituita dalla complicità ammiccante: non c'è alcun bisogno di cercare verità ardue; basta attenersi a quello che fan tutti e dicono tutti. Prende così forma l'uomo "volgare".

La tentazione è di sempre, certo; ma nel mondo moderno trova risorse per affermarsi quale disegno pubblico di vita. Che questa sia la figura dell'uomo caratteristica della moderna cultura "democratica", è la tesi espressa da Nietzsche in termini perentori e crudeli. Di insuperata efficacia in tal senso è la pagina del prologo a *Così parlò Zarathustra*, nella quale è proposta la descrizione dell'*ultimo uomo*. Ai suoi occhi la strana passione dei padri per le verità alte e nobili, impegnative e rarefatte, fonte di mai esaurita sofferenza, appare come una follia incomprensibile; di quelle verità si sbarazza strizzando l'occhio al compagno. Per ciò che lo riguarda, cerca soltanto piaceri piccoli e sicuri, sempre attento al valore supremo, la salute. Riportiamo per esteso questo ritratto di straordinaria efficacia:

Ecco! Io vi mostro l'*ultimo uomo*.

«Che cos'è amore? E creazione? E anelito? E stella?» – così domanda l'ultimo uomo, e strizza l'occhio.

La terra allora sarà diventata piccola e su di essa saltellerà l'ultimo uomo, quello che tutto rimpicciolisce. La sua genia è indistruttibile, come la pulce sulla terra; l'ultimo uomo campa più a lungo di tutti.

«Noi abbiamo inventato la felicità» – dicono gli ultimi uomini, e strizzano l'occhio [...]

Nessun pastore e un solo gregge! Tutti vogliono le stesse cose, tutti sono eguali: chi si sente diverso, va da sé al manicomio.

«Una volta erano tutti matti» – dicono i più raffinati, e strizzano l'occhio.

Oggi si è intelligenti e se si sa per filo e per segno come sono andate le cose: così la materia di scherno è senza fine. Sì, ci si bisticcia ancora, ma si fa pace presto – per non guastarsi lo stomaco.

Una vogliuzzo per il giorno e una vogliuzzo per la notte, salva restando la salute.

«Noi abbiamo inventato la felicità» – dicono gli ultimi uomini, e strizzano l'occhio.

Appunto la sostituzione dell'ammiccamento complice alla testimonianza personale della verità è la radice di quell'abdicazione al compito educativo, che attraversa la cultura del nostro tempo. La tentazione di accedere a tale sostituzione assume la consistenza di un'epidemia nel nostro mondo "pubblicitario". Non intendiamo la "pubblicità" in senso solo commerciale, ma come designazione sintetica della sfera pubblica, e della comunicazione pubblica in specie, dei discorsi dunque fatti da tutti e a procedere da nessun luogo.

1.3. *Il rapporto circolare tra anima e cultura*

La *cultura animi* non può prescindere dal riferimento alle forme della cultura comune, della cultura in accezione antropologica; questa però non è certo quella della comunicazione pubblica. La necessaria ripresa che la coscienza del singolo realizza delle forme simboliche sottese alla vita comune poi non è tautologica. Al contrario, soltanto attraverso tale ripresa le forme della cultura possono e debbono ritrovare la loro verità.

Il rapporto circolare, che intercorre tra coscienza del singolo e forme della cultura, può essere illustrato a procedere dal modello offerto dal rapporto tra la parola e la lingua. La lingua non è soltanto un'espressione della cultura; ne costituisce la figura sintetica e assolutamente qualificante; per questo appunto offre un modello euristico eloquente, per illustrare la qualità dei rapporti che tra cultura e coscienza personale.

La lingua è caratterizzata da un lessico, da una grammatica, da una sintassi, da un complesso di leggi generali. In tal senso assume la forma di un *codice*. Proprio perché *codice* da tutti condiviso, fissato a monte

della comunicazione attuale, la lingua rende possibile la comunicazione. Comunicare, d'altra parte, non è un *optional* per gli uomini, è una necessità; l'esperienza assume forma umana soltanto a prezzo d'essere significata, dunque articolata mediante la parola e comunicata da altri. Soltanto così essa diventa cosciente, e dunque davvero mia. La lingua, che per un lato è creazione collettiva, per altro lato è condizione irrinunciabile perché diventi possibile l'identità del singolo. La lingua costituisce in tal senso la forma assolutamente privilegiata della mediazione storica della coscienza.

La parola del singolo suppone la lingua; ma anche la lingua suppone la parola. Questo secondo lato della verità è meno frequentemente notato. Le rappresentazioni correnti assegnano alla lingua la consistenza di codice senza luogo e senza tempo, disponibile da sempre e per sempre, e a tutti; perché ci sia la lingua basterebbero vocabolari e grammatiche. Questa rappresentazione è ingenua. L'uso effettivo della lingua si conforma spesso a questa rappresentazione scadente. Senza neppure rendersene conto, il singolo si esprime attraverso la mera citazione di luoghi comuni, non dice parole sue, sostenute dalla sua esperienza della verità.

Manifestano con particolare evidenza questa forma scadente proprio le parole che il singolo dice a proposito di se stesso; dice dunque a proposito di ciò che dovrebbe essere più personale e più prezioso; dei propri affetti, delle proprie speranze e dei propri timori, delle proprie convinzioni religiose, addirittura della propria fede. In questi casi appare più evidente l'indulgenza ai luoghi comuni. Tanta indulgenza avvilisce, ha di che suscitare indignazione. Più pertinente forse è un altro sentimento, la pietà. *Padre, perdonali, perché non sanno quello che fanno* (Lc 23,34) – così dice Gesù sulla croce a proposito dei suoi persecutori; analogamente, a fronte della riduzione dei vissuti profondi ai luoghi comuni di una lingua senza verità appare spontaneo il commento: “Bisogna capire, non sanno quel che dicono; non hanno una lingua per dire”.

La considerazione vale a titolo speciale a proposito delle forme nelle quali si esprime il disagio giovanile; quelle forme sono spesso grossolane e arroganti, dissimulano piuttosto che dire. Il vissuto ha i tratti di una sofferenza, che però non ha lingua per essere detta nella lingua corrente; la sofferenza è quella della vita in cerca di autore, e addirittura autorità; la ricerca dell'autorità è condannata come cosa infantile dalla lingua comune.

La lingua per vivere ha bisogno di parole vere. A meno di trovare tali parole, essa vede a poco a poco consumata la sua attitudine a significare. Soltanto la parola significa, e non la lingua. Soltanto l'atto del singolo dice, attesta, offre cioè quale pegno della verità di quel che dice la propria persona e la propria vita. Soltanto un atto così istituisce la capacità della lingua di riferirsi al reale. Senza testimoni che ne rinnovino l'attitudine a significare, la lingua è destinata a morire.

1.4. Illustrazione evangelica

Illustro il debito della lingua nei confronti della parola ricorrendo ancora una volta ad un'immagine evangelica, lo stupore della folla davanti alla parola di Gesù. Esso è registrato – ad esempio – al termine del discorso del monte, ed è spiegato così da Matteo: *le folle restarono stupite del suo insegnamento: egli infatti insegnava loro come uno che ha autorità e non come i loro scribi* (Mt 7,28s). La legge, della quale Gesù parla nel discorso del monte, era nota da sempre; le forme in cui essa era proposta dagli scribi, tuttavia, la facevano apparire soprattutto noiosa, non edificante, né educante. Gesù con il suo insegnamento, sostenuto da evidente autorità, rinnovava lo stupore, e con esso la docilità degli uditori. Le folle apprendono perché si stupiscono. Non deve sembrare eccessivo l'accostamento: ogni educatore, e anzi tutto ogni genitore, per edificare, deve rinnovare il miracolo dell'autorità e dello stupore.

Rimane ferma anche l'altra verità: il singolo per significare deve ricorrere al codice della lingua. Gesù stesso, per dire il suo vangelo, ha bisogno di riferirsi alla legge di Mosè e alla parola di tutti i profeti. Ha bisogno non solo di Mosè e dei profeti, ma della tradizione dei figli di Adamo in genere; nei confronti di tale tradizione pronuncia certo giudizi severi; ma essi non sono pronunciati dal cielo, a procedere cioè da un punto di vista totalmente altro rispetto a quelli di tutti coloro che lo hanno preceduto; sono pronunciati invece riprendendo la tradizione.

Prima ancora che nell'insegnamento alle folle o ai discepoli, Gesù riprende la tradizione nella sua vita personale. In tutto il suo insegnamento Gesù dice sempre e solo di sé; non che la sua persona sia a tema del suo discorso, ché anzi in tal senso Gesù parla molto poco di sé; ma nel senso che quel che dice interpreta il messaggio espresso dai suoi gesti: dai miracoli, dai gesti di riconciliazione con i peccatori, dall'amicizia con loro. La verità della sua parola trova alimento nella verità della sua persona; non a caso, le folle erano stupite, assai prima che dalle cose da lui insegnate, dalla forma del suo dire; non citava i libri, ma diceva da sé stesso, quasi conoscesse Dio di persona.

La sua persona infatti è tutta riferita a un Altro; la verità della sua vita è da cercare in Colui che lo ha mandato: *Le parole che io vi dico, non le dico da me; ma il Padre che è con me compie le sue opere; compie quelle opere in me, e proprio quelle opere autorizzano la mia parola; dunque credetemi: io sono nel Padre e il Padre è in me; se non altro, credetelo per le opere stesse* (cfr. Gv 14, 10-11). Non è possibile comprendere Gesù, se non riferendosi al Padre; se non credendo in Dio; se non riconoscendo colui che fin dall'inizio è all'origine della vita di tutti noi.

L'autorità che Gesù esprime nei confronti di tutti è resa possibile, per un primo lato, dal fatto che egli parla la lingua comune, attinge alle tradizioni comuni; e tuttavia la lingua e le tradizioni attraverso la sua testimonianza esprimono una verità che prima sfuggiva. L'autorità di Gesù è possibile perché la verità alla quale egli rende testimonianza è la stessa che da sempre, nascostamente, illumina la vita di tutti noi, e insieme inquieta la vita di tutti noi. Quella verità, innegabile, è insieme sfuggente. Soltanto chi non si arrende, non prende a pretesto la trascendenza della verità per rinunciare a cercarla, può riconoscere l'autorità di Gesù.

Soltanto colui che è mosso dal desiderio della verità può riconoscere Gesù come re. Alludo alla suggestiva recensione che Giovanni propone del processo di Gesù davanti a Pilato. Alla domanda incredula di Pilato – *Davvero tu sei re? come puoi pretendere tanto?* – Gesù risponde: *Tu lo dici; io sono re. Per questo io sono nato e per questo sono venuto nel mondo: per rendere testimonianza alla verità. Chiunque è dalla verità, ascolta la mia voce* (Gv 18,37). In molti modi e con grande insistenza nel quarto vangelo è espresso questo nesso: può credere in Gesù soltanto chi si lascia istruire da una verità che precede la parola di Gesù e a Gesù rende testimonianza. La verità di cui si dice è quella dello Spirito; mediante essa il Padre chiama ogni uomo che nasca in questo mondo. Alla prima nascita, che è soltanto *dalla carne e dal sangue* (cfr. Gv 1, 12-13; 3, 1-16), deve seguire in tal senso una seconda nascita dallo Spirito e dalla verità; essa può realizzarsi soltanto a prezzo di una scelta libera da parte di ciascuno. La fede in Gesù è appunto la forma che assume questa scelta libera che presiede alla seconda nascita.

La metafora della seconda nascita suggerisce con efficacia il destino di ogni uomo. Ai suoi inizi la vita mostra un volto subito persuasivo; esso però non durerà per sempre. Appunto a questa vita che va da sé si riferisce la metafora della nascita dalla carne e dal sangue. Perché la vita non si arresti, nel momento in cui non va più da sé, è indispensabile che intervenga una seconda nascita, questa volta non dalla carne e dal sangue, ma dalla scelta libera. La persona deve diventare in tal senso padre e madre di se stessa. Così più volte ha detto il pensiero antico,

La storia del pensiero antico propone altre immagini che suggeriscono un messaggio simile. Pensiamo in particolare alla metafora che Platone propone di una "seconda navigazione". All'origine della metafora sta un'esperienza precisa: quando cessino i venti, il navigatore deve mettere mano ai remi, e può procedere soltanto con molta fatica. Nel dialogo *Fedone* (99A - 102A) Platone ricorre a tale metafora per descrivere i due tempi del suo pensiero, le due diverse forme che esso assume; la prima è quella *fisica*, che si affida al vento dei sensi e delle sensazioni; la seconda più ardua è quella che invece si affida a ragionamenti e *idee*. Già in Platone, questa distinzione non si riferisce soltanto al pensiero, ma alla vita tutta; egli infatti intende la vita come guidata dalla conoscenza; la prima e più facile navigazione, propiziata dalla spontaneità dei desideri, è presto interrotta; occorre che segua una seconda navigazione, che deve affidarsi ai criteri più propri dell'anima. Platone assegna a tali criteri la forma delle *idee*. L'inclinazione di Platone è quella a contrapporre i due generi di vita; al suo seguito tutta la tradizione occidentale pensa le idee per opposizione alle sensazioni. La verità è un'altra: soltanto attraverso le sensazioni l'uomo può guadagnare i criteri che presiedono alla vita spirituale.

1.5. Lo stupore della folla e quello del bambino

All'origine dello stupore delle folle di fronte a Gesù, del riconoscimento quindi della sua autorità, sta un'esperienza sensibile, che interessa cioè i modi di sentire, non subito i modi di pensare e giudicare. In tal senso non è fuori luogo il paragone dell'esperienza delle folle con quella che fa ogni figlio. Ogni figlio è sorpreso dell'autorità dispiegata ai suoi occhi da gesti e parole del genitore. Anche in tal caso, l'autorità del genitore rimanda il figlio al di là del genitore, fino al vero autore della propria vita, ancora sconosciuto. Rimanda, sotto altro profilo, a questa evidenza, che all'autorità del genitore egli deve obbedire, deve rispondere con un atto di volontà personale. La prima nascita, *dalla carne e dal sangue*, appare in tal senso incompiuta; essa postula la successiva presa di posizione del figlio.

La percezione di una tale necessità è prima di tutto sensibile; il bambino *sente* d'essere in debito di una risposta nei confronti di coloro che lo hanno anticipato e hanno reso possibile la sua vita; *sente* questo,

molto prima di vedere quale sia più precisamente la risposta da lui attesa. Perché la qualità di tale risposta gli diventi manifesta, occorre prima di tutto che egli la cerchi. Lo stupore è destinato a suscitare il desiderio espresso in forma concisa dalla domanda: 'Che cos'è?'.

Il nesso tra lo stupore e l'interrogativo ci aiuta a comprendere la verità di un teorema del pensiero antico spesso citato, mai pensato in forma conseguente. Il teorema dice che principio della conoscenza è la meraviglia. Non è possibile conoscere altro che quello che "colpisce", che suscita cioè un'affezione. Il nesso tra meraviglia e conoscenza può essere precisato introducendo la nozione di *sensò*. questo termine non designa soltanto i cosiddetti sensi esterni; neppure soltanto i modi di sentire, come nelle espressioni senso di colpa, senso di responsabilità, senso di pace; è usata invece anche per dire del *sensò* di tutte le cose. Questo uso della parola è diventato irrinunciabile nel lessico oggi corrente; quale significato abbia la parola in questo suo uso tuttavia non è subito chiaro; del tema poco si è occupato il pensiero della tradizione.

Suggeriamo una definizione sommaria: *sensò* delle cose è la loro ragione di proporzione con la mia persona, e dunque con la mia vita. Le cose hanno un senso in quanto con evidenza mi riguardano. Più radicalmente, io prendo coscienza di me stesso soltanto grazie a questa precisa esperienza, di essere riguardato da altro, o da altri. Occorre infatti subito precisare che mi riguardano prima di tutto, non le cose, ma gli altri. La relazione umana ha rilievo assolutamente primario in ordine al dischiudersi del senso stesso di tutte le cose di questo mondo.

Che le persone mi riguardino, è un'evidenza dischiusa dalla loro sorprendente prossimità. Appunto tale prossimità suscita meraviglia, e accende un interrogativo: di che cosa si tratta? Il *sensò* è appunto la risposta a tale domanda; e la risposta può essere data unicamente accedendo alla parola. Prima ancora che fosse la lingua, così dobbiamo supporre, fu la parola. Essa nacque, più precisamente, a procedere dall'esperienza della sorprendente prossimità reciproca tra uomo e donna. La parola appunto generò poi la lingua. Di questo nesso troviamo traccia in questa strana circostanza: nel lessico di ogni lingua i nomi sono distinti secondo due generi, maschile e femminile; come sottrarsi a questa conclusione, che esattamente attraverso l'incontro tra l'uomo e la donna ha preso vita la lingua?

Che poi dalla parola nasca la lingua, che la parola postuli in certo modo la lingua, si comprende considerando l'intenzione che sta all'origine della parola; essa intende fissare il valore *per sempre* di quella prossimità, che in prima battuta si realizza come accadimento imprevisto e sorprendente. Quell'evento appare subito promettente, tale dunque da consentire effettivamente il *per sempre*, o rispettivamente tale da esigere il *per sempre*. La parola dà forma alla promessa; più precisamente, conferisce ad essa quella forma che le consente di divenire termine di riferimento comune e costante attraverso i tempi distesi e imprevedibili della vita. L'attitudine della parola a valere per sempre, o in altri termini la sua universalità, corrisponde alla sua vocazione nativa. Quanto l'atto della parola sia ricondotto a questa sua consistenza originaria, appare chiaro come *dire* una parola sempre equivalga a *dare* la parola.

Proprio perché la parola oggettiva il senso dell'esperienza, lo rende dunque a tutti e per sempre accessibile, essa genera insieme la lingua. Tale oggettività della lingua comporta la possibilità che la parola sia pronunciata senza necessità che di ricordare sempre da capo la sua origine, senza ricordare dunque la meraviglia che sta alla sua origine, senza rinnovare la fedeltà alla promessa dischiusa da quell'esperienza. La lingua, una volta istituita, consegna a tutti la possibilità di dire citando semplicemente luoghi comuni a tutti noti, senza necessità che la parola scaturisca da colui che la pronuncia come da una sorgente viva. Qui si annida la possibilità della menzogna, e quindi anche del litigio.

La verità della parola è oltre la parola stessa; in tal senso essa deve essere sempre da capo cercata; purtroppo è possibile che non sia affatto cercata. La verità della parola è per sempre custodita nell'evento sorprendente che l'ha generata, e quindi nella storia successiva che quell'evento ha generato; alla memoria di tale significante originario e indimenticabile deve sempre ricorrere colui che la pronuncia. L'uso effettivo della parola è esposto invece alla possibilità che la parola sia strappata a questo nesso, e sia piegata alla scadente funzione di giustificare comportamenti la cui intenzione vera rimane nascosti; a giustificare comportamenti che intendono altro rispetto a quanto la parola obiettivamente significa.

Secondo la tradizione biblica, anzi, questo uso distorto della lingua non è soltanto una possibilità; è la regola per i figli di Adamo. Soprattutto la predicazione profetica articola in mille modi la denuncia della *menzogna* quale regola del rapporto umano. Nella lingua dei profeti *menzogna* non è soltanto il nome del crimine commesso con le parole; è invece soprattutto il nome del crimine commesso con la pratica complessiva della loro vita. Di fatto ricorre con frequenza nel loro lessico la precisa espressione *praticare la menzogna*; e *menzogna* in tal caso non significa soltanto dire il falso, designa invece in generale uno stile di

vita, che è tutto nel segno della finzione. La finzione diventa una specie di rifugio, nel quale il popolo tutto si rifugia. Riassume bene il senso di questo rifugio un testo di Isaia:

Voi dite: Abbiamo concluso un'alleanza con la morte, e con gli inferi abbiamo fatto lega; il flagello del distruttore, quando passerà, non ci raggiungerà; perché ci siamo fatti della menzogna un rifugio e nella falsità ci siamo nascosti (Is 28,15)

Significato del tutto simile esprime anche la denuncia di Osea:

*Si pratica la menzogna:
il ladro entra nelle case
e fuori saccheggia il brigante.
Non pensano dunque
che io ricordo tutte le loro malvagità?
Ora sono circondati dalle loro azioni:
esse stanno davanti a me.
Con la loro malvagità rallegrano il re,
rallegrano i capi con le loro finzioni. (Os 7, 1^b-3)*

Si sono circondati delle loro azioni: e cioè contano sul fatto che quelle azioni nascondano il loro cuore, piuttosto che manifestarlo; esso è però scoperto davanti a Dio. Assai suggestiva è la confessione di Isaia, nel giorno in cui fu raggiunto dalla visione di Dio, e quindi dalla sua vocazione:

*«Ohimè! Io sono perduto,
perché un uomo dalle labbra impure io sono
e in mezzo a un popolo
dalle labbra impure io abito;
eppure i miei occhi hanno visto
il re, il Signore degli eserciti». (Is 6,5)*

Uomo dalle labbra impure vuol dire appunto uomo che mente; ma come potrei non mentire? – insinua Isaia – io vivo *in mezzo a un popolo* che è tutto *dalle labbra impure*; ho appreso a parlare mediante una lingua che per se stessa mente. La lingua infatti non può servire per dire la verità, se non ha alle spalle un popolo giusto.

Dunque, quel che accade alla lingua, accade più in generale per quella specie di codice che è la cultura di un popolo, fatta di costume, di leggi, di tutte le istituzioni. Tale codice è affetto da un indice di ambiguità, che trova la sua origine nell'ambiguità della vita comune del popolo stesso. Appunto per riferimento a tale ambiguità si deve comprendere la possibilità, e anzi la necessità di una distanza critica del singolo alla cultura corrente.

Nella tradizione dei filosofi, i mezzi per realizzare una tale distanza sono cercati nella *ragione*, nelle forme dunque di una scienza che dovrebbe essere incontrovertibile. Nella tradizione biblica invece la forma che sola può garantire una tale distanza è la *testimonianza*. I profeti in articolare rimandano nella loro predicazione ad un'evidenza che, se anche rimossa nella forme della vita ordinaria, rimane radicalmente accessibile a tutti. L'evidenza in questione è quella dischiusa dall'opera di Dio: dalla sua opera originaria di liberazione, e dalla sua opera imminente di giudizio. La testimonianza del profeta può essere paragonata sotto tale profilo a quella che in ogni epoca e presso ogni popolo producono i *giusti*, coloro cioè che cercano per le loro parole e le loro azioni una giustificazione più grande rispetto a quella che può venire dagli uomini. Assai prima e assai più che alla ragione, l'univocità della lingua e della cultura si alimenta appunto alla testimonianza dei giusti; la ripresa dei significati comuni nelle forme concrete della loro vita restituisce alla tradizione civile quella verità originaria, che invece nelle forme comuni della vita sembrava persa.

All'origine di tutti i significati articolati dalla cultura, all'origine della stessa testimonianza dei giusti, rimane l'evento sorprendente della prossimità umana. La verità di tale evento non può essere detta altro che a questo patto, che sia pronunciato il nome stesso di Dio. Che le origini della cultura, e in particolare della lingua, siano legate alla religione, è circostanza facilmente verificabile, e di fatto oggi largamente riconosciuta da chi si occupa del tema. La moderna cultura secolare tuttavia rimuove tali origini; consuma in tal modo una tradizione di significati che essa che non sa in alcun modo rigenerare.

2. Generazione ed educazione: psicologia, cultura e religione

Al numero delle esperienze originarie, che sostanziano l'evento sorprendente della prossimità umana, appartiene certo anche la generazione. Insieme alla prossimità tra uomo e donna, e in stretta connessione ad essa, la prossimità tra genitori e figli concorre al primo dispiegamento di tutti i significati radicali del vivere. In questa luce, non sorprende che a margine di tale evento sia spesso pronunciato il nome di Dio. La secolarizzazione della vita della coppia non impedisce che, quando nasce il bambino, sia avvertita la necessità del battesimo. Più in generale, per rapporto ai figli è spesso avvertita la necessità di offrire *anche* gli elementi di un'educazione religiosa. La stessa percezione spontanea che i bambini hanno del mondo, e anzi tutto della figura dei genitori, è chiaramente connotata in senso religioso; essi appaiono di fatto assai sensibili al messaggio religioso, quando esso sia loro proposto.

2.1. Densità religiosa del rapporto di generazione

A sostanziare il tratto religioso dell'esperienza della generazione concorre il fatto che il rapporto tra genitori e figli assuma sempre e comunque un rilievo educativo; lo assume molto prima e molto più di quanto i genitori sappiano. Soltanto attraverso lo svolgersi effettivo dell'esperienza, attraverso le domande dei figli, e prima attraverso le loro attese inesprese e tuttavia così chiare, essi apprendono il senso di ciò che fanno. Non dovrebbero conoscerlo prima? Prima ancora di mettere al mondo i figli? Non è questa la condizione perché la loro generazione sia responsabile? In qualche modo essi certo conoscono anche da prima che cosa voglia dire generare ed educare; e tuttavia la verità di ciò che già sanno deve essere da capo scoperta esattamente attraverso l'esperienza effettiva. Anche così trova conferma il principio che la verità del codice generale della cultura deriva la propria attitudine a significare attraverso le sue realizzazioni concrete.

Quando si ignori questo debito mai esaurito che le verità generali hanno nei confronti dell'esperienza concreta, quelle verità da sempre note assumono la consistenza di una difesa nei confronti di ciò che soltanto attraverso la relazione vissuta può essere appreso. Esempi numerosi ed eloquenti sono offerti proprio dal rapporto educativo. Accade infatti con facilità, oggi in specie, che i genitori e (più ancora) gli insegnanti si servano di certezze "ideologiche" per rimuovere compiti oscuri e impegnativi.

Probabilmente dev'essere spiegato in questo luce il fatto, a prima vista sorprendente, che i genitori mostrino scarsa consapevolezza delle difficoltà del loro rapporto con i figli. Ci riferiamo in particolare ai risultati di una ricerca a proposito delle opinioni dei genitori circa il loro rapporto con i figli; essa giunge a questa conclusione di fondo: «delle oggettive e riscontrate difficoltà dei giovani la maggioranza dei genitori ha poca o nessuna consapevolezza» (S. BISI, *Genitori e figli: un rapporto contraddittorio. Le opinioni di tremila genitori italiani*, Franco Angeli, Milano 1999, p. 112). Questa conclusione sorprende; essa deve essere interpretata. L'autrice formula due ipotesi alternative: forse i genitori mentono, per tranquillizzare la propria coscienza; o forse proprio non vedono. C'è però una terza ipotesi, più probabile: i genitori, che non hanno oggi una lingua per dire di questo argomento, per dire soprattutto dei sentimenti che esso suscita in loro, richiesti di dire, si adattano a quelle forme convenzionali che sono poi le stesse usate nella comunicazione familiare. Il ritratto dei rapporti tra genitori e figli che ne risulta appare assai irenico e poco credibile. Esso però corrisponde nella sostanza con il ritratto irenico e superficiale dei giovani che emerge da tutte le forme della comunicazione pubblica. I problemi emergono soltanto per riferimento alle situazioni di evidente devianza o di evidente interesse clinico.

La distanza tra retorica corrente e consistenza obiettiva del rapporto tra genitori e figli appare più evidente quando ci si riferisca all'educazione morale e religiosa. È diventato un luogo comune per i genitori esprimersi così: voglio dare ai miei figli l'opportunità di conoscere anche la religione; poi sceglierà egli stesso. È ovviamente vero che il figlio dovrà decidere da se stesso. E tuttavia è anche vero che, per scegliere da se stesso, egli ha bisogno che prima altri scelga per lui. Di fatto, fin dall'inizio i genitori hanno scelto per lui; hanno scelto la vita. La verità del rapporto educativo chiede che i genitori rendano ragione di tale loro scelta; questa è di fatto l'attesa che i figli in molti modi esprimono; essi non vogliono informazioni generali a proposito delle possibili concezioni della vita; vogliono invece sapere quale sia la verità della loro stessa vita; a quella verità infatti è legata la vita stessa dei figli.

La cultura pubblica di oggi non offre ai genitori risorse per articolare questo aspetto fondamentale della loro relazione con i figli. Essi potrebbero e dovrebbero essere istruiti a tale riguardo dalle forme dell'esperienza concreta. Di fatto accade invece che principi generali assai dubbi fungano come una difesa nei confronti di evidenze pratiche, che sarebbero anzi tutto difficili da decifrare, e ancor più da realizzare. Quando alla base dei comportamenti del genitore in fatto di educazione religiosa sta un modo di pensare

come quello sopra accennato, il figlio in fretta lo capisce, e quindi respinge i comportamenti religiosi a lui chiesti; non vede infatti in quella richiesta alcuna verità. L'attesa del genitore che il figlio preghi o vada alla Messa può apparire vera al figlio unicamente a una condizione; che sia legata alla qualità dell'alleanza che da sempre lo lega ai genitori.

2.2. La rigenerazione dei significati elementari

L'esperienza del rapporto con i figli illustra con particolare evidenza il principio generale: quel che è noto dalla tradizione culturale può essere compreso nella sua verità unicamente attraverso il rinnovato prodursi del miracolo della vita. Come un miracolo è la vita, nel senso che non si svolge secondo leggi generali, note una volta per sempre, ma sorprende. Sorprende ai suoi inizi, ma deve sempre da capo sorprendere lungo tutto il suo svolgimento.

La comprensione che il figlio mostra di avere di ciò che i genitori fanno per lui, e di ciò che fanno in generale, porta alla consapevolezza dei genitori aspetti innegabili della verità, che tuttavia essi non avrebbero saputo riconoscere se non sollecitati da lui. Le sue attese, le sue pretese, le cure delle quali ha ovvio bisogno, costringono il genitore a guardare al mondo intero con occhi nuovi. Le stesse verità che il genitore supponeva come a lui già note da sempre appaiono ora in realtà non così note come egli credeva. Appunto attraverso le evidenze dischiuse dalla sua concreta esperienza il genitore trova le risorse per comprendere quello che sa sempre conosceva per sentito dire.

La legge generale trova illustrazione ancor più efficace, quando la relazione tra genitori e figli sia considerata nell'ottica del figlio. Questi non procede dal già noto alla sua rinnovata comprensione, ma dal grido alla parola, dal desiderio inarticolato alla richiesta, dalla pretesa perentoria e prepotente all'invocazione che riconosce la legge. Indicatori sintetici di questo passaggio sono due parole elementari, che assai presto la mamma insegna al bambino: *per piacere* e *grazie*. Esse bene esprimono il regime di grazia che caratterizza la sua alleanza con la madre, e poi anche la sua alleanza con il mondo tutto. La madre infatti è per il figlio il primo simbolo cosmico; attraverso la sua figura il figlio matura quella *fiducia primaria*, che è condizione essenziale perché possa accingersi all'esplorazione del mondo. La qualità di tale percezione del mondo è obiettivamente 'religiosa'; la sua verità potrà essere poi articolata mediante la parola attingendo all'immaginario offerto da una concreta tradizione culturale. La verità di quella tradizione tuttavia potrà essere riconosciuta dal figlio soltanto a procedere dallo sfondo costituito dall'esperienza vissuta nella relazione con la madre.

Il passaggio dalla *fiducia primaria*, che per sé costituisce ancora soltanto un modo di sentire, alla corrispondente visione del mondo si produce in maniera solo progressiva. Quel passaggio non può essere inteso, in ogni caso, riducendolo alla forma di un apprendimento nozionale; esso ha invece la forma della progressiva realizzazione di un rapporto di reciprocità personale e pratica nei confronti di molti. Soltanto sullo sfondo di tali forme di reciprocità il bambino può appropriarsi della verità di quei simboli della cultura, che per altro dal punto di vista nozionale conosce assai presto. Proprio per riferimento a tale necessità radicale del momento pratico quell'appropriazione può essere impedita, o comunque proporzionalmente compromessa, dalla qualità dei comportamenti di coloro che stanno intorno al minore. Quando quei comportamenti siano in contraddizione con la figura normativa dei rapporti umani che pure viene formalmente proposta al minore, non accade soltanto che egli sia scoraggiato nel proprio impegno personale dai cattivi esempi, accade più radicalmente che egli non riesca a far propria la verità della legge. Essa rimane ai suoi occhi insuperabilmente oscura, e quindi anche mortificante. La legge edifica e non mortifica soltanto a questa condizione, che effettivamente interpreti i modi di fare di coloro che la propongono; nei confronti di costoro infatti il minore sa d'essere in debito della sua stessa vita. Quando la legge non è supportata da quei modi di fare, essa appare inevitabilmente 'dispotica'.

2.3. Il rischio: il dispotismo della "legge"

Nell'esperienza odierna, l'eventualità che la legge appaia agli occhi del figlio come "dispotica" è facile. Alla sua origine stanno difficoltà obiettive della famiglia affettiva a realizzare il passaggio dallo stadio degli affetti a quello della legge. La legge alla fine si impone comunque, in forza delle necessità della vita sociale. Ma se questa legge non appare raccordata al regime dei rapporti che hanno presieduto alla prima identificazione del figlio, pare appunto dispotica. Tale inconveniente, disposto dalle forme effettive della vita, minaccia d'essere sanzionato dalle forme della cultura. Mi riferisco in particolare all'interpretazione che Freud propone della legge, quale figura correlativa alla forma del Super-io, di un'istanza imperativa dunque la cui autorità non si basa sulla persuasione, ma sul ricatto del padre al quale il figlio sarebbe sottoposto.

L'immagine della coscienza quale Super-io, insostenibile come teoria generale, corrisponde invece alla figura che di fatto con crescente frequenza la coscienza morale assume nell'esperienza moderna. Per i padri infatti è sempre meno facile riferirsi a codici di comportamento condivisi; anche quando conoscano personalmente un codice morale, difficile è per essi raccomandarlo alla coscienza del figlio quale codice universale dei rapporti umani. Ottenere il riconoscimento del padre, d'altra parte, rimane comunque per il figlio una condizione di vita irrinunciabile; le forme nelle quali egli cerca tale riconoscimento assumono di fatto facilmente la figura della resa ad un ricatto.

Le probabilità di distorsione del rapporto educativo crescono a misura che la cultura pubblica – quella alla quale il soggetto singolo più facilmente si appella nei propri comportamenti – diventa reticente, o addirittura censoria, per ciò che si riferisce a quelle esperienze radicali che presiedono alla nascita della coscienza.

Si deve certo riconoscere che i comportamenti del singolo spesso e per molti aspetti sono – per fortuna – suggeriti dalle forme del suo vissuto emotivo, assai più che dalla sua cultura e dalle *ideologie*. Lo possiamo verificare con particolare evidenza proprio per riferimento ai comportamenti della madre nei primi mesi (o anni) della vita del figlio. Lo possiamo verificare anche per riferimento ai comportamenti religiosi; l'abitante della metropoli secolare assai difficilmente riesce a *dire* la qualità di tale vissuto; e quello che eccezionalmente dice ha il sapore della semplice citazione di luoghi comuni, assai più che il sapore di una confessione di ciò che egli effettivamente vive. Quello che effettivamente si fa è spesso meglio di ciò che si dice di fare. E tuttavia, anche la distanza sistemica tra comportamenti e giustificazioni riflesse concorre a rendere problematico il rapporto educativo.

La presenza esplicita di una referenza religiosa ha virtualmente di che rimediare alla censura dei significati virtuali degli affetti nella società secolare. Ma perché questo apporto virtuale della religione alla causa dell'educazione di fatto di realizzi occorre che l'attenzione religiosa si unisca alla competenza umana, alla competenza d'Unque psicologica e culturale dei genitori. Grande è a tale riguardo la responsabilità del ministero pastorale della Chiesa.