

Dai temi generatori alla responsabilità di cura.

Una lettura pedagogica della generatività

CRISTIANO CIFERRI*

«Catechetica ed Educazione» 11 (2026) 1, 45-56

Sommario

Il contributo indaga il paradigma della generatività dal punto di vista pedagogico, a partire dalla distinzione eriksoniana tra stagnazione e capacità di generare. L'analisi si articola in quattro tappe, che ripercorrono altrettanti pilastri teorici fondamentali: la prospettiva di Paulo Freire, che tramite i *temi generatori* intende il dialogo educativo come decodifica della realtà e produzione di coscienza critica; il pensiero di Hannah Arendt, che ancora l'educazione alla *natalità* e alla custodia del nuovo per il rinnovamento del mondo; l'approccio di Françoise Dolto, che propone una *genitorialità adottiva simbolica* capace di accogliere la vulnerabilità dell'educando favorendone al contempo l'autonomia; e infine l'etica della *responsabilità* di Hans Jonas, orientata al futuro del mondo e delle nuove generazioni. Un possibile approdo di tale processo è il "generare nel bello", tipico della filosofia di Platone: uno stile pedagogico in cui l'esperienza estetica si fonde con la responsabilità etica in un'unica *via pulchritudinis*.

Parole chiave: Generare nel bello; Generatività; Genitorialità adottiva; Natalità; Responsabilità.

1. La sfida educativa della generatività

Uno dei rischi principali nei quali può incorrere oggi la relazione educativa è quello di rimanere intrappolata in una logica efficientista e meramente "ri-produttiva". La trasmissione di competenze funzionali al mercato e la reiterazione di modelli culturali, in un contesto digitale sempre più accelerato e compresso, possono avere come effetto quello di far perdere il significato dell'esistenza e di sminuire, così, il valore della relazione, vera protagonista di ogni azione educativa. Invece, l'atto educativo, nella sua essenza più profonda, non è mai mera riproduzione (*mimesis*), ma creazione (*poiesis*) e azione (*praxis*) orientate da un fine (*telos*). Per restituire alla relazione educativa il suo respiro vitale, ci vengono in aiuto alcuni paradigmi pedagogici, tanto nel loro apparire storico quanto nella loro riscoperta successiva anche in contesti diversi.

* **Cristiano Ciferri:** è professore Straordinario di Filosofia dell'educazione presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

Uno di questi è quello della generatività, che si è affermato, inizialmente, soprattutto grazie al pensiero dello psicologo Erik H. Erikson.¹ Questi definisce come caratteristica principale della fase adulta dello sviluppo dell'essere umano la capacità di "generare" (figli, idee, opere, prodotti o contributi sociali). Però già Erikson avverte che ciò che viene generato non può essere abbandonato a sé stesso ma richiede, per la sua crescita, il pieno coinvolgimento di chi "lo ha messo al mondo". Se questo non avviene, la persona umana cade nella stagnazione, in un ripiegamento su di sé che porta all'impoverimento personale e alla sterilità sociale.

Dopo anni in cui questo concetto è rimasto confinato alla psicologia, negli ultimi decenni esso è stato riscoperto e si è esteso all'ambito sociologico ed economico, entrando con determinazione anche nell'uso educativo e pedagogico. Tale riscoperta nasce soprattutto come risposta alla crisi del modello individualista, basato sul consumo e sull'autorealizzazione narcisistica, che ha mostrato limiti evidenti dal punto di vista demografico (la nascita di pochi bambini), economico (una crescita senza sviluppo umano) e relazionale (la creazione di legami frammentati, soprattutto *online*). Secondo il modello della generatività sociale, l'azione generativa non è un atto singolo, ma un ciclo composto da quattro movimenti essenziali: desiderare, cioè volere che qualcosa accada e uscire da sé perché questo avvenga; generare, cioè dare effettivamente vita a qualcuno o – più spesso – a qualcosa; prendersi cura, cioè accompagnare la crescita di ciò a cui si è dato vita; lasciar andare, cioè accettare che quanto si è generato si sviluppi secondo una logica autonoma, che può anche trascendere le intenzioni di chi lo ha posto in essere.²

La pedagogia e la filosofia dell'educazione non possono rimanere indifferenti all'odierna riscoperta di questo paradigma e può essere utile, per comprenderlo più esaurientemente, ripercorrere i contenuti fondamentali del pensiero di alcuni autori, che hanno fatto della generatività un caposaldo del proprio contributo alla riflessione sull'agire educativo.

2. La radice freiriana: i temi generatori e la coscienza critica

Il punto di partenza imprescindibile per una pedagogia della generatività lo troviamo nel pensiero di Paulo Freire. Egli contrasta una "concezione bancaria", de-

¹ Cf. E.H. ERIKSON, *Childhood and Society*, Norton & Company, New York 1950.

² Per il modello della generatività sociale, si veda M. MAGATTI - C. GIACCARDI, *Generativi di tutto il mondo unitevi! Manifesto per la società dei liberi*, Feltrinelli, Milano 2014; M. MAGATTI, *Social Generativity. A Relational Paradigm for Social Change*, Routledge, London 2020.

positaria, dell'educazione per proporre un modello in cui la conoscenza si costruisce nella relazione. Al centro di questo processo vi sono i temi "generatori". Con questo termine, Freire si riferisce ai principali concetti o idee critiche dei quali si prende coscienza nel processo educativo, mediante il dialogo e la riflessione. Non sono argomenti calati dall'alto ma nodi problematici vivi, tratti dalla realtà esistenziale di coloro che si vogliono educare. Di fatto, essi forniscono una piattaforma e una mappa di significati correlati e "produttivi" che consentono agli educandi di mettere in relazione le proprie esperienze personali e il proprio *background* culturale con una visione più ampia della società in cui vivono e con la ricchezza del patrimonio storico e tradizionale che andranno a ereditare e rielaborare.

È interessante notare come la riflessione di Freire parta dal considerare l'atteggiamento dialogico quale fondamento dell'educazione. La capacità di dialogo (o, meglio, "di parola") è costitutiva dell'uomo, è ciò che più lo caratterizza, dato che le parole autentiche che l'uomo è in grado di pronunciare trovano il loro sbocco naturale e il loro compimento nella prassi, e «se alla parola manca il momento dell'azione, ne viene sacrificata automaticamente anche la riflessione».³ Ne deriva che il dialogo è un'esigenza esistenziale, è un atto di creazione; ma il dialogo autentico può nascere solo da un amore profondo per il mondo e per gli uomini e dal suo radicamento nella speranza.⁴

La relazione educativa inizia non dalla situazione pedagogica nella quale ci si viene a trovare di volta in volta, ma quando l'educatore si interroga su quali debbano essere i contenuti del suo dialogo con coloro che gli sono affidati: «Il contenuto programmatico dell'educazione non è un'elargizione o un'imposizione (un insieme di nozioni da depositare nell'educando) ma la restituzione organizzata, sistematica e arricchita agli individui di ciò che essi più desiderano sapere».⁵ Pertanto, il contenuto di un programma di educazione va ricercato nella realtà, che è l'unica vera mediatrice, ed è questo tipo di condotta euristica che dà inizio al dialogo come pratica di libertà, andando anzitutto a indagare quelli che sono i *temi generatori* (o *universo tematico*) di un gruppo sociale.

È, questo, un processo di coscientizzazione, che può essere considerato anche come un meccanismo di "svelamento" o di decodificazione. L'uomo si trova a

³ P. FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2002 [1968], 78.

⁴ Freire svilupperà ulteriormente i temi trattati nella sua opera più celebre, *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, Villa das Letras, São Paulo 1992.

⁵ FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, 84. Circa la concezione "depositaria" e "problematicizzante" dell'educazione, si vedano le pagine 57-73, nelle quali è contenuta la famosa affermazione freiriana che è opportuno tenere presente: «Nessuno educa nessuno, e neppure sé stesso: gli uomini si educano in comunione, attraverso la mediazione del mondo»; *Ibid.*, 69.

vivere in situazioni-limite, che non sono vicoli ciechi ma barriere (storiche, economiche, sociali, politiche) che gli si parano davanti, impedendogli di “essere di più”. Dentro e intorno alle situazioni-limite si trovano i temi generatori, le questioni vive, i problemi concreti, le aspirazioni e le visioni del mondo che le persone hanno, in riferimento a quegli ostacoli che, inizialmente, paiono loro insormontabili. Si chiamano “generatori” proprio perché contengono l’energia potenziale per generare nuove comprensioni e nuove azioni liberatorie. Finché la situazione-limite è percepita come un destino imm modificabile, il tema generatore rimane nascosto (“avvolto” nella situazione). Ma quando, attraverso l’educazione dialogica, si iniziano a guardare criticamente le situazioni-limite, emerge il tema generatore sotteso. Una volta che il tema generatore è stato “decodificato”, cioè compreso e definito, le persone non accettano più passivamente la situazione-limite e compiono quelli che Freire chiama “atti-limite”, cioè le azioni concrete volte a superare e a negare la situazione-limite.

Questo porta alla ricerca dell’*inedito possibile*, una nuova realtà che prima era appunto *inedita*, ma che ora diventa *possibile* grazie all’azione trasformatrice che è propria dell’educazione. Quindi le situazioni-limite nascondono in sé i temi generatori, e il compito dell’educatore è quello di aiutare a “svelare” questi temi affinché gli uomini possano compiere azioni di trasformazione della realtà: «Gli individui “immersi” nella realtà con la sola *sensibilità* dei propri bisogni, ne *emergono*, e così raggiungono la *ragione* dei loro bisogni».⁶ In questa prospettiva, la generatività è intesa come la capacità di decodificare la realtà per trasformarla, dato che – proprio attraverso i temi generatori – gli educandi diventano pensatori critici e persone socialmente responsabili, portatrici di senso per sé stesse ma anche per le generazioni future. La generatività freiriana è dunque un “parto della coscienza”: rifacendoci a una delle sue possibili etimologie (*e-ducere*), l’educazione non riempie un vuoto ma aiuta a far emergere l’inedito possibile.

3. La condizione della novità: Hannah Arendt e la natalità

Se Freire ci insegna *come* generare coscienza critica, Hannah Arendt ci spiega *perché* l’educazione è intrinsecamente legata alla generazione. Nel saggio *Vita attiva*,⁷ Arendt preferisce parlare di *condizione* umana piuttosto che di *natura*, proprio per dare il senso di una realtà in continua evoluzione. La condizione tipica della persona umana è quella della sua peculiare unicità, in un costante rap-

⁶ *Ibid.*, 112.

⁷ Cf. H. ARENDT, *Vita attiva. La condizione umana*, Bompiani, Milano 1988 [1958].

porto con gli altri uomini che vivono la medesima situazione esistenziale. Ciò significa che la singolarità dell'uomo, il suo pensare e il suo agire, si nutre di relazioni. Per Arendt, come per Freire, «la specificità dell'essere umano rispetto agli altri viventi e, al contempo, la specificità di ogni individuo singolare si rivela con l'azione e [...] con la parola detta e condivisa»,⁸ e anche per la filosofa tedesca è fondamentale la mediazione del mondo. Ma cosa s'intende per "mondo"? «Là dove il legame intersoggettivo è mediato dall'azione e dal linguaggio, anziché dallo scambio mercantile; [...] là dove il senso della politica si precisa [...] come libertà di dare inizio insieme a qualcosa di nuovo; là dove la relazione intersoggettiva è condizione indispensabile non soltanto all'azione, ma altresì garanzia della realtà delle cose che appaiono da diversi punti di vista: lì, per la Arendt, c'è mondo».⁹

Dal punto di vista pedagogico, per Arendt, l'inserimento nel mondo – che avviene con la parola e con l'azione – è come una seconda nascita; pertanto l'essenza della condizione umana è la natalità:

Con la parola e con l'agire ci inseriamo nel mondo umano, e questo inserimento è come una seconda nascita, in cui confermiamo e ci sobbarchiamo la nuda realtà della nostra appartenenza fisica originale. [...] Il fatto che l'uomo sia capace d'azione significa che da lui ci si può attendere l'inatteso. [...] E ciò è possibile solo perché ogni uomo è unico e con la nascita di ciascuno viene al mondo qualcosa di nuovo nella sua unicità.¹⁰

L'uomo non è quindi un essere-per-la-morte, come prospettato da Martin Heidegger nella sua analitica esistenziale,¹¹ ma è un *essere-per-incominciare*. Quella dell'uomo non è una mera vita biologica, bensì una vita biografica. La corporeità, che già di per sé reclama biologicamente una certa originalità e una definizione progressiva, non esaurisce l'essere dell'uomo: sono le sue emozioni, i suoi sogni, i suoi pensieri, le sue azioni, le sue relazioni a formare, in concreto, la sua storia. In tal modo

⁸ G. D'ADDELFIO, *Filosofie dell'educazione per il nostro tempo, Cenni fenomenologici*, Mondadori, Milano 2022, 153.

⁹ D. ARDILLI, *Hanna Arendt tra secolarizzazione e "acosmismo"*, in «Esercizi Filosofici» 1 (2006) 1, 33-52: 38.

¹⁰ ARENDT, *Vita activa*, 128-129. Si veda anche M. VINCIGUERRA, *Generatività*, Scholé, Brescia 2022, 138-142.

¹¹ Cf. M. HEIDEGGER, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 1969 [1927]. «Uno dei più grandi errori possibili in filosofia è quello di confondere fine e termine. In realtà, fine e termine non si identificano, e il nostro fine ultimo non è il termine della nostra vita, che è la morte. Confondere fine e termine del divenire equivale in definitiva a definire l'uomo come "un essere per la morte"»: M.D. GOUTIERRE, *L'uomo davanti alla sua morte. L'assurdo o la salvezza?*, Cantagalli, Siena 2023 [2000], 17.

l'uomo si distacca dal sottofondo della *zoè* per accedere alla dimensione propriamente umana del *bios*: la vita che ha una direzione e, perciò, può essere narrata.¹²

Ecco perché è l'azione (*action*) che caratterizza la condizione umana, in quanto capacità di dare inizio a qualcosa di nuovo e irripetibile. Tuttavia, sebbene Arendt non condivida la centralità attribuita da Heidegger al nostro essere-per-la-morte, «mantiene e approfondisce, dell'insegnamento del maestro, l'idea della responsabilità ontologica [...] che ci caratterizza come persone. [...] La realtà propria dell'essere umano non si dà solo su un piano ontico [...], ma più profondamente su quello ontologico, cioè laddove assumiamo con il *logos* [...] la peculiarità dell'ente che siamo. Nel nostro saperci, o non saperci, mettere in relazione con la nostra essenza, ne va di noi».¹³ L'educazione, per Arendt, è il punto di incontro tra il "vecchio" mondo, che rischia di andare in rovina se non viene rinnovato, e il "nuovo" arrivato, che rischia di essere annientato se non viene protetto. La generatività dell'educatore risiede allora nella duplice polarità di custodire il nuovo e di amare il mondo:

L'educazione è il momento che decide se noi amiamo abbastanza il mondo da assumerci la responsabilità di salvarlo dalla rovina, che è inevitabile senza il rinnovamento, senza l'arrivo di esseri nuovi, di giovani. Nell'educazione si decide anche se noi amiamo tanto i nostri figli da non estrometterli dal nostro mondo lasciandoli in balia di sé stessi, tanto da non strappargli di mano la loro occasione d'intraprendere qualcosa di nuovo, qualcosa d'imprevedibile per noi; e prepararli invece al compito di rinnovare un mondo che sarà comune a tutti.¹⁴

4. La generazione simbolica: Françoise Dolto e la genitorialità adottiva

La generatività educativa assume così anche i tratti di una "genitorialità simbolica". Come si è detto, non basta "mettere al mondo", occorre prendersi cura di ciò o di chi si è generato. La psicopedagogista Françoise Dolto, da questo punto di vista, offre una lente preziosa per comprendere come l'educatore possa favorire la nascita dell'educando. Educare nel senso di "generare" non significa possedere o plasmare, ma prendersi cura dell'altro permettendogli però di separarsi: l'educatore generativo è colui che accoglie la vulnerabilità dell'educando, offrendogli sicurezza ma conducendolo verso l'autonomia. La generatività si manifesta allora come capacità di donare la parola e di imporre il limite, permettendo al ragazzo di dire "Io" e di differenziarsi dall'educatore.

¹² Cf. H. ARENDT, *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 2001 [1961], 71.

¹³ D'ADELFIO, *Filosofie dell'educazione per il nostro tempo*, 155.

¹⁴ ARENDT, *Tra passato e futuro*, 255.

Dolto descrive questo processo attraverso l'immagine dell'aragosta che, per crescere, deve liberarsi del carapace che l'ha protetta fino a quel momento e che a un certo punto diventa troppo stretto e, se non venisse rotto, la soffocherebbe al suo interno. Una volta perso il guscio, però, l'aragosta per un certo tempo rimane "nuda", in attesa che si formi il nuovo guscio adulto. In quel frangente, essa è estremamente vulnerabile e, senza difese, si nasconde sotto le rocce. Similmente l'adolescente, che ha perso la "corazza" dell'infanzia con le sue certezze e la sua protezione, ma non ha ancora acquisito la corazza dell'adulto con la sua autonomia e sicurezza, poiché è "senza guscio", resta profondamente ferito da ogni minimo contrasto o scontro e questo provoca le sue reazioni aggressive che sono, in realtà, dei meccanismi di difesa per proteggere la sua "carne viva". In questa fase, spiega Dolto, il pericolo maggiore è che gli educatori cerchino di "rimettere il vecchio guscio" addosso al ragazzo o di forzare la crescita troppo in fretta, impedendo in entrambi i casi la "muta" naturale di una vera e propria "seconda nascita".¹⁵

Per evitare questo rischio, l'educatore deve compiere il passaggio dalla generatività alla genitorialità. Nel pensiero di Dolto la generatività in senso stretto appartiene all'ordine della natura. Ma perché sia pienamente umano, il paradigma della generatività richiede un passaggio ulteriore: l'atto genitoriale di "adottare" il proprio "figlio". In questa prospettiva, la genitorialità simbolicamente adottiva è il paradigma della vera generatività e riguarda ogni genitore, anche quello biologico; significa riconoscere chi si è generato come altro da sé e non come un prolungamento del proprio io o come un appagamento narcisistico delle proprie aspettative. Dolto insiste sul fatto che il ragazzo diventa soggetto umano quando si sente accolto come interlocutore. Si sente "figlio" non semplicemente chi si scopre "gettato" o "progettato" nel mondo, ma chi si percepisce desiderato per chi lui effettivamente è, chiamato per nome, situato in una genealogia simbolica che conferisce senso e continuità all'esistenza. Essere generativi in pienezza è allora, prima di tutto, una capacità di riconoscimento genitoriale.

Il vertice di questa riflessione possiamo trovarlo nel commento che Dolto fa alla figura di san Giuseppe nell'opera *I Vangeli alla luce della psicoanalisi*.¹⁶ Giu-

¹⁵ Cf. F. DOLTO - C. DOLTO TOLITCH - C. PERCHEMINIER, *Paroles pour adolescents ou le complexe du homard*, Hatier, Paris 1989, 13-15.

¹⁶ Cf. F. DOLTO, *I Vangeli alla luce della psicoanalisi. La liberazione del desiderio. Dialoghi con Gérard Sévérin*, Cittadella, Assisi (PG) 1980 [1977-1978], 9-23. «Ogni generazione autentica richiede una sorta di adozione [...] senza la quale è impossibile stabilire una relazione educativa che sappia anche spiegare che la genitorialità non è soltanto biologica ma sempre

seppè rappresenta l'archetipo della paternità perfetta proprio perché incarna la funzione genitoriale e paterna nella sua purezza e nella sua pienezza, pur non avendo generato Gesù. Simbolicamente, questo si manifesta nell'atto fondamentale che può compiere un padre: dà il nome e, in questo suo compito, inserisce il figlio in una genealogia umana e sociale, riconoscendolo davanti alla legge e alla comunità. La grandezza di Giuseppe, nota Dolto, sta nell'aver accettato una paternità che è puro servizio alla vita del figlio, piena responsabilità per la cura sua e di sua madre. La vera nascita, per l'uomo, avviene quando un padre (anche *il* Padre) afferma: «Tu sei mio figlio, oggi io ti ho generato» (*Sal* 2,7), riconoscendo la dignità personale di chi ha messo al mondo e vincolando la sua responsabilità genitoriale con una promessa di cura.¹⁷

5. L'archetipo della responsabilità: Hans Jonas

La generatività implica perciò anche una prospettiva temporale, perché si agisce nel presente ma con un orientamento rivolto al futuro. Ne deriva l'esigenza di una rinnovata responsabilità verso l'*altro* che, per Hans Jonas, non riguarda solo l'altro uomo, ma l'intera biosfera, seriamente minacciata dall'umanità stessa. Pertanto, occorre un principio – quale è appunto il *principio responsabilità* – che interpellì l'essere umano perché si faccia “amministratore fiduciario” del mondo che abita, in piena solidarietà con tutte le forme di vita presenti in esso e superando il contenuto tradizionale del concetto di “prossimità”. Gli effetti delle azioni umane vanno infatti considerati a lungo termine e non solo in relazione a chi è più vicino nello spazio e nel tempo o del quale ci si deve interessare perché appartenente alla propria specie: il “prossimo” dell'uomo sono anche i non-an-

anche culturale. [...] Educare è dunque sempre un adottare? In un certo senso sì, perché il senso della distanza tra procreare e adottare sta nell'impossibilità di far coincidere la risposta a due domande parallele: che cosa è un figlio per chi lo genera e che cosa significa essere figlio per chi è generato»: G. TOGNON, *Est-etica. Filosofia dell'educare*, Scholé, Brescia 2021, 82-83. Si vedano le pp. 73-92.

¹⁷ Analogamente, san Paolo descrive la nuova condizione del credente come una *huiiothesía*. La filiazione dell'uomo nei confronti di Dio non è semplicemente biologica o naturale, ma è sempre un evento di grazia e di relazione. Dio non si limita a generarci, ma ci “adotta” quali figli nel Figlio: «Tutti quelli che sono guidati dallo Spirito di Dio, questi sono figli di Dio. [...] Avete ricevuto uno Spirito di adozione (*pneúma huiiothesías*), per mezzo del quale gridiamo: Abbà! Padre!» (*Rm* 8,14-17); «Aspettiamo l'adozione a figli, la redenzione del nostro corpo» (*Rm* 8,23); «Dio mandò il suo Figlio [...] perché ricevessimo l'adozione a figli» (*Gal* 4,4-7); «Ci ha predestinati a essere per lui figli adottivi mediante Gesù Cristo» (*Ef* 1,4-5).

cora-nati, che reclamano il diritto a una vita che goda almeno delle stesse potenzialità di cui godono le generazioni dei già-nati; e nostro “prossimo” sono pure i viventi delle specie non umane, che rivendicano la stessa pretesa.¹⁸ Questa prospettiva interpella direttamente la dimensione generativa della persona e ha importanti ripercussioni anche nella sfera educativa.

Per Jonas, infatti, la forma di responsabilità che meglio risponde a tale appello è il “prendersi cura”, il cui paradigma archetipico è proprio quello genitoriale, caratterizzato da una dedizione profonda per il benessere complessivo dei propri figli e per la loro educazione progressiva, a partire dalla fragile “vulnerabilità” della loro esistenza. In riferimento a questo modello, la responsabilità assume per Jonas alcune importanti caratteristiche: la totalità, perché si fa carico dell’altro per la crescita globale della sua esistenza e con un coinvolgimento pieno della propria; la continuità, perché accompagna chi è oggetto di cura nel suo divenire storico, senza pause o interruzioni; la gratuità, perché non presuppone alcun tipo di restituzione ed è orientata al futuro.¹⁹ Un’educazione generativa deve favorire non solo l’acquisizione di competenze, ma anzitutto la cura per la vita nella sua globalità. L’educatore è responsabile della vulnerabilità del ragazzo e, attraverso di lui, della vulnerabilità del mondo futuro. Questo “*munus* parentale” (dove *munus* è da intendersi nella sua duplice accezione di *dono* e di *compito*) trascende il dato biologico e diventa la struttura pedagogica che sorregge la relazione educativa.

Come ricorda Heidegger,²⁰ per il quale la cura (*Sorge*) rappresenta la struttura fondamentale dell’esistenza umana (*Dasein*), esistono due modalità di relazionarsi all’altro e prendersene cura che, per dirla con Freire, rappresentano lo spartiacque tra un’educazione bancaria e una generativa. La prima modalità è una sollecitudine che sostituisce (*Einspringen*), come avviene quando l’educatore “si introduce”, prende il posto del ragazzo, proteggendolo eccessivamente o fornendogli conclusioni già pronte e rendendolo in tal modo dipendente da lui. La seconda è una sollecitudine che anticipa (*Vorausspringen*), come accade quando l’educatore non si sostituisce ma “precede”, apre la strada, restituendo all’altro il proprio “poter essere esistente”. La pedagogia generativa adotta questa seconda modalità: essa è una cura che si ritrae per permettere all’altro di essere.

“Generare” il ragazzo significa praticare una *sollecitudine liberante*, che crea

¹⁸ Cf. H. JONAS, *Il principio responsabilità. Un’etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino 2002 [1979], 10-13.

¹⁹ Cf. *Ibid.*, 131-135; VINCIGUERRA, *Generatività*, 132-137.

²⁰ Cf. HEIDEGGER, *Essere e Tempo*, 157-158.

le condizioni affinché i temi generatori (Freire) e la novità di vita (Arendt) possano fiorire in un soggetto autonomo (Dolto) e responsabile (Jonas). Ed è anche una sollecitudine che fa suo il compito, tipicamente genitoriale, di sostenere la crescita del ragazzo ponendo dei limiti, che sono la condizione stessa dell'educazione: «Primo compito di ogni libertà, anzi condizione del suo sussistere, è porsi dei limiti».²¹ Scegliere il limite, accogliere la propria fragilità ripartendo da essa, non è mortificare la libertà ma realizzarla compiutamente, è il modo più autentico per sentirsi generati al nostro specifico essere umani. L'etica della responsabilità di Jonas riconosce quindi alle nuove generazioni il diritto di interpellare la coscienza delle generazioni precedenti, soprattutto la coscienza di chi assume il ruolo-guida dell'educatore.

6. Generare nel bello

Il percorso che abbiamo svolto, per quanto breve, mette in luce come la categoria della generatività possa mostrare molteplici sfumature. L'educatore generativo dev'essere, al tempo stesso, anche genitoriale, deve cioè prendersi cura degli educandi aiutandoli a essere, progressivamente, "i genitori ideali di sé stessi",²² in quella dinamica permanente di auto-trascendenza che dirige la vita di ogni uomo, anche di ogni ragazzo. La fecondità sperimentata personalmente nella capacità di portare a termine gli impegni presi, nel realizzare i propri doveri e nel sentirsi crescere mentre lo si fa; il bene fatto bene, in cui ci si è sentiti "genitori" di qualcuno o di qualcosa (si pensi ai rapporti di affetto e di amicizia o al volontariato, al quale molti ragazzi rispondono con entusiasmo e dedizione), aprono alla bellezza di una fecondità ulteriore che trascende la relazione duale e consente di andare, insieme, anche oltre l'altro. La risposta al dono ricevuto è infatti un dono ridonato che fonda relazioni significative e feconde perché, a loro volta, producano doni nuovi. Il dono reciproco genera, nella relazione educativa, qualcosa di inedito: il dono verso un "terzo", che troverà il suo apice nel dono della vita che è proprio della relazione di coppia, alla cui generatività il ragazzo si prepara. Ogni relazione, soprattutto quella educativa, non è mai feconda solo verso coloro che la vivono ma anche, in maniera diretta o indiretta, verso quanti ne possono beneficiare, nel presente o nel futuro. Anche quando si svolge

²¹ H. JONAS, *Tecnica, medicina ed etica. Prassi del principio responsabilità*, Einaudi, Torino 1997 [1985], 244

²² «Mediante i nostri atti, siamo in un certo modo i genitori di noi stessi, creandoci come vogliamo e, con la nostra scelta, dandoci la forma che vogliamo»: GREGORIO DI NISSA, *De vita Moysis*, II, 2-3.

in un dialogo a tu per tu, essa non riguarda solo i due interessati ma ri-guarda, cioè si-riorienta-verso, tutti coloro che in tale relazione, in qualche modo, vengono coinvolti. È questo il “terzo” al quale ci si dona mentre ci si sta donando reciprocamente.

Se l'educatore assume un ruolo “genitoriale”, nella parentela d'essere “adottiva” che fonda la relazione educativa, egli – direbbe Platone – può “generare nel bello”²³ la vita dei ragazzi di cui si prende cura. Marisa Musaio, a questo proposito, parla di un vero e proprio “stile pedagogico del bello”, che dovrebbe permeare e orientare ogni agire educativo:

Il bello, più che una tecnica da possedere e applicare, dovrebbe costituire quello stile educativo attraverso il quale l'educatore viene connotando la relazione, e che dovrebbe far parte del suo personale modo di guardare, di sentire e di rivolgersi all'educando. Si tratta di sviluppare una sorta di sguardo riflessivo, di attenzione non superficiale, sostenuta dall'importanza riconosciuta all'esperienza estetica nella formazione del sé e dalle indicazioni valoriali affioranti dalla considerazione del rapporto tra bello e processi educativi.²⁴

Il bello, pur avendo come suo aspetto peculiare quello di suscitare un'emozione e di accendere un desiderio, non è fine a sé stesso: «Non ci si può limitare all'aspetto estetico per il bello affinché possa aprire la via verso il vero. La bellezza deve assumere un carattere etico e non ridursi a un fatto puramente estetico, perché la bellezza implica una presenza».²⁵ Ogni processo educativo ha perciò un carattere est-etico e si fonda su una vocazione condivisa: ciascuno è l'interpretazione personale e, al tempo stesso, corale di un'umanità comune a tutti. L'educazione è un'arte e “artisti” sono i suoi protagonisti. E proprio perché la bellezza non è solo un attributo della realtà ma l'anima di ogni relazione, i ragazzi possono rispondere alla bellezza che li circonda con la bellezza del proprio essere e, quindi, del proprio agire. La relazione educativa generativa, pertanto, altro non è se non lo svelamento progressivo di ciò che è loro costitutivo e della loro chiamata a essere sé stessi in pienezza, una *via pulchritudinis* che è bellezza e bontà insieme. Il giovane Ippolit, nel romanzo *L'idiota*, pone al principe Myškin e agli altri suoi astanti una domanda che, nell'opera di Dostoevskij, resta senza replica: «Quale bellezza salverà il mondo?».²⁶ In queste pagine abbiamo provato

²³ Cf. PLATONE, *Simposio*, 206e.

²⁴ M. MUSAIO, *Pedagogia del bello. Suggestioni e percorsi educativi*, FrancoAngeli, Milano 2007, 262.

²⁵ A. SCOLA - G. REALE, *Il valore dell'uomo*, Bompiani, Milano 2007, 104.

²⁶ F.M. DOSTOEVSKIJ, *L'idiota*, Feltrinelli, Milano 1998 [1868-1869], 479.