

Cambiamenti della pedagogia alla luce delle nuove istanze antropologiche: l'orizzonte comune IRC e Catechesi

Rita Minello*

► **Sommario**

Un vero e proprio processo emancipativo del discorso pedagogico non può prescindere dall'affrontare i nodi problematici della trasformazione umana. La ricostruzione riflessiva di un'antropologia che si faccia referente e connettivo transdisciplinare della formazione si avvale del filtro di lettura dell'antropologia pedagogica e critica, al fine di proporre i punti focali del paradigma transdisciplinare, e anche i punti fondativi di un progetto di vita per i giovani, che individua i valori dello sguardo umano in funzione del codice della dignità, nei suoi significati multipli. A queste condizioni l'antropo-formazione, come ricerca delle fondazioni, più che dei fondamenti, può finalmente comprendere le trasformazioni categoriali del pensiero educativo, capire i bisogni trasformativi del nuovo mondo e istruire linguaggi educativi utili alla sopravvivenza dell'anthropos.

► **Parole chiave**

Antropologia; Com-prensione; Educazione; Orizzonte; Trasformazione.

***Rita Minello:** è Docente di Pedagogia Generale e di Teorie e Modelli dei Processi Educativi, all'Università Niccolò Cusano di Roma.

1. Questione antropo-educativa e istanze pedagogiche contemporanee: necessità di una fondazione in tempi di principio antropico fragile

In quali spazi si colloca l'antropo-educazione contemporanea, dopo il percorso storico che ha condotto le scienze umane alla crisi dell'antropocentrismo? A quali itinerari culturali fa risalire le sue radici? È necessario esaminare la questione antropo-educativa in prospettiva storica, prima di riconsegnarla alle attuali esigenze di autonomia. Altrettanto fondamentale, indicare un fulcro concettuale e metodologico che, in tempi di principio antropico fragile, è da più parti rappresentato da un linguaggio organizzativo dialogante. Da prospettive contrapposte, il linguaggio formativo deve fare i conti col tentativo weberiano di legittimare, per ciascuna scienza, la *doppia verità*: approccio *nomologico* e *comprendente*. Ma chi rifugge dalle tentazioni dicotomiche nell'interpretazione dei saperi, e preferisce collocarsi in un'ottica di complementarità, si chiede: è possibile, anche nella questione spiegare/comprendere, l'assunzione di un diverso punto di vista, un cambiamento di prospettiva che meglio colga lo specifico antropologico, per rifondarlo da prospettive proprie?¹

Oggi più che mai è necessario indagare in prospettiva esplicativa la possibilità di una riconfigurazione delle scienze dell'educazione, per individuare i fulcri concettuali che possono farci risalire ad una chiave interpretativa, in tempi di principio antropico fragile, che non sa decidere se interpretare se stesso come esistenza o come pensiero. La strada sin qui percorsa ci induce a rinunciare volentieri alla scelta dicotomica. Per Kant l'uomo è *cittadino di due mondi*: da una parte è, per la sua natura sensibile, un oggetto della natura, che obbedisce alle leggi che regolano il mondo naturale; e non solo nel corpo, ma anche nel suo io fenomenico egli obbedisce, ad esempio, al principio di causalità; allo stesso tempo, essendo anche un noumeno, grazie alla possibilità di agire secondo l'imperativo categorico, è anche cittadino del mondo intelligibile, del mondo delle idee. Capace di vivere secondo una visione teleologica.

Il pensiero debole ha agito anche nell'area dell'educazione, calandoci senza guida nell'incertezza del terzo millennio. Nell'*Anabasi*, Senofonte ci descrive il crollo dell'ordine che conferiva un senso alla presenza collettiva dei greci nel cuore della Persia. Anche al principio dell'*anabasi* c'è una sorta di smarrimento, spaesamento, determinato dal fatto che i greci non possono contare che su loro stessi, sulla loro volontà e disciplina, dopo aver agito a lungo per conto di altri. Soli nel cuore di un paese sconosciuto, costretti a ricreare *insieme* il proprio destino, «ai nostri cavalli ceduta la terra senza mandorle»;² spinti necessariamente a inventare il proprio cammino «per l'impervio vero salire e ritornare nel futuro dal cuore lucente»³ senza sapere realmente se sia quello giusto, i greci devono assolutamente trovare il mare e imbarcarsi: secondo l'etimologia del verbo *anabasein*, che non significa solo *ritornare*, ma soprattutto *imbarcare*. «Tutto, con angoscia, sofferenza e coraggio, è stato vissuto, ed ora è lì a bordeggiare la pista che conduce fuori dalla palude».⁴

Anche per le scienze dell'educazione si prospetta una nuova *anabasi*, che non potrà essere condotta senza il supporto di fondamentali scelte educative e di una stessa *disciplina* educativa: «Ogni *anabasi* esige che il pensiero accetti una disciplina [...] Quali sono i nostri

¹ Cf. P. FREIRE - J. FALCONI, *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell'indignazione*, Il Margine, Trento 2021. M. FABBRI, *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*, Scholè, Brescia 2019.

² P. CELAN, *Anabasi*, in *Poesie*, Mondadori, Milano 2001, 439-441.

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

assiomi? E quali conseguenze occorre trarne?».⁵ L'anabasi esige anche l'ascolto della voce dell'altro, una «parola liberata, rizzata a tenda: insieme».⁶ Perché rappresenta un futuro come insieme, sulla strada inesplorata, per consegnare al mondo in divenire «questo noi errante e vittorioso».⁷ Possibilmente un noi di pace, e non di guerra, che non si ponga quindi come totalità, ma come dialogante con l'io.

Non il noi dei pirati o degli agitatori che sfocia nel teatro delle crudeltà, piuttosto il noi dei maestri di Chartres, i quali pongono tre basi alla loro concezione dell'*humanitas*: 1) ritenere che l'uomo - non il bruto - sia qualcosa di essenziale all'universo e di centrale nel mondo, non un ripiego; 2) confidare nella cultura come costruzione umana, perché *anthropos* non è colui che preferisce solo sradicate foreste; 3) porre come centro dell'uomo la *ratio* e persuadersi che l'uomo può costruire solo mediante la *ratio*.

Queste le linee-guida che hanno segnato il rapporto fra l'Umanesimo nascente e lo spirito del Medioevo morente. Per le scienze della formazione è tempo, dunque, di costituirsi «come sistemi in rete che privilegino le strategie dell'anticipazione concettuale, dell'invenzione e fecondità come elementi su cui innestare ciò di cui abbiamo disperatamente bisogno come orizzonte-speranza per le nuove generazioni: un nuovo umanesimo».⁸

Può diventare compito delle discipline educative «fornire nuovi e importanti fondamenti per una antropologia rinnovata, anche per consentire una serie di innalzamenti qualitativi dei loro concetti [... e] raggiungere un vero coordinamento trans-disciplinare».⁹ All'antropologia della formazione spetta il compito di decifrare la presenza educativa dell'uomo «nel tempo e nello spazio, riconoscendo le trame significative che egli stesso ha tessuto».¹⁰

2. Nuove istanze antropologiche nell'orizzonte comune IRC e Catechesi

2.1. L'antropo-educazione come comprensione

Identificando le caratteristiche della società contemporanea, delineata come società liquida, Bauman indica come conseguenza fondamentale l'egocentrismo dei modi e dei contesti attraverso i quali l'individuo ricerca la felicità: «L'infelicità che ne risulta conferisce maggior ragione e forza ad una *life politics*, una politica di vita egocentrica: il suo effetto ultimo è il perpetuarsi della liquidità della vita».¹¹ Ancor più che l'egocentrismo instabile, sembra di ravvisare nella società contemporanea le caratteristiche del narcisismo instabile. Proviamo ad attribuire alla società le caratteristiche delineate da Lasch alla personalità narcisista, che sono le seguenti:

- emancipazione del soggetto, intesa come gratificazione immediata dei desideri;
- affrancamento dal senso di colpa;
- tolleranza dichiarata;
- disimpegno politico;
- liberalità nei confronti del problema sesso;
- autenticità soggettiva, centrata sulla preferenza per emozioni intense e passeggiere.

⁵ A. BADIOU, *Le Siècle*, Seuil, Paris 2005; tr. it. *Il secolo*, Feltrinelli, Milano 2006, 97 e 181.

⁶ P. CELAN, *Anabasi*.

⁷ A. BADIOU, *Le Siècle*, 111.

⁸ U. MARGIOTTA, *Interdisciplinarietà: un'idea di Università nel XXI secolo*, Editrice Cafoscarina, Venezia 2008 70. Cf. R. MINELLO, *I dilemmi dell'educazione*, Armando, Roma 2020.

⁹ *Ibidem*, 63-64.

¹⁰ C. GEERTZ, *The Interpretation of Cultures*, Basic Books, New York 1973; tr. it. di E. BONA, *Interpretazione di culture*, Il Mulino, Bologna 1987, 14.

¹¹ Z. BAUMAN, *The Individualized Society*, Cambridge Polity Press, Cambridge-London 2001; tr. it. *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, Il Mulino, Bologna 2002, XXI.

Colto il principio del narcisismo caratterizzante le comunità contemporanee, avremo il quadro di società incapaci di dirigersi da sole, di effettuare scelte motivate e profonde, condannate alla recita che colma il vuoto esistenziale, recita che richiede sempre più emozioni corto-circuito, mascherate da infinite possibilità.

Si badi, il narcisismo è anche una strategia di comportamento per preservare la propria identità, erosa e resa problematica dai miti del politeismo. È, insomma, difesa della soggettività contro i comportamenti assegnati e i ruoli in cui altri ci costringono. Ma, nell'ottica dell'eco-identità,¹² non basta riconoscere l'autonomia del singolo, senza collegarla a valori unificanti per l'intera comunità: «La difesa della soggettività, in altri termini, non è possibile sul piano della pura espressività, ma solo ritrovando una sintonia effettiva tra il proprio io e l'intera trama dei rapporti culturali disponibili in un certo momento storico».¹³ L'alternativa è la trasformazione della collettività in una serie di *monadi inquiete* che dispongono di ampie scelte di valori e di possibilità, ma che, nel supermercato di Prometeo, non sanno perché e a quale scopo orientare le scelte.

Sul piano formativo calcato dagli IDR e dai Catecheti diventa indispensabile indirizzare a forme di riflessività che orientino la qualità della vita individuale e sociale dei singoli, aiutandoli ad allargare la percezione fenomenica della loro individualità. Compito non facile, quando tutti i repentini cambiamenti sociali, economici e culturali influiscono sulla gestione della vita scolastica e pongono i docenti in situazioni nuove, dinanzi alle quali costoro non sempre dispongono di strumenti per fronteggiare le emergenze sui piani didattico e relazionale. L'impossibilità di anticipare le problematiche future induce ad avvalorare la meta-competenza riflessiva, nella convinzione che questa sia strategica per la gestione della complessità del compito formativo.¹⁴

Tale consapevolezza viene raggiunta dall'insegnante che comprende come l'atteggiamento riflessivo non rappresenti l'esito spontaneo dell'accumulo di conoscenze e di esperienze personali, per raggiungerlo, è necessario contare sull'evidenza che ogni soggetto sa di più di quello che crede, anche se spesso possiede una conoscenza confusa implicita e intuitiva di molte azioni e dei loro motivi. All'insegnante IDR e al Catecheta spetta un lavoro di interrogazione sistematica per aiutare il soggetto a rivelare la grammatica generatrice delle proprie parole, dei gesti e dei pensieri.

La conoscenza come *com-prensione* non colloca l'universale a livello delle leggi, ma a livello delle espressioni individuali, ricostruite nel loro ambiente comunitario e nel loro *orizzonte etico*,¹⁵ contribuendo ad un tipo di comprensione definibile come *metafisica dell'individualità*¹⁶ orientata alla complessità del bene comune. Una comprensione che riformula in termini ermeneutici le categorie educative come forme strutturali della vita stessa. Conoscenza

¹² L'*eco-identità*, rappresenta oggi «la parte più profonda dell'essere, che nasce e cresce con l'uomo stesso, connotandosi come quell'insieme unico e insostituibile di caratteristiche psicologiche, sociali e culturali che rendono la persona unica e irripetibile ma che, allo stesso tempo, si intrecciano fortemente con la rete di relazioni intersoggettive che già dalla nascita accompagnano la vita dell'uomo inserito nello specifico contesto storico-culturale in cui spende la propria esistenza giorno dopo giorno. Ciò implica che siano proprio i rapporti che vengono intessuti con gli altri che permettono di riconoscersi nella propria singolarità» R. MINELLO, *Dall'identità fragile all'eco-identità*, in R. MINELLO - U. MARGIOTTA, *Poiein. La pedagogia e le scienze della formazione*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2011, 272.

¹³ C. VOLPI, *L'educabilità umana nella società della rete*, Bruno Mondadori, Milano 2004, 109.

¹⁴ S. DEMOZZI, *Contesti per pensare. Riflessioni su pedagogia, indagine filosofica e comunità di ricerca*, FrancoAngeli, Milano 2021.

¹⁵ Il termine va fatto risalire a Droysen. Cf. M. FERRARIS, *Storia dell'ermeneutica*, Bompiani, Milano 1988.

¹⁶ Termine di Gadamer, vedi H.G. GADAMER, *Wahrheit und Methode. Grundzüge der philosophischen Hermeneutik*, Mohr, Tübingen 1960; tr. it. *Verità e metodo. Lineamenti di un'ermeneutica filosofica*, Bompiani, Milano 1983, 239.

come *com-prensione* che caratterizza l'antropo-educazione, senza però fermarsi all'immediatezza dell'individuale e del presente, per cogliere quei valori che orientano la comprensione dell'*av-venire* e aprono all'esistenza del *dia-logos*.

Il comprendere dell'insegnante è, dapprima, incontro e apertura a un'altra esistenza, poi interpretazione.¹⁷ Ma nella storicità antropologica, comprensione e interpretazione sono rese possibili da una pre-comprensione, intesa come anticipazione di senso. Si dà vita all'attivazione del circolo ermeneutico: «Il circolo della comprensione non è un semplice cerchio in cui si muova qualsiasi forma di conoscere, ma l'espressione della pre-struttura propria dell'Eserci stesso».¹⁸

Il linguaggio è la struttura ontologica di questa comprensione: non solo dialogo empatico, ma apertura al progetto storico dell'uomo e all'esperienza del mondo, che presuppone una qualche forma di accordo (*dia-logos*). E la presenza stessa di questo accordo «rivela che ogni rapporto umano è rapporto di reciproca crescita, ovvero dialettico intrecciarsi di comprensioni e incomprensioni, insomma, ogni scienza del rapporto io-tu, maestro-alunno, individuo-comunità, uomini-tempo storico si fonda sulla coscienza di questo rapporto».¹⁹

Un processo educativo inteso come incontro di progetti che mantiene aperta una direzione intenzionale di apertura metafisica, tanto chiara in ambito IRC. È il rapporto umano quel Volto attivo del progetto che presiede alla crescita dei soggetti formativi. Ma - secondo Margiotta - il vero problema ermeneutico e, nel contempo, pedagogico, consiste nel capire come tale circolo della comprensione, anche metafisica, dell'esistere e del volere, «possa crescere dal momento dell'inconsapevolezza a quello della consapevolezza, ovvero della progettualità. Il problema di una fondazione critica dell'ermeneutica, e insomma di una metodica universale dell'evoluzione dell'uomo, è dunque quello di una auto-educazione del soggetto interagente in un rapporto di comprensione col vissuto, con gli altri, con le cose stesse».²⁰

L'esperienza esistenziale dello studente comincia con la domanda, ed è filtrata dai personali pre-giudizi, giudizi anticipatori che nella persona possono evolvere in pregiudizi, qualora abbandonata agli orientamenti della società narcisista. Sta, nella dimensione universale dell'educare, una possibilità di continua reciproca crescita semantica dell'educatore e dell'educando che si realizza quando, nel rapporto maestro-allievo, si instaura una corrente ermeneutica, quella che Gadamer chiamerebbe *fusione di orizzonti*, partecipazione al senso comune, *condivisione di valori*.

2.2. L'antropologia come connettivo transdisciplinare dell'educazione

Attraverso un filtro di lettura antropo-educativo, che funga da ricostruzione riflessiva dell'antropologia, diventa possibile proporre *i punti fondativi del paradigma transdisciplinare*, e anche *i punti fondativi di un progetto di vita per i giovani*, che individua i valori dello sguardo umano²¹ in funzione del codice della dignità, della spiritualità, del dono, nei suoi significati multipli. Sono queste le tematiche che è necessario affrontare per offrire indicazioni, se non certamente risposte, alla domanda sempre più urgente e inquietante sulla direzione, sul senso del cammino dell'educazione, in relazione ai bisogni dell'umanità.²²

¹⁷ D. MEREGALLI, *Come un viandante. Riflessioni sulla pedagogia di frontiera*, Mimesis, Milano 2021.

¹⁸ M. HEIDEGGER, *Sein und Zeit*, Niemeyer, Halle 1927; tr. it. P. CHIODI, *Essere e Tempo*, Longanesi, Milano 1976, 194.

¹⁹ U. MARGIOTTA, *Ermeneutica e metodica universale. Dalla progettualità educativa alla pedagogia come scienza*, in H.G. GADAMER, *Ermeneutica e metodica universale*, a cura di U. MARGIOTTA, Marietti, Torino 1973, 260.

²⁰ *Ibidem*, 275.

²¹ R. CIMA, *Attraverso lo sguardo. Per una pedagogia dell'incontro*, Carocci, Roma 2019.

²² L. BRAMBILLA - M. RIZZO, *Giovani, modelli e territori. Esplorazioni pedagogiche attorno al divenire di ragazzi e ragazze nella contemporaneità*, FrancoAngeli, Milano 2020.

In base all'analisi dell'azione di Arendt, è la domanda intorno all'agire che avvia una riflessione volta non solo a determinare l'incontro dell'uomo con il mondo, con il proprio io e con l'altro da sé, ma anche il legame che intercorre tra i concetti di inizio e comprensione. Interrogarsi sull'agire implica un necessario riferimento a questi concetti, colti come pure potenzialità a fondamento del fenomeno dell'agire, in quanto inizio e comprensione sono radicati nella struttura della *goccia dell'azione* educativa. Non si può prescindere da essa nel farne oggetto di riflessione. Per questo il concetto di azione, nel pensiero di Arendt, non è solo una prospettiva filosofica con cui affrontare l'enigma dell'esistenza, ma anche una modalità pratica con cui reagire e abitare lo spazio mondano: la filosofia dell'azione educativa ha origine nel mondo, in uno sguardo diretto e sofferto alla storia passata e presente dell'uomo e nell'incessante bisogno di comprendere. La riflessività è ricerca di una parola che ci guidi verso la riconciliazione e ci offra la possibilità di continuare a vivere, nonostante storie esistenziali difficili da raccontare e da comprendere. L'azione che nasce in tale contesto traspare come una traccia, come una goccia gettata nel mare del mondo per continuare a pensare l'agire e le potenzialità umane.

Il naturale luogo dell'agire formativo è il mondo ed è il costante riferimento della riflessione. La parola *mondo* vibra di echi diversi: è la totalità delle cose che tocchiamo, vediamo, usiamo, è un recipiente di fenomeni a cui attingere ogni volta che le nostre domande cercano una risposta, è un tempo e uno spazio invisibile in cui si dipanano le storie degli uomini. Rivediamo quindi le categorie del tempo e dello spazio alla luce della speculazione arendtiana, ripercorrendo l'analisi che ne fa Iovino,²³ per ricomporle nel quadro formativo a cui la società del narcisismo le ha sottratte, nella convinzione che non si possa formare senza accoglierle nel quadro esistenziale, seppur profondamente mutato:

Educare esseri umani nella società della rete implica accettare fino in fondo le mutate condizioni del tempo e dello spazio, la trasfigurazione dei valori formativi iscritti nella tradizione occidentale e ricercare [...] una rotta, forse una *terza navigazione* che approdi da qualche parte individuabile e desiderabile. Dopo la linearità della storia e dei racconti, figlia del libro e della narrazione continua, l'intensità del nuovo tempo e il dramma di uno spazio configurabile a macchie di leopardo rendono ipotetica la ricerca di segni, concetti e giustificazioni, con particolare riferimento all'educazione dei nuovi soggetti storici.²⁴

Già da tempo le regioni dell'educazione hanno accolto procedimenti metodologici e modalità di ricerca propri dell'antropologia. Ma si sono orientate soprattutto ai saperi dell'antropologia culturale e ai metodi di indagine e di osservazione dell'etnografia, fra i quali la ricerca-azione e la narrazione spiccano per l'abbondanza dei riferimenti psico-pedagogici.

Eppure, le riflessioni che hanno condotto il lettore fin qui affiorano dai territori dell'antropologia filosofica e dell'antropologia critica. Il fatto è che, spesso, l'educatore che opera attraverso criteri etnografici, mette in pratica una concezione induttivistica della teoria, cui giunge attraverso un passaggio lineare, partendo dal momento dell'osservazione-raccolta dei dati, per arrivare all'astrazione dei principi. Certo, anche questo è un modo per porre fine alla separazione di esperienza e teoria, e di ricavare dati interessanti per la riflessività pedagogica. Ma il procedimento della comparazione e della generalizzazione etnografica ha, di fatto, spinto il mondo della educazione a identificare riduttivamente con l'etnografia l'immagine specifica della scienza antropologica, senza riuscire a ricavarne ulteriori ricchezze. Nei paragrafi precedenti, si è dunque cercato di dimostrare che i riferimenti dell'antropologia educa-

²³ S. IOVINO, *La goccia dell'azione: inizio e comprensione nel pensiero arendtiano*, in «Dialegethai». *Rivista telematica di filosofia* [in linea] 8 (2006).

²⁴ C. VOLPI, *L'educabilità umana nella società della rete*, 1.

tiva non sono e non possono essere solamente di natura etnografica, anzi spaziano nelle regioni dell'ermeneutica e dell'epistemologia e richiamano relazioni con tutti i saperi delle scienze umane e sociali, di cui condividono la natura di traccia e l'interpretazione del possibile.

Secondo i nostri orientamenti, la condizione fondamentale del sapere educativo-antropologico risiede nella sua natura costruttiva di modelli aperti, nati dallo scambio dialogico tra livello della concettualizzazione e livello della descrizione, dove il rapporto forma-contenuto non è un rapporto di esteriorità, ma di senso. Questo è il paradigma interpretativo che è stato sin qui argomentato, cercando di identificarne matrici concettuali e cardini epistemologici che giustifichino uno statuto dell'antropologia educativa indipendente da tutte le altre scienze, e valgano per ricostruirne il valore differenziale. Secondo tale paradigma, comprendere non significa annullare sé stessi nell'altro, secondo l'orientamento dell'atto empatico diltheyano, perché verrebbe a mancare, all'agire formativo, la specificità differenziale del significato che determina la crescita e l'evoluzione culturale. L'empatia diltheyana, per l'educatore, si trasforma ben presto in viaggio senza ritorno, in tentativo di comprensione che ha smarrito lo scarto e la forza pedagogica dello scarto stesso. Da questa prospettiva, più che dalla natura intuitiva dell'empatia, l'atto della comprensione educativa è caratterizzato da un complesso lavoro di sutura e costruzione.

Altra è invece la natura dell'empatia teorizzata da Bellingreri,²⁵ che fino in fondo appartiene allo specifico della relazione pedagogica: l'altro non è come noi, la natura dell'atto formativo è asimmetrica, non speculare, coglie il rapporto fra chi conosce ed esperisce maggiormente e chi muove i primi passi nella vita conoscitiva. L'empatia educativa attiva un insieme di processi e funzioni psichiche, fra i quali spiccano l'immedesimazione con le esperienze dell'altro, vissuta come se fosse un'esperienza vicariante, e la comprensione emozionale dell'altro.

Nelle relazioni transferali tipiche della relazione educativa, l'empatia costituisce una componente determinante della cura per l'altro, e, quando si manifesta in forma positiva - come comunicazione autentica, come atto motivato e consapevole, *risonanza analogica*, e non come immedesimazione inautentica - diventa importante fattore costitutivo del rapporto formativo, vera e propria categoria pedagogica che orienta l'azione educativa nella dimensione dell'esistenza autentica. L'empatia del riconoscimento reciproco, costituisce l'atteggiamento poetico che sente e potenzia cognitivamente i talenti dello studente, e conferisce valore personale all'esperienza della crescita. Apre, infine, la possibilità dell'autoesplorazione e la capacità di vivere in comunità, di esperire come *noi*, come *tu-per-un-altro* e *tu-con-me*. È *insight* pedagogico.

L'atto empatico esalta la natura veritativa ed etica della relazione educativa, orientandola all'idea di bene. Secondo Stein l'atto empatico della *co-naissance* è parentela elettiva che interpreta la relazione come dono e come donazione di senso.²⁶ Queste caratteristiche aiutano le persone ad abitare il mondo e a meditare l'assoluto.

L'antropologia dell'educazione richiede di partire dalla libertà della persona e da categorie del tutto umane. Passa per la cura di sé, la cura dell'altro e dell'ambiente, per attivare autonomia e interiorizzazione delle norme sociali, ma anche per consegnare alle future generazioni una civiltà e un ambiente favorevole allo sviluppo. Nell'ottica di una gestione condivisa del patrimonio sostenibile natura-cultura. Nella contemporanea società della conoscenza, la scuola rappresenta per eccellenza il luogo della formazione dell'*anthropos*. Chi forma le nuove

²⁵ A. BELLINGRERI, *Il superficiale e il profondo. Saggi di antropologia pedagogica*, Vita e Pensiero, Milano 2006.

²⁶ E. STEIN, *Zum Problem der Einfühlung*, Buchdruckerei des Waisenhauses, Buchdruckerei des Waisenhauses, Halle 1917; tr. it. E. COSTANTINI, *Il problema dell'empatia*, Studium, Roma 1998.

generazioni deve esercitare una costante attività di guida e accompagnamento verso la dimensione della consapevolezza antropologica.

2.3. Quale consapevolezza antropologica per uno sguardo che va oltre

Secondo Mancini, proprio da quello stesso periodo storico di fine Novecento e inizio del nuovo secolo, segnato da un'antropologia della competizione e della divisione, emerge l'importanza del codice della dignità, nei suoi significati essenziali:²⁷

- *Significato della dignità per il singolo.* Dignità come valore irriducibile e incondizionato della persona. Un valore che trascende lo spazio chiuso del finito e mostra una portata infinita, un infinito etico: la persona non è riducibile al valore d'uso o al valore di scambio.

- *Significato per la collettività.* Non dobbiamo imparare a vedere soltanto il valore del singolo umano. Il secondo significato della dignità, infatti, è riferito al valore del legame interumano originario. La dignità è anche l'appartenenza alla famiglia umana nella sua indissolubilità, prima e più dell'appartenenza alla famiglia biologica, al sesso, all'etnia, all'ideologia, alla religione, alla classe sociale. Perciò non è ammissibile una lettura individualistica della dignità come proprietà privata del soggetto e dei diritti umani come privilegi da far valere senza o contro gli altri.

- *Significato della libertà.* Un terzo essenziale significato della dignità coincide con la vocazione a esistere creativamente, ossia da creature coscienti che imparano a non ricorrere, in ogni ambito della vita, a mezzi distruttivi. È inscritto nella dignità umana di non vivere da schiavi, da sfruttati, da dominati, e questo è subito evidente. Ma è meno evidente e meno richiesto di non vivere da dominatori, da oppressori, da distruttori. Questa vocazione all'esistenza creativa e responsabile vale anche nei confronti del mondo naturale.

- *Significato evolutivo e trasformativo della libertà.* Essa è un valore che si scopre attraverso un percorso di apprendimento necessario ad assumere fedelmente e a vivere tutti i significati indicati sinora. Il cammino della conoscenza e le relazioni educative sono investiti, fondamentalmente, di questa responsabilità e non devono mai eluderla o trascurarla.

L'emergere di questo codice della dignità implica una svolta ermeneutica interculturale, uno sguardo umano che sa cogliere ciò che è irrinunciabile per la nostra umanizzazione. Nell'accedere a questo orizzonte, si possono cogliere i tratti costitutivi della nostra creaturalità umana: originalità, futurità, vulnerabilità, coscienza, libertà, personalità e responsabilità.²⁸

- *Originalità.* Va intesa come unicità di ogni persona. L'origine è non solo la fonte remota e iniziale, ma l'interlocutrice permanente e futura della nostra vita.

- *Futurità.* L'originalità comporta la futurità,²⁹ nel senso che non solo i bambini, ma tutti, sono aperti a un futuro che resta inimmaginabile.

- *Vulnerabilità.* L'essere umano, in quanto tale, è sempre esposto alla chiusura del futuro stesso per effetto del male subito e agito, della sofferenza, della morte.

- *Creatività.* Attraverso la scelta di una vita responsabile e solidale noi possiamo esprimere un quarto, decisivo tratto della nostra umanità: la creatività.

Ma è la *gratuità* l'espressione più luminosa della nostra umanità, e si attua nella disposizione a esistere secondo una generatività verso tutti, una generatività trans-educativa che ci conduce alla piena assunzione dell'esercizio della libertà educativa, invece dell'esercizio o della ricerca della potenza.

²⁷ R. MANCINI, *Il nuovo incontro tra antropologia e teologia*, in I. SANNA (a cura di), *La sfida del post-umano. Verso nuovi modelli di esistenza?*, Edizioni Studium, Roma 2005, 269.

²⁸ *Ibidem*, 269 e ss.

²⁹ P. FREIRE, *Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1970; tr. it. *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1976, 33.

Si riconosce, in questo profilo, uno spessore antropologico che guida il formatore o l'educatore nell'operazione di costruire un futuro progettuale per giovani personalità polivalenti, che attraverso l'uso regolativo della ragione si percepiscono come soggetti storici pronti per vivere un modello di società aperta e un modello di vita progettuale orientata.

3. Sistemi educativi formali e non-formali come spazio sociale trasformativo e alleanza con la famiglia

Sono in molti a chiedersi quale ruolo svolgano la scuola e i sistemi educativi non-formali di fronte al progressivo deterioramento dei valori sociali fondamentali e quale impegno detengano ancora nell'azione educativa di cui si sono fatti carico, in rapporto all'efficacia delle misure adottate. Non si risparmiano accuse nemmeno: alla *famiglia*, colpevole di aver abdicato al ruolo formativo che in passato aveva svolto; ai *mass media*, da taluni visti come veri e propri mezzi di propaganda della violenza; alla *società del benessere*, ormai insensibile ai valori etici.

Ma "educare" è un affare di tutti, anche se con statuti diversi, in condizioni diverse, con mezzi e preparazione diversi. E la famiglia di oggi, che contribuisce all'educare comune, non obbedisce più a parametri di uniformità. Il cosmopolitismo con il quale tutti i Paesi si confrontano ci pone di fronte a realtà familiari notevolmente diversificate. Non è più possibile dare per scontato che la famiglia, qualsiasi famiglia, abbia comportamenti formativi in sintonia con la scuola e gli ambienti formativi allargati. Né ci si può nascondere dietro presunte incapacità educative dei genitori per giustificare le difficoltà di molti educatori. Ci sono, infatti, numerose situazioni, concause, caratteristiche culturali, condizionamenti materiali che nella vita di una famiglia influenzano le relazioni interpersonali.

Per questo i sistemi formativi si stanno aprendo a riflessioni che potrebbero portare persino a cambiamenti di struttura, o perlomeno a soluzioni organizzative più flessibili delle attuali, più rispondenti ai bisogni di relazione tra le sue componenti. E ciò, soprattutto per contrastare i diffusi atteggiamenti di disfattismo che circolano anche nelle regioni educative. Osserva Peticari:

Una leggenda si è fatta strada all'interno di una parte del mondo pedagogico, la leggenda dell'evanescenza, dell'inconsistenza pedagogica degli attesi imprevedibili nel panorama scolastico attuale. E della loro inutilizzabilità, persino, a causa di una loro presunta impraticabilità di tale prospettiva in contesti istituzionali, nei processi di inclusione e di apertura all'altro.³⁰

Alcune esperienze sono in corso; altre stanno prendendo forma e sicuramente in futuro si apriranno nuovi orizzonti. Merieu e Pourtois, sintetizzano alcuni spunti di riflessione per una scuola al servizio della società e della dignità di ognuno e di tutti, strettamente alleata con le famiglie:

- Scuola dove si accoglie la diversità, la si riconosce e la si rispetta, entro i limiti del rispetto reciproco delle leggi e dei valori culturali fondamentali, allo scopo di garantire la legittimazione della differenza e della sua espressione.

- Scuola come luogo del confronto positivo, del confronto di personalità, di conoscenze, di competenze, del confronto con se stessi, con l'altro, con il sapere; luogo che dovrebbe stimolare l'emergenza del bisogno di sapere, dell'esperienza creativa nell'esperienza personale e sociale positiva.

- Scuola come luogo delle aspettative positive e delle esperienze costruttive, presumibilmente affidabili. Esperienze quali possibili fonti di autostima, della fiducia nei propri mezzi e nel contributo che ognuno può dare alla propria e altrui crescita personale, alla crescita sociale e societaria, a realizzazioni difficilmente perseguibili sul piano strettamente individuale.

³⁰ P. PERTICARI, *La scuola che non c'è. Riflessioni ed esperienze per un insegnamento aperto, inclusivo e universalista*, Armando, Roma 2008, 44.

- Scuola come luogo del confronto individuale, comunitario e sociale, dove si impara e s'insegna a "fare società", ma che al momento attuale, in un contesto socio-economico e politico in continua mutazione deve nel contempo insegnare e reimparare a fare società.³¹

La formazione alla socialità, alla non violenza, alla democrazia è una formazione al rispetto e alla ricerca di rispetto: rispetto delle proprie e delle altrui esigenze, dei diritti e dei doveri del singolo, delle comunità, della società, del primo verso quest'ultima e della società verso le comunità e verso il singolo. La scuola come *res publica* è una conquista sociale, da mantenere e migliorare, così come vanno mantenute o migliorate altre conquiste delle società democratiche. Non diamo per scontato però che queste ultime si perpetuino all'infinito in modo automatico e spontaneo.

In futuro, per la scuola e gli ambienti educativi non-formali, sarà necessario formare di più, e non di meno. Perché una cosa è certa: gli ambienti educativi sono, oggi, l'unico luogo di aggregazione sociale in cui si può sperare di costruire una visione del mondo funzionale alla convivenza civile. Se la scuola dei nostri nonni poteva anche soprassedere a questo compito, tanto era ampio e diffuso nelle famiglie il consenso sui valori principali del vivere quotidiano, la scuola e i sistemi formativi di domani saranno le sole istituzioni che potranno farsi carico dei valori universali che costituiscono l'amalgama della nostra società.

Ma non è possibile raccogliere le sfide che la società lancia al mondo educativo solo attraverso qualche aggiustamento di natura didattica, poiché il rischio è quello di sempre: squilibrare gli interventi educativi sulla base di una moda del momento, per poi restaurare l'ordine precedente. Affermare che in futuro la scuola formerà di più significa ridisegnare una scuola in cui le diverse componenti possano esplicitare realmente le proprie funzioni attraverso le indispensabili sinergie positive. Molto tempo fa, Agostino scriveva: «Chi mai cercherà il sapere in modo così insensato da inviare suo figlio a scuola, per imparare quello che pensa il maestro?»³²

Una domanda che sembra tornare centrale negli scenari attuali di un pluralismo formativo che vacilla di fronte a un mondo e a una cultura di cui non si sa bene cosa trasmettere. Le nostre società e le nostre scuole sembrano condannate a una sorta di babelizzazione, a uno sbandamento. È sufficiente, per convincersene, paragonare ciò che succede in un istituto di periferia e in un istituto del centro cittadino e interrogarci sulle possibilità stesse di un'educazione capace di far percepire agli allievi, a dispetto delle loro differenze di sensibilità, dell'appartenenza culturale e sociale, che essi partecipano tutti della condizione umana.

Spesso, il formatore che istruisce si sente ancora il detentore di un sapere col quale si identifica, secondo logiche strettamente disciplinari già deprecate da Agostino, invece di comprendere che la prima vocazione cui una scuola deve restare fedele concerne la validità di un discorso che non dipende dallo statuto di colui che lo enuncia, fosse anche l'insegnante. L'insegnante non è il sapere, possiede qualche sapere, di cui è mediatore per le generazioni future.

Conclusione

Ci si trova davanti a un'educazione che guarda oltre il presente, per recuperare una spinta verso un futuro rinnovato, capace di farsi carico della sfida connessa al possibile: ciò si concretizza nel richiamo a un ideale di uomo più libero e consapevole, capace di opporsi al reale, per richiamare in vita ciò che è a esso ulteriore, dotato a un tempo di capacità fruttive e di capacità critiche, come pure a un modello di società che assuma aspetti più decisamente

³¹ M. MAINARDI - A. TOMASINI (a cura di), *Con la scuola per la dignità. Incontro con Philippe Meirieu e Jean-Pierre Pourtois*, Centro didattico cantonale, Bellinzona 2000, 3.

³² AGOSTINO, *De Magistro*, a cura di O. TODISCO, Anicia, Roma 2000, 82.

comunitari - partecipativi e di scambio interpersonale, al di là delle mediazioni delle istituzioni - e a un'idea di educazione che, pur non abdicando alla specializzazione metodologica e alla tecnica didattica, si orienti verso una sua radicalizzazione sull'uomo, sui suoi bisogni e sulle sue possibilità di progettazione esistenziale e sociale.

Di qui anche la politicità di questa rinnovata educazione, rivolta a un tipo di intervento sulla società, dotata di un'organizzazione che guarda al cambiamento - a una trasformazione anche qualitativa, diretta al potenziamento di valori antropologici, quali la libertà, l'impegno e l'emancipazione - articolata in strategie di ampio respiro, caratterizzantesi come politica educativa, libera dai dogmatismi e dalle credenze assolute della politica e della cultura precedenti.

Rinnovata educazione rivolta a un essere umano assunto nel suo aspetto di "ente finito", problematico e non-fondato, sempre immerso nella condizione del tragico, aperto, sì, alla sfida e al riscatto, ma anche alla perdizione e al naufragio. Ma in questa finitezza e precarietà viene fatta vivere la dimensione della speranza individuale, sociale, progettuale: oggi intendere la formazione come costruzione significa influire sulla linea che vede stemperarsi la razionalità nell'etica della corresponsabilità, dove il superamento della contingenza risiede in un ritrovato senso di comunità, di condivisione, di speranza sociale. Inoltre, l'educazione costruttiva è anche speranza progettuale tesa al futuro e al trascendentale. Significa rendere l'essere umano *edificabile*.

Il problema del rapporto delle scienze della educazione con il futuro è, infine, anche il problema di che cosa la pedagogia si aspetta dall'uomo nel futuro, di che cosa spera da esso, in una concezione antropo-pedagogica, secondo i principi della trasformatività e della speranza:

Oggi più che mai la lotta per l'umanizzazione dell'umanità è una lotta per la cultura, più precisamente: per la promessa, storicamente non realizzata, che è racchiusa nel suo concetto. [...] Ingaggiare la lotta per la cultura, per la *Bildung* non significa nulla di meno che sollevare di nuovo la questione della dignità dell'uomo.³³

Nell'età della globalizzazione, ciò di cui abbiamo bisogno è un concetto di cultura che si ponga come critica della globalizzazione stessa. «Esso deve essere formulato a partire dall'*umanità superflua* e dalla sua esistenza, dall'esistenza di tutti coloro che, in un processo di espropriazione di nuovo tipo, in tutto il mondo il processo centrifugo della modernizzazione ha reso superflui».³⁴

Nella convinzione che ciò che oggi rende indispensabile ricentrare il concetto di educazione deriva dalla percezione di una generale espropriazione culturale, che è il risultato di varie tendenze di sviluppo nelle condizioni della socializzazione.

Questa espropriazione culturale compromette in maniera strisciante la possibilità stessa di conoscere. Essa funziona come una sorta di filtro, di griglia, di setaccio che determina il modo in cui vediamo le cose. Se la teoria pedagogica non affronta questa sottile espropriazione culturale, rinuncia alla possibilità di agire praticamente e modificare la realtà.³⁵

Consapevolmente o inconsapevolmente, le teorie e le prassi della pedagogia, si trovano su un terreno di lotta politica, di lotte per l'egemonia, nelle quali sono costrette a prendere posizione.

La lotta contemporanea per salvaguardare e valorizzare le forze essenziali dell'umanità si svolge su molti piani e con il contributo di varie discipline scientifiche: la ricerca genetica, le tecnologie della riproduzione, le scienze economiche, le neuroscienze, la politica

³³ A. BERNHARD, *La cultura è l'antitossina dell'uomo. La cultura è l'antitossina dell'uomo. La lotta contro l'analfabetismo culturale come tema di una estetica pedagogica*, in «Studi Pedagogici» 2 (2006) 1-2.

³⁴ *Ibidem*, 4.

³⁵ *Ibidem*, 5.

dell'istruzione. Mentre, e non a caso, i gruppi sociali dominanti e l'*establishment* politico mettono al centro dell'attenzione il concetto di apprendimento, nel movimento no global si delinea, anche se in forme ancora esitanti, un ritorno del concetto di cultura tras-educativa, intesa come *bildung*.

Come ricorda Frabboni:

La Pedagogia occidentale [...] scommette su un'idea di persona che è mille miglia lontana dall'umanità/manichino creata e imposta, per ragioni mercantili, dall'odierna industria commerciale e, per ragioni ideologiche, dai padroni del vapore dei media di massa. L'umanità invocata dalla Pedagogia europea (parliamo di quella progressista, seduta sugli "strapuntini" del dubbio e dell'incertezza, e non di quella conservatrice distesa sul sofà delle verità e delle certezze) dispone sia di ali leggere per librarsi nei cieli dell'immaginario alla scoperta delle galassie della fantasia e della creatività, sia di gambe solide (la parola, il pensiero, l'interazione sociale, la cooperazione e la solidarietà) per camminare libera nei sentieri della vita quotidiana. E per andare oltre, verso l'altrove.³⁶

Un altrove che combatta il depauperamento, in atto da parte di una società "tutta/economia", delle tre I che danno valore al soggetto-persona: l'Irripetibilità, l'Irriducibilità, l'Inviolabilità.

L'utopia critica conduce inevitabilmente all'esistenzialità antropologica e alle sue prospettive educative.³⁷

Il tempo è favorevole, direbbe ancora una volta Raffaele Laporta, e *l'imperativo morale è non ritirarsi mai*. Non a caso il teorico della scuola democratica ha titolato il suo ultimo lavoro, uscito pochi mesi dopo la sua scomparsa, «Scuola di Stato e senso della vita: una proposta»: ³⁸ Il suo testamento spirituale ci richiama al principio secondo cui l'educazione è un processo auto-trasformativo ed emancipatorio; è quel percorso che consente all'individuo di sottrarsi all'apatia, all'egocentrismo e al disimpegno sociale. L'esperienza vissuta attraverso il creare, il vivere e l'elaborare creativamente, matura e affina il livello culturale insito in ciascun individuo e sviluppa il carattere necessario per diventare membri attivi e creativi di una società. Proprio per questo Laporta concepiva il «lavoro educativo e pedagogico» come «unica autentica politica da farsi»: un impegno per la formazione dell'uomo «capace di essere se stesso, non decondizionato, ma ricondizionato, a conoscersi e a valersi delle proprie forze, e ad associarsi con le altre forze». ³⁹

Forse i nuovi saperi sono più incerti e, proprio perché troppo numerosi, costituiscono la nuova povertà antropologica, ma proprio per questo, ancora una volta, l'umanità guarda con speranza al mondo educativo per garantire possibilità di esistenza concreta e credibilità valoriale alle future generazioni. Per uscire dallo stato di minorità, ancora una volta siamo ricondotti al senso kantiano della ricerca, che ci induce a non lavorare in astratto alla ricerca del principio di crescita, ma, come chiarisce Margiotta, «in concreto, vivendo la propria storia, confrontandola *sub specie universalis* con la storia del genere umano, e infine sperimentandola nel suo continuo ritorno riflessivo al contingente che gli offre il presente, quale evoluzione universale per e nella crescita individuale». ⁴⁰

³⁶ F. FRABBONI, *Diamo cielo alla Pedagogia*, in «Idee» 62/63 (2006) 75-84 e 77.

³⁷ Le riflessioni proposte nel presente contributo si trovano più ampiamente articolate nei volumi dell'Autrice: *I dilemmi dell'educazione*, Armando, Roma 2020; *Educare al tempo della crisi*, Pensa MultiMedia, Lecce 2012; *I nodi della trasformazione. Antropologia e formazione*, Pensa MultiMedia, Lecce 2012; con U. MARGIOTTA, *Poiein. La pedagogia e le scienze della formazione*, Pensa MultiMedia, Lecce 2011.

³⁸ R. LAPORTA, *Scuola di Stato e senso della vita*, in R. LAPORTA (a cura di), *Educare al senso della vita nella scuola di Stato*, La Nuova Italia, Firenze 2001.

³⁹ R. LAPORTA, *L'autoeducazione delle comunità*, La Nuova Italia, Firenze 1979, 20.

⁴⁰ U. MARGIOTTA, *Kant e la formazione dell'uomo moderno*, Angelo Signorelli, Roma 1974, 233.

È indispensabile che la pedagogia inventi nuovi linguaggi, che ineriscano a misteri, sfide e paradossi. L'educatore e l'Altro, specchiandosi insieme, troveranno, forse, pezzi di significati finora sottesi.

D'altra parte, la legittima aspirazione al trascendentale formativo intende che «l'apparire dell'impossibile come possibile, è l'apparire stesso dell'avventura nella sua verità ed è in questa verità che si affissa anche chi cerca nell'avventura – attraverso i segni della parola vivente – una trasfigurazione dell'esistenza nella sua stessa immagine». ⁴¹ In fondo, che cos'è il messaggio dell'educatore, se non «la cifra dell'impossibile, espressa dalla fedeltà dell'attesa [nella consapevolezza che] le musiche più lontane sono già tutte nei preludi?» ⁴²

Changes in Pedagogy in the light of the new anthropological situations: The Common Horizon of Catholic Religious Education and Catechesis

► ABSTRACT

A truly emancipatory process of the pedagogical debate should not overlook the conundrums of human transformation. By taking upon itself the burden of reflexive reconstruction, anthropology becomes the pivotal and transdisciplinary linking element of education. When doing so, in order to outline the focal points of the transdisciplinary paradigm, it tackles its object from the perspective of critical anthropology and educational anthropology. Additionally, it illustrates the foundational components of a life path for the youths: namely, how dignity falls within the scope of human values to be pursued. When such requirements are met, anthro-education, in its quest for the founding (rather than the sheer foundations), becomes a form of understanding, and, as such, is able to correctly evaluate all the classificatory changes of the science of education. Moreover, such understanding will bear on the transformative needs of the new world, as well as the creation of appropriate educational languages that contribute to the preservation of the “anthropos”.

► KEY WORDS

Anthropology; Education; Horizon; Transformation; Under-standing.

✉ rita.minello@unicusano.it

⁴¹ F. MASINI, *Filosofia dell'avventura*, Ananke, Torino 2006, 35.

⁴² *Ibidem*, 60.