

Per pensare l'educazione oggi

Carlo Nanni*

Reflecting on Education Today

► SOMMARIO

Nel non facile contesto contemporaneo pieno di ombre e di luci, segnato dagli effetti della globalizzazione, delle nuove tecnologie informatiche e robotiche, della crisi socio-economica e culturale, gli organismi internazionali e nazionali ripensano il diritto all'educazione permanente nella prospettiva di una società e di una pedagogia dell'inclusione. Ma, a livello di vissuti relazionali e sociali, in questi ultimi tempi si fanno rilevanti anche l'esigenza di crescere e liberarsi insieme, la ricerca dell'incontro e della reciprocità "simbolica" relazionale, la collaborazione e il perdono interpersonale, sociale, politico.

In questo contesto si indica pure la prospettiva pedagogico-cristiana di pensare e vivere il "mistero dell'educazione" nell'essere "figli nel Figlio", e in quello più vasto della vita e comunicazione trinitaria. Peraltro ciò suppone approfondimenti teorico-epistemologici relativi all'esigenza di un nuovo umanesimo e alla ricerca di una nuova paideia; e richiedono inderogabilmente una proficua interazione tra una razionalità dilatata e un serio impegno di ricerca dell'intelligenza della fede.

► PAROLE CHIAVE

Emergenza educativa; Intelligenza della fede; Nuova paideia; Nuovo umanesimo; Pedagogia cristiana; Pedagogia inclusiva; Razionalità dilatata.

* **Carlo Nanni** è professore ordinario emerito di «Filosofia dell'educazione» della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'università Pontificia Salesiana di Roma.

1. Globalizzazione ed emergenza educativa

Con il 2000 si è fatta evidente quella che in termini comprensivi diciamo “globalizzazione”. Il mondo è diventato veramente un “villaggio globale”;¹ e con il diffondersi della cultura digitale viene permessa al contempo l’universalizzazione e la localizzazione, la comunicazione in tempo reale e la personalizzazione delle idee e delle prospettive.

Peraltro, la globalizzazione ha messo in risalto tutte le sue ambivalenze, le sue cicliche crisi che si fanno scontare a intere parti mondo, sia a livello di vita che di cultura, facendo patire ad una parte le sofferenze più dure e profonde mentre all’altra si fanno balenare all’orizzonte i successi più ampi e isperati.²

All’interdipendenza di fatto si impone, a livello etico, la solidarietà e la corresponsabilità, se non si vuole cadere nella disumanizzazione e nella perdita di speranza nel futuro e di una vita umanamente degna, diritto fondamentale di tutti e ognuno.³ A fronte di queste nuove situazioni storico-sociali, il dialogo inter-culturale (e interreligioso) è diventato oggi, un’esigenza inderogabile per la convivenza umana. Infatti nell’incontro con l’altro multietnico e multiculturale – sia fisico che “virtuale” (cioè tramite media elettronici, computerizzati, telematici, multimediali) – è possibile instaurare un’interazione, uno scambio e un arricchimento reciproco, oppure lo scontro, la dominazione, l’assoggettamento, l’invasione culturale ed economico-politica. Ci si può aprire o ci si può chiudere: fisicamente e mentalmente, emozionalmente, eticamente.⁴

In questo contesto si parla di *emergenza educativa* consapevoli che è difficile educare, cioè prospettare e sostenere forme di vita giusta e buona, come pure sia inderogabile un’azione educativa da parte di tutti, che accompagni e sostenga l’impegno socio-economico per uno sviluppo sostenibile a livello globale e collabori all’edificazione di una cultura dei diritti umani e

¹ Cfr. H. M. McLuhan - B.R. Powers, *The Global Village: Transformations in World Life and Media in the 21st Century*, Oxford University Press, Oxford 1988 (trad. it. *Il villaggio globale – XXI secolo: trasformazioni nella vita e nei media*, Sugarco, Milano 1989); M.P. Caruso – L. Falvella, *La rivoluzione digitale. Come cambia la nostra vita e quali regole per tutelarla*, Rubbettino, Genova 2004; E. Romanelli (a cura di), *Tre punto zero. La rivoluzione digitale. Come cambia il modo di scrivere, leggere, informare, comunicare nell’era di smartphone, social network, file audio e libri elettronici*, Audino, Roma 2011.

² Cfr. L. Gallino, *Globalizzazione e diseguaglianza*, Laterza, Roma-Bari 2000; N. Klein, *No Logo*, Baldini e Castoldi, Milano 2001; W. Ellwood, *La globalizzazione*, Verso, Urbino 2003; D. Zolo, *Globalizzazione. Una mappa dei problemi*, Laterza, Roma-Bari 2004; F. Cardini, *La globalizzazione. Tra nuovo ordine e caos*, Il Cerchio, Rimini 2005; M. Benasayag - G. Schmit, *L’epoca delle passioni tristi* (trad. di E. Missana), Feltrinelli, Milano 2005; C. Mongardini, *Capitalismo e politica nell’era della globalizzazione*, FrancoAngeli, Milano 2007; U. Galimberti, *L’ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2007; G. Battiston (intervista a), *Zygmunt Bauman. Modernità e globalizzazione*, Edizioni dell’Asino, Roma 2009; M. Augé, *Non luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano 1993; A. Hellmann, *Decadence Lounge. Viaggio nei non luoghi del nostro tempo*, Zona Editrice, Arezzo 2010.

³ Sono appena da accennare i molti studi del sociologo Z. Baumann. Di tale autore si vedano ad es.: Z. Baumann, *La società dell’incertezza*, il Mulino, Bologna 1999; *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano 2000; *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma-Bari 2001; *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari 2001; *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2002; *Una nuova condizione umana*, Vita e Pensiero, Milano 2004.

⁴ S. Huntington, *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, New York, Simon & Schuster New York 1996 (trad. it. *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*, Garzanti, Milano 2000).

di stili veramente e universalmente democratici: avendo come “piattaforma comune di comunicazione” (come condizione previa) l’orizzonte del mondo come contesto e l’umano come orizzonte di senso.⁵

A fronte della complessità, del mutamento accelerato e dell’innovazione continua, delle contraddizioni e delle polarizzazioni esistenti (tra globale e locale, tra universale e individuale, tra tradizionale e innovativo, tra modernità e post-modernità, tra efficacia e rispetto delle persone, tra benessere e trascendenza, tra materiale e spirituale, tra cognitivo ed emotivo, tra ideale e reale, tra perennità e moda, tra memoria e futuro...), diventa centrale l’educazione delle persone (individui, gruppi, comunità).

Oltre alle competenze di ruolo (che permettono di assolvere compiti sociali o un lavoro produttivo), è necessario acquisire competenze umane più generali che permettano di vivere la vita in modo dignitoso e umanamente realizzato. Di fronte alla velocità dei mutamenti e alla molteplicità delle stimolazioni, diventa fondamentale educare alla capacità di scelta (ed in particolare a saper selezionare, discernere, essere critico, capace di distinzione, di resistenza e d’altro canto di com-posizione, di col-laborazione).

In tal senso la responsabilità (verso sé stessi, verso gli altri, verso la storia, verso il futuro, verso i valori) appare più che mai come il fine educativo per eccellenza. Essa porta a farsi carico, a prendersi cura, ad impegnarsi solidalmente, dialogicamente e criticamente, “di tutto e di tutti” (come direbbe quel grande educatore che fu don Lorenzo Milani). Ma è anche necessaria una capacità previa di sapersi orientare, di aprire cammini senza perdersi, anzi facendo strada insieme verso mete di maggiore umanità e di migliore qualità di vita, per tutti e per ciascuno.⁶

2. Tra nuove speranze e pesanti irrigidimenti

Peraltro, si può affermare che in questi ultimi tempi si assiste a dei trend socio-culturali che viaggiano vistosamente in diverse – e contrapposte – direzioni.

Nonostante l’emergere di esperienze discutibili, si può constatare un accresciuto interesse per la qualità della vita, per la difesa dei diritti umani e per lotta per quelli civili e politici, sostenuto da una viva coscienza della dignità personale. Crescono nuovi movimenti per la promozione umana e civile di tutti, per la protezione dell’ambiente e degli eco-sistemi o per città dal volto

⁵ A. CASSESE, *I diritti umani oggi*, Laterza, Roma-Bari 2009.

⁶ A. NANNI, *Una nuova paideia. Prospettive educative per il XXI secolo*, EMI, Bologna 2000. Mi sembrano interessanti le indicazioni che offre J. MARITAIN in *L’educazione al bivio*, Brescia, La Scuola 1976¹⁹, 59-61. Egli indica cinque disposizioni fondamentali, che vanno propiziate fin dalla prima età e che non bisogna trascurare di coltivare nell’educazione intenzionale scolastica e formativa: 1) l’amore alla conoscenza della verità; 2) l’amore del bene e della giustizia (e anche l’amore delle imprese “eroiche”); 3) la semplicità della vita e l’apertura all’esistenza (al mondo, al tempo, alle cose...), curando che non sia disturbata da chicchessia (famiglia, società, istituzioni sociali...); 4) l’apertura verso il lavoro e il senso del lavoro ben fatto. A riguardo di quest’ultima Maritain afferma espressamente: «Non intendo per questa disposizione lo zelo di lavorar sodo. Parlo di qualche cosa di più profondo e di più umano: un rispetto per il lavoro da fare, un senso di lealtà e di responsabilità nei suoi riguardi... se questa disposizione fondamentale, che è la prima inclinazione naturale verso l’autodisciplina, se questa probità nei confronti del lavoro è guastata, viene a mancare una delle basi essenziali della moralità umana (60-61); 5) l’apertura agli altri e al senso di cooperazione, «che in noi è altrettanto naturale e contrastato, quanto la tendenza alla vita sociale e politica» (61).

umano; cresce l'attenzione e l'impegno per la protezione e la solidarietà nei confronti delle persone a rischio, per le categorie deboli (donne, bambini, anziani, persone disabili), per le situazioni di sofferenza della società (sacche di povertà, emarginati, drogati, malati di Aids, migranti, extra-comunitari), per le minoranze linguistiche, etniche e religiose. Si è affermata una maggiore coscienza, nella interdipendenza socio-economica mondiale, una solidarietà più impegnata per uno sviluppo storicamente ed effettivamente "sostenibile" a vantaggio di tutti ed ognuno: ricucendo privato e pubblico, intervenendo direttamente per cambiamenti positivi "a portata d'uomo"; con un'attenzione alla realizzazione di sé e, allo stesso tempo, alla buona qualità della vita comune, agendo personalmente ma in modo cooperativo; promuovendo nuove forme di imprenditorialità e di mutuo aiuto; sviluppando forme di interculturalità e partecipazione.

Ma la crisi economica mondiale, che ha messo in luce i limiti di un modello di sviluppo quasi tutto incentrato sulla finanza mondiale, ha portato alle dure politiche di "spending review" che non sempre si compensano con quelle scelte che rendono possibile la ripresa, la produzione e occupazione. Ne risente soprattutto l'Europa, che deve fare i conti non solo con l'alleato statunitense e il suo neo-capitalismo liberaleggiante, e con i paesi in via di ascesa e in special modo con i nuovi attori politico-economici entrati con prepotenza nella scena mondiale della produzione e del potere economico-politico, India e Cina in particolare.

Non meno preoccupante, per il mondo politico e culturale europeo, si va dimostrando il risveglio cultural-politico dei paesi islamici. Esso dà colore particolare alle migrazioni multietniche e multiculturali e ai problemi dell'integrazione e dell'inclusione socio-culturale europea. Inoltre, a motivo di alcuni gruppi estremistici interni, che operano a livello locale, ma presenti anche nel contesto europeo e occidentale con un minaccioso e aggressivo terrorismo, si teme quasi uno "scontro di civiltà" che spinge a irrigidimenti socio-politici e a misure restrittive delle libertà civili.

Appare abbastanza chiaro come l'Europa – che si faceva vanto di essere faro di umanità e di civiltà – stia soffrendo sempre più ai diversi livelli della vita istituzionale e politica, con episodi vistosi e dilaganti di corruzione e di ricerca del "particolare" che vanno a scapito del bene comune e dei bisogni di vita di tutti. La difesa a oltranza dei livelli di benessere raggiunti localmente e generazionalmente, è sostenuta dal soggettivismo teorico ed etico tipico della modernità occidentale.⁷ In ogni caso la "questione morale" è sempre più riconosciuta come una delle questioni fondamentali e prioritarie per la convivenza civile e comunitaria.⁸

3. Le prospettive internazionali

Negli anni a cavallo del secolo, l'attenzione all'educazione non è venuta meno negli Organismi internazionali per il ruolo che essa può giocare a favore dello sviluppo e di una buona qualità della vita societaria: «Di fronte alle molte sfide che ci riserva il futuro – afferma il "Rapporto

⁷ A riguardo si può leggere utilmente l'acuta analisi sull'Europa contenuta nel Discorso di papa Francesco in occasione del conferimento del premio Carlo Magno, Città del Vaticano, Sala Regia, venerdì 6 maggio 2016 in http://w2.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2016/may/documents/papa-francesco_20160506_premio-carlo-magno.html

⁸ Cfr. il Rapporto UNESCO del 2010: *Education for All 2010*, che mette in risalto come la crisi economica minacci anzitutto l'educazione. Si può vedere in proposito <http://www.unesco.org/en/efareport/reports/2010-marginalization/>

Delors”⁹ – l’educazione ci appare come un mezzo prezioso e indispensabile che potrà consentirci di raggiungere i nostri ideali di pace, libertà e giustizia sociale». Qui l’educazione è considerata in senso lato per cui è sinonimo di alfabetizzazione, di istruzione scolastica, di formazione professionale, di apprendimento, di “cura” della buona qualità della vita personale, individuale e comunitaria.

Pur senza indulgere a miracolismi o a formule magiche, la Commissione è convinta che l’educazione possa essere la “carta vincente” o perlomeno “l’utopia necessaria” per promuovere uno sviluppo equo e solidale che faccia arretrare la miseria, impedisca l’esclusione, eviti lo scontro tra i popoli e le nazioni, lotti contro l’oppressione, la dominazione e la guerra come soluzione dei conflitti o come risposta alle esigenze dello sviluppo mondiale.¹⁰

Proceduralmente si è data ampia affermazione e si è stimolato gli Stati a rendere operativa la prospettiva dell’educazione permanente (l’educazione per tutta la vita, di tutta la vita, in tutte le situazioni differenti della vita), come riaffermato nel *Rapporto mondiale sull’educazione* dell’UNESCO 2000.¹¹ Essa viene riferita sia alla promozione della crescita e del consolidamento della personalità (= *educazione di base*), sia – sulla base di una fondamentale evolutività e apprenditività dell’intera esistenza personale e comunitaria pure nella differenziazione delle diverse età, situazioni di vita, delle personalità in sé e delle forme di vita culturali-storiche – alla qualità umanamente degna della vita propria, altrui e comune (= *educazione permanente* vera e propria). L’attuale spostamento di accento dall’educazione all’apprendimento, pone l’attenzione a livello internazionale sul “diritto di tutti all’apprendimento per tutta la vita”.

Un’altra grande idea che è andata diffondendosi è quella della società educante. Con essa si è inteso mettere in risalto che l’educazione non è un fatto solo personale o di relazione interpersonale o di gruppo, ma anche impegno di “soggetti comunitari”, che operano insieme e secondo differenziate responsabilità, per la realizzazione di quelli che sono gli orizzonti finalistici dell’educazione. In questo modo si è evidenziata la necessità di un’azione concordata e integrata tra le varie agenzie formative (famiglia, scuola, chiesa, associazioni, mondo dello sport e del divertimento, vita civile e politica, ecc.) e le molte situazioni sociali di formazione, come ad esempio nel volontariato, nell’alternanza scuola-lavoro, nel servizio civile ed ecclesiale, locale, nazionale, internazionale. In termini strettamente pedagogici si parla di integrazione tra educazione formale (intenzionale e sistematica, come succede a scuola), educazione non formale (intenzionale ma non sistematicamente organizzata, come succede in famiglia), educazione informale (non intenzionale e non sistematica, come succede ad esempio in quella “scuola parallela” rappresentata, nel passato, dai gruppi dei pari, i quali oggi trovano un’ulteriore “rappresentazione” nelle pratiche mass-mediali e new-mediali). Nella linea dell’autonomia e del principio di sussidiarietà, i governi stessi sono chiamati in causa a collaborare con incisive forme di sostegno economico e di riforma del sistema sociale di istruzione, formazione, educazione. In questa ottica si è provato a varare iniziative concrete di collaborazione formativa, evocando quella che è stata variamente

⁹ J. DELORS, *Nell’educazione un tesoro. Rapporto all’UNESCO della Commissione Internazionale sull’educazione per il XXI secolo* (trad. di E. Coccia), Armando, Roma 1997, 11.

¹⁰ Ma sotto un altro punto di vista, quello più funzionalistico allo sviluppo economico e per far fronte all’imponente diffusione delle nuove tecnologie dell’informazione, sarebbe da vedere: E. CRESSON - P. FLYNN (a cura di), *Insegnare ed apprendere. Verso la società cognitiva*, Commissione Europea, Consiglio d’Europa, Strasburgo 1995-1996, in http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf

¹¹ UNESCO, *Rapporto mondiale sull’educazione 2000. Il diritto all’educazione: la formazione per tutti lungo il corso della vita*, prefazioni di K. Matsuura, T. De Mauro e G. Puglisi, Armando, Roma 2000.

proclamata (e intesa) “alleanza educativa” sociale, “patto educativo”, pensare, progettare e operare “in rete” tra soggetti, agenzie formative, forze sociali del territorio.

Ma negli anni più prossimi all’oggi, la “parola d’ordine” è diventata “pedagogia dell’inclusione”. Come è noto il Consiglio europeo di Lisbona del marzo 2000 ha definito l’inclusione sociale come uno degli obiettivi primari della strategia per la crescita e la competitività europea sul piano mondiale. La “strategia di Lisbona” – con la sua intrinseca caratterizzazione politico-economica – ha tuttavia posto, almeno come vessillo d’avanguardia della lotta all’esclusione, la promozione dell’integrazione sociale, intesa non come assimilazione del diverso, né chiusura contro il diverso, bensì come una vera inclusione in una comunità dai confini aperti a tutti, come ha scritto J. Habermas.¹²

Il concetto di inclusione entra nel lessico pedagogico a partire dagli anni Novanta grazie ad alcuni documenti internazionali, primo tra tutti il Framework di Salamanca dell’Unesco del 1994. Esso si lega al diritto all’*educazione per tutti* (Unesco) e a una educazione di qualità per tutti e si contestualizza in un sistema sociale inclusivo, mettendolo in gioco anche educativamente.

La pedagogia inclusiva si pone inizialmente come un riadattamento delle strategie e dei metodi dell’apprendimento scolastico per aiutare gli individui con bisogni particolari, per assicurare loro una crescita umanamente degna. In questo modo emerge un nuovo modo di “far scuola” in generale. Infatti, proponendo un processo di apprendimento che intenda rispondere alla variabilità degli stili cognitivi degli alunni, nella loro differenziata umanità e condizione esistenziale e sociale, si chiede alle comunità educative di adeguarsi a questa prospettiva.

A questo scopo la pedagogia inclusiva spinge a promuovere le risorse e le potenzialità di ciascuno; chiede e implica dei cambiamenti nel contesto dell’apprendimento, nei contenuti, nelle strutture, nelle metodologie, nelle procedure relazionali e istituzionali. In tal modo si pensa di poter ridurre l’esclusione garantendo a tutti i soggetti in formazione i diritti alla istruzione, alle pari opportunità e alla partecipazione sociale: a prescindere dalle loro caratteristiche e condizionamenti fisici, sociali, economici, etnici, culturali.¹³

4. Stimolazioni antropologico-pedagogiche germinali degli ultimi anni

Mettendomi in quest’ultimo ordine del discorso, vorrei accennare ad alcuni movimenti di tendenza di carattere antropologico-pedagogico, che mi appaiono di grande interesse per l’educazione del XXI secolo.

Il primo è quello già presente nel *Rapporto Delors* («Imparare a saper vivere insieme con gli altri») e ancor prima nella *Pedagogia degli oppressi* di Paulo Freire («Nessuno libera ed educa nessuno, nessuno è liberato ed educato da nessuno, ci si libera e ci si educa insieme nel rapportarsi agli altri, al mondo, alla società, all’umanità»¹⁴ e, aggiungo io, ... a Dio!).

Dopo l’enfasi di un pesante soggettivismo individualistico – che alcuni considerano come l’effetto quasi naturale della modernità e del neocapitalismo occidentale – seppure timidamente,

¹² J. HABERMAS, *L’ inclusione dell’altro*, Feltrinelli, Milano 2008.

¹³ R. MEDEGHINI - W. FORNASE, *L’educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2011; M. MUSELLO - V. SARRACINO (a cura di), *Una scuola inclusiva. La pedagogia dei BES per una società politicamente giusta*, Cafagna, Napoli 2015; D. IANES - A. CANEVARO (a cura di), *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent’anni di scuola inclusiva*, Erickson, Trento 2016.

¹⁴ P. FREIRE, *La pedagogia degli oppressi* (trad. di L. Bimbi), Gruppo Abele, Torino 2015³.

sta ritornando l'evidenziazione del "noi" e della collaborazione ("insieme"). Le scienze umane e neurologiche evidenziano una nativa inter-soggettività rispetto a una primitiva e isolata individualità soggettiva; e parallelamente mostrano il "dato" di una rete relazionale dell'esistenza (che fa ricordare la celebre frase di Martin Buber: «In principio era la relazione»¹⁵). E a livello neuronale si indica nei "neuroni specchio" la possibilità intrinseca della presenza dell'altro nella vita personale. Altrettanto si può dire per l'interattività tra ecosistema personale ed ecosistema ambientale, in tutti i tempi della vita, fin dai suoi primordi. Così pure, rispetto alla già accennata affermazione di una evolutività estesa a tutta la vita, si sta evidenziando sempre più anche l'idea dell'educazione come "compimento" della generazione "naturale" e di quella culturale-spirituale inter-generazionale.¹⁶

Un secondo movimento è quello della "collaborazione" intesa come categoria non solo fattuale e funzionale, ma profondamente etica e socio-politica. Già a livello di pensiero, la complessità dell'esistenza ha fatto diventare esigenza basilare la formazione a un pensiero poliedrico, complesso, sistemico, ermeneutico "glocale" (cioè in simultanea globale e locale), dialogico (rispetto ad un pensiero "chiuso", "unico", "anti"). Così, a livello di ricerca e di produzione della conoscenza, si può dire che l'interdisciplinarietà, cioè l'interazione e la collaborazione all'interno del processo conoscitivo, è diventata quasi un presupposto scontato. Oggi si tende a realizzarla non solo tra le discipline scientifiche, ma anche tra scienze umane, scienze naturali e nuove tecnologie, tra scienza e saggezza culturale, tra saperi tradizionali e informazioni innovative, tra scienza-cultura-fede, tra pensiero e azione, tra macro e micro sociale, tra pedagogia e politica, ecc.

Ma come dicevo, la categoria della collaborazione ha anche una estensione antropologico-politica: con la particolarità che la volontà etico-politica è preceduta e resa possibile da una previa ricerca della *riconciliazione e del perdono*, grazie anche ad una etica e religiosa elaborazione del lutto e di una pacifica risoluzione del conflitto (ad esempio a livello di coppia, ma anche a livello di gruppi, di etnie e di razze, come è stato nel caso di Nelson Mandela, diventato esemplare anche per la chiesa d'Africa, dove è dato sviluppare anche la categoria della fraternità cristiana e della comune creaturalità antropologico-religiosa).¹⁷

Vorrei, infine, insinuare che l'evidenziazione del noi, dell'insieme e della collaborazione, può essere portata a livello dell'incontro e della *riconciliazione tra le generazioni*. Ciò permette di vedere l'educazione come il compimento della generazione "naturale": il cucciolo umano esce fuori dal grembo materno immaturo, inetto, inesperto, carente di cultura e di competenze per vivere la vita in modo umanamente degno; ha bisogno di essere accolto e di poter continuare la sua generazione nel grembo sociale che lo incultura/accultura e lo forma al suo modo di vivere dignitosamente in società.

¹⁵ M. BUBER, *Il principio dialogico e altri saggi* (ed. it. a cura di A. Poma), San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 1993, 71.

¹⁶ G. RIZZOLATTI- L. VOZZA, *Nella mente degli altri. Neuroni specchio e comportamento sociale*, Zanichelli, Bologna 2007; D. DONELLI - M. RIZZATO, *Io sono il tuo specchio. Neuroni specchio ed empatia*, Amrita, Torino 2013; M. GORI, *I miei occhi nei tuoi. Come la scoperta dei neuroni a specchio ha rivoluzionato la neurologia, la psicologia, la sociologia e le scienze dell'educazione*, Kappa, Roma 2014; G. HICKOK, *Il mito dei neuroni specchio. Comunicazione e facoltà cognitive. La nuova Frontiera* (trad. di S. Frediani), Bollati Boringhieri, Torino 2015.

¹⁷ N. MANDELA, *Lungo cammino verso la libertà. Autobiografia*, Feltrinelli, Milano 2013; N. MANDELA, *Un gesto può cambiare il mondo*, a cura di J. Crwys-Williams, BUR Rizzoli, Milano, 2013; N. MANDELA, *Un ideale per cui sono pronto a morire* (trad. di R. Merlini), Garzanti, Milano 2014; Desmond TUTU, *Non c'è futuro senza perdono* (trad. di E. Dornetti), Feltrinelli, Milano 2001; A. LEIRIS, *Non avrete il mio odio* (trad. di L. Corradini), Garzanti, Milano 2016.

In questa maniera si comprende meglio la valenza formativa ed educativa dell'incontro/dialogo inter-generazionale, pur con i suoi interrogativi di sempre ("gap" generazionale) e con le sue peculiarità problematiche dell'oggi: ma anche con le risorse tipiche di ciascuna età. E si può pensare l'impegno educativo non come opera di singoli educatori adulti, ma come generazione, cioè come responsabilità e opera comune da e tra una generazione e l'altra: quasi una sorta di globale "co-educazione" di tutti e per tutti; fino ad assurgere ad aspetto peculiare dei processi di liberazione e di sviluppo, umanamente degni, che ogni popolo o società organizzata persegue.

In quest'orizzonte l'azione educativa viene a configurarsi come un'espressione particolare di questo vasto impegno storico di umanizzazione e di promozione umana e come un modo d'essere particolare della responsabilità generale di fronte alla vita.¹⁸ Giustamente e correttamente si può quindi parlare di "responsabilità educativa". Infatti l'educazione, si rivela nel suo senso profondo come derivante da una decisione etica, individuale e/o comunitaria, di corrispondere alle esigenze vitali di crescita, propria ed altrui, ed al comune divenire in umanità e libertà "umanizzando l'ambiente" e sviluppando la piena "ominizzazione" di tutti e di ciascuno.¹⁹

A questo proposito possono essere interessanti alcuni sviluppi di figure antagonistiche delle relazioni tra padri e figli del recente passato. Mi riferisco alle figure rivali del figlio Edipo e del padre Laio della contestazione sessantottesca o del "senza padri né maestri" (del figlio-Icaro, che vola per conto suo senza badare ai consigli del padre Dedalo) dei difficili anni Settanta o ancora della deriva e dell'abbandono reciproco (il figlio-Narciso, che ripete il soggettivismo e il giovanilismo paterno e materno, vivendo e centrandosi solo su se stesso) della ripresa degli anni Ottanta. Rispetto ad esse sembra esserci un interessante sviluppo negli ultimi anni. Alcuni, infatti, hanno messo in risalto la figura del figlio-Telemaco che – a fronte dell'oppressione e della malvagità dei Proci che dilapidano i beni di Itaca e cercano di possedere la madre Penelope – va alla ricerca del padre Ulisse; e trovato lotta insieme con lui per la liberazione della madre e del suo popolo.²⁰ L'idea "compositiva" del "padre simbolico" di alcuni decenni fa²¹ in alternativa al "padre edipico", viene ad integrarsi in un'unica e collaborativa figura plurale di "padri e figli simbolici", cioè frutto di ritorno e di riconoscimento tra generazioni, accomunati nel fine (che li trascende) della promozione di una vita comune, buona e giusta per tutti e ciascuno.²²

¹⁸ G. QUINZI, *Accompagnare la crescita umana: proposte per l'educazione*, LAS, Roma 2008; G. QUINZI, "Venire al mondo" e "Dare alla luce": riflessioni teologico-educative e spunti per la pastorale, PUL Press, Roma 2010.

¹⁹ E. MUSI, *Concepire la nascita. L'esperienza generativa in prospettiva pedagogica*, FrancoAngeli, Milano 2007; M. MAGATTI - C. GIACCARDI, *Generativi di tutto il mondo unitevi*, Feltrinelli, Milano 2014; C. OTTAVIANO, *Generatività(s). La responsabilità di essere figlie e figli*, Lubrina-LEB, Bergamo 2016.

²⁰ M. RECALCATI, *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*, Feltrinelli, Milano 2014; M. RECALCATI, *Non è più come prima. Elogio del perdono nella vita amorosa*, Raffaello Cortina, Milano 2014; A. DE FILIPPO - Z. FORMELLA, *La solitudine di Icaro. Il disagio dei giovani tra adolescenza e età adulta*, Alpes Italia, Roma 2013. Il mutamento nell'analisi del rapporto genitori figli anche in questi ultimi anni si può cogliere ad esempio attraverso M. AMMANITI - N. AMMANITI, *Nel nome del figlio. L'adolescenza raccontata da un padre e da un figlio*, Mondadori, Milano 2003; G. SCHELOTTO, *Ti ricordi papà? Padri e figli, un rapporto enigmatico*, Mondadori, Milano 2005; M. MORGANTI, *Figlie di padri scomodi. Comprendere il proprio legame col padre per vivere amori felici*, FrancoAngeli, Milano 2009; A. SCIORTINO, *Padri e figli. Guida a un rapporto che cambia*, Mondadori, Milano 2015; M. CACCIARI, *Re Lear. Padri, figli, eredi*, Saletta dell'uva, Caserta 2015.

²¹ Cf. P. RICOEUR, *Il simbolo dà da pensare*, a cura di I. Bertoletti, Morcelliana, Brescia 2002.

²² Z. FORMELLA - A. RICCI, *Educare insieme: aspetti psico-educativi nella relazione genitori-figli*, Elledici, Leumann (TO) 2010.

5. Il “mistero dell’educazione”: educare e educarsi come «figli nel Figlio»

Nella tradizione cristiana,²³ educare per i credenti è una collaborazione con i genitori per aiutarli a far crescere i figli, le nuove generazioni – come si dice comunemente – «in sapienza, età e grazia di fronte a Dio e di fronte agli uomini» (Lc 2, 52): come hanno fatto la Madonna e Giuseppe con Gesù.

Peraltro, in un senso più profondo, educare significa essere collaboratori con la volontà creatrice di Dio, che dall’eternità chiama alla vita, nel tempo, Adami ed Eve, mandando il suo Figlio «perché abbiano la vita e l’abbiano in abbondanza» (Gv 10,10). Non per nulla si parla di “procreazione”. A sua volta, in proiezione di futuro, l’educazione “cristiana” collabora al rinnovamento umano e del mondo dello Spirito, rigenerando la cultura nella “verità che è propria della persona umana” (Benedetto XVI) e in vista di una “civiltà dell’amore” (Paolo VI).

In questa prospettiva, i fini istituzionali del “sistema educativo di istruzione e di formazione” (promuovere il pieno sviluppo della persona, porre le basi personali della cultura sociale, della cittadinanza, della produttività e dello sviluppo sociale, come vuole la Costituzione italiana all’art 3 e 4), vengono allora pensati in un quadro più ampio: vale a dire come specificazione di quella “prima via” del cammino storico della carità della Chiesa, che è costituito dall’uomo e dalla sua cultura (cfr. enciclica “*Centesimus annus*”, di Giovanni Paolo II, art. 62).²⁴ E in un orizzonte di senso più ampio, l’educazione diventa o comunque può essere vista e intesa come un concretizzare la fede nella “carità”, cioè in dono di vita e in speranza, in una promozione del creato: fino ai cieli nuovi e alla terra nuova in cui abiterà definitivamente e pienamente giustizia e verità (che “già” laboriosamente e impegnativamente ricerchiamo).

Svolgendo il suo servizio educativo, il docente/educatore/animatore credente dà forma concreta al “servizio cristiano” ecclesiale, nella linea di quanto dice Gesù ai suoi apostoli: «Chi vuol essere grande tra voi si farà vostro servitore e chi vuol essere il primo tra voi, sarà servitore di tutti. Il Figlio dell’uomo [cioè Gesù], infatti, non è venuto per essere servito ma per servire e dare la propria vita in riscatto per molti» (Mc 10, 43-45).

E lo stesso servizio educativo agli alunni può essere vissuto secondo l’espressione evangelica di Gesù: «Chi accoglie questo bambino nel mio nome accoglie me; e chi accoglie me accoglie Colui che mi ha mandato [cioè Dio Padre]» (Lc 9,47).²⁵

Ma nelle potenzialità pedagogiche (nelle virtualità di riflessione sull’educazione) del Vangelo si arriva a qualcosa “di più”. Utilizzando come strumento ermeneutico la categoria di “mistero”, si può arrivare a comprendere più a fondo lo stesso “mistero dell’educazione”, cioè quel tanto di “inconoscibilità” intrinseca alla relazione educativa, non mai esaurita (ed esaudita) dalla conoscenza scientifica su di essa, al di là dei pur interessanti suoi contributi e avanzamenti conoscitivi. Grazie infatti al Vangelo e in particolare alla meditazione teologica paolina, genitori, educatori, insegnanti, animatori, catechisti, sono messi nella condizione di vedere e vivere la relazione educativa avendo il figlio/la figlia, lo studente o gli studenti come partner, come persona, o anche come immagine e somiglianza di Dio e come modello dei “piccoli del Regno”, di cui parla

²³ P. BRAIDO, *Esperienze di Pedagogia cristiana nella storia*, 2 voll., LAS, Roma 1981.

²⁴ J.L. MORAL, *Ricostruire l’umanità della religione. L’orizzonte educativo dell’esperienza religiosa*, LAS, Roma 2014.

²⁵ C. NANNI, *Educare cristianamente*, Elledici, Leumann (TO) 2007; C. NANNI, *Educare con don Bosco alla vita buona del Vangelo*, LAS, Roma 2012.

il Vangelo. Ma, più profondamente, essi sono invitati a vedere l'educazione e provare a sperimentarla come modalità accomunante di vivere e crescere insieme, in quanto tutti "figli nel Figlio": cioè come relazione di fratellanza cristiana resa possibile da Gesù Cristo (pur nella differenziazione personale, di status, ruoli e funzioni). In più, può permettere di sentire e considerare la relazione educativa e la comunità educante familiare, scolastica o parrocchiale come comunione di vita ed espressione del mistero della Chiesa, in quanto tutti e tutte, a vario titolo si è «membri del Corpo di Cristo che è la Chiesa» (come dice in vari suoi scritti san Paolo) o comunque all'interno della sua "missione di salvezza del e per il mondo". E più ancora: essere consapevoli che, seppure tra il già e il non ancora, si vive il mistero della figliolanza e della comunione con il Padre nello Spirito. In tal modo l'educazione viene ad essere congiunta con la vita trinitaria e la Sua volontà di vita, di salvezza e di piena comunione oltre il tempo e le sue limitate misure.²⁶

6. Corollari di ricerca antropologici ed epistemologici

È facile "mettere alle corde" quanto si è detto finora. Infatti non è questione solo di ricerca di nuovi e migliori metodi rispetto al passato o almeno un po' più adeguati alle situazioni culturali particolari o nazionali contemporanee. In questione vengono messi i fondamenti ultimi dell'educazione o perlomeno i capisaldi di quella che era fino ad ora la cultura educativa occidentale: la fiducia nelle capacità soggettive di libertà e di trasformazione umana del reale, la fede nella razionalità, nella scienza e nella tecnica. Una qualche idea di cosa ultimamente significa essere uomini e donne, essere persone insieme con gli altri e le altre non è facile ad aversi.

Si comprende in questo contesto tutto il dibattito attuale sulla ricerca di un "nuovo umanesimo". La crisi e l'innovazione hanno travolto non solo le ideologie tradizionali, ma anche i costrutti teorici che si ponevano alla base di progetti e di azioni sociali per la promozione umana. Il pensiero filosofico-teologico di ispirazione cristiana, sull'impianto classico greco-romano della soggettività e dei ruoli sociali giocati dall'uomo, ha elaborato nel secolo scorso il concetto di «persona», quale modo di intendere l'uomo e cogliere lo specifico del mondo umano. Con esso si intende dire che l'essere umano (individuo, gruppi, comunità) è soggetto capace, radicalmente, di interiorità, autonomia, libertà, responsabilità, auto-trascendenza (prima e oltre ogni assegnazione di genere). Ma in questi ultimi decenni si può arrivare a dire, con P. Ricoeur, che anche il personalismo, come ogni altra ideologia o idea è morto. Peraltro è onesto dire – sempre con Ricoeur – che se il personalismo è morto..., ritorna con forza la persona, quella vivente, nel suo esistere e coesistere con la complessità e le novità della storia e nel desiderio mai del tutto appagato della trascendenza, pur abitando il mondo e riempiendo i giorni e lo spazio di opere fino a ieri impensabili: nel bene e nel male.²⁷

Allo stesso modo la Dichiarazione dei diritti umani ha posto maggiore attenzione ed evidenza all'"umano" e all'"umanamente degno". Ma anche in questo caso, si corre il rischio che sotto l'ombrello dell'umano e della dignità umana si ponga ciò che ognuno vuole, con un consenso manifesto che nasconde però, un dissenso o perlomeno incertezze, ambiguità, differenziazioni pesanti.²⁸

²⁶ Cfr. M. CROCIATA, *Seminare il futuro. La Chiesa di fronte alla sfida educativa*, EDB, Bologna 2015.

²⁷ Cfr. P. RICOEUR, *Meurt le personnalisme, revient la personne...*, in «Esprit» 51 (1983) 1, 113-119.

²⁸ Cfr. il già citato CASSESE, *I diritti umani oggi*.

In tal senso anche la proposta di “nuovo umanesimo” adeguato all’attuale condizione dell’“uomo planetario” non solo deve integrare e rendere possibili le molteplici interdipendenze che si manifestano nell’esistenza umana attuale: tra locale e globale, tra reale e virtuale, tra identità e differenza, tra empiricità e interiorità, tra novità e perennità, tra contestualizzazione e trascendenza, ecc., ma ha anche il compito di generare l’idea di un essere umano integrale, capace di concentrare, nella singolarità del microcosmo personale, i molteplici aspetti del macrocosmo umano (e quindi cercando di ripensare il rapporto tra persona, persone, cultura, culture, natura, storia, tecnologia, mondi vitali soggettivi, immaginari collettivi, mondi virtuali, simulazione e interventi, umano e post-umano...), come pure di far interagire continuamente e attivamente gli ecosistemi personali con l’ecosistema ambientale; ma anche evidenziando la radicale interiorità e trascendenza, relazionalità, generatività, donazione, solidarietà, fraternità personale, sociale, storica.

Peraltro c’è da dire che queste piste di ricerca vanno portate anche ai livelli dei vissuti educativi e debbono diventare ricerca pedagogica per una “nuova paideia”, cioè per una nuova cultura educativa adeguata al tempo presente e alle sue protensioni sul futuro. Non si tratta solo di riflettere e pensare su e per l’educazione, ma occorre più largamente pensare e ripensare l’educazione nella sua globalità.²⁹

Ma alla fin fine c’è sempre, in fondo, una questione epistemologica. Viviamo in un clima generale di crisi, di innovazione, di pluralismo culturale e ideologico, di globalizzazione della produzione e della cultura, che spesso sfocia nel relativismo e manda ventate di nichilismo. Una verità “oggettiva” – intendendo tale termine, almeno minimalmente, nel senso di un acconsentito orizzonte di valori e di senso condivisibile pur nella differenza, anzi diversità di prospettive culturali e di esistenza – diventa sempre più “merce rara”. È facile essere presi nelle maglie della “macchina” tecnologico-informatica che opera in maniera di logica binaria (sì/no) e sequenziale-numerica; o all’opposto di abbandonarsi all’istinto, agli impulsi personali, alle opinioni soggettive o di gruppo, alle fughe nell’irrazionalismo, nel fondamentalismo, nell’integralismo intollerante e dominativo.

Per uscire da queste polarizzazioni estremizzate, forse occorrerà riguadagnare un tipo di razionalità – e parallelamente di scientificità e di tecnologia – “a misura d’uomo”; occorrerà, come educatori, aiutare se stessi e i giovani a saper integrare i molteplici modi con cui si conosce (impulsi, sensi, intelligenza, intuizione, operatività tecnica); a saper coniugare ragionevolmente i contributi della cultura, dell’arte, della fede con quelli della scienza e della tecnica; a non fissarsi sui dati di fatto, ma a cogliere il possibile, l’ulteriore, il futuribile; a dar spazio a ciò che è proprio, ma insieme anche a ciò che è diverso, facendosi capaci di tolleranza, di pluralismo, di flessibilità storica; a pensare “glocalmente”, vale a dire tenendo sempre presente, pur distinguendoli, il locale, il nazionale, l’internazionale, il mondiale, l’umano.

Ma altrettanto si dovrà fare da parte di chi è credente: egli non si può concedere il lusso di non ricercare l’intelligenza della fede “che e in cui” crede. Non può non saper “sensatamente”, cioè pubblicamente e comprensibilmente (come una volta si diceva “erga omnes”, cioè di fronte a tutti) dar ragione della speranza a cui è chiamato dalla rivelazione divina a cui si affida e dà credito intellettuale, valoriale, etico, vitale. Sarebbe difficile cogliere il senso della vita propria e

²⁹ Cfr. E. MORIN - C. SIMONIGH (a cura di), *Pensare la complessità. Per un umanesimo planetario. Saggi critici e dialoghi di Edgar Morin con Gustavo Zagrebelsky e Gianni Vattimo*, Mimesis, Sesto San Giovanni (MI) 2012. In particolare C. NANNI, *Pensare l’uomo e l’umano oggi. Nuova Paideia e profezia cristiana sull’uomo*, in A.M. FAVORINI - P. MOLITERNI, *Diversità e inclusione: le sfide dell’università per un nuovo umanesimo*, LEV, Città del Vaticano 2015, 173-191.

comune (e l'umanità del proprio credere), se –come credenti – ci considerassimo ben arroccati nella “cittadella” delle verità di fede; se non ci si aprisse alle stimolazioni che vengono dalla cultura sociale o dalla vita che dobbiamo vivere quotidianamente; se non si sapesse fare opera di discernimento di quanto si pensa e si prospetta nella cultura civile di cui si è parte, accogliendo il vero, il bello, il giusto, il buono, dovunque essi si trovano (che per il credente cristiano sono “visibili” grazie alla luce dello Spirito); se non ci si aprisse al mondo e agli altri e non si sapesse proclamare il “bell’annuncio” avuto in dono, non per meriti propri: con parole comprensibili anche da chi non crede, in “timore e tremore”, ma anche con il vigore del bello e del buono e con il coraggio del vero e del giusto; se non si fosse intolleranti e non ci si sapesse aprire al dialogo; se non si sapesse convergere e partecipare con “tutti gli uomini di buona volontà” alla soluzione dei problemi della città e alla promozione del bene comune comunitario e di ognuno.

Solo in questa convergenza di intenti e di pratiche si potrà fare un globale quadro di idee e valori “sensati”: per sé, per gli altri, per tutti.³⁰

nanni@unisal.it ■

³⁰ Sono idee che ho già espresso nel capitolo secondo di C. NANNI, *Educazione, evangelizzazione, nuova evangelizzazione*, LAS, Roma 2012, 12-17.