

IL CORAGGIO DI ESSERE EDUCATORI OGGI *

1. EDUCAZIONE AL CENTRO

Come premessa alla trattazione di questa tematica, vorrei invitare ciascuno di noi a capovolgere l'ottica con cui l'educazione viene spesso vista e considerarla da "prodotto sociale" a vero "motore" del cambiamento, l'investimento più saggio per il nostro futuro.

Nell'educazione un tesoro ¹, il tesoro dell'umanità ².

Se da una parte occorre «evitare di vendere l'eredità dei nostri padri, perché un tesoro vi è nascosto dentro» ³, dall'altra occorre far sì che i nostri giovani apprendano ad essere protagonisti creativi e responsabili del cambiamento. Occorre un Progetto, non solo politico, ma di vita. Che sarebbe di questo Progetto di civiltà senza il cuore propulsore dell'Educazione e degli Educatori?

Bisogna ri-dare centralità, quindi, all'educazione e compiere lo sforzo di ri-situare il discorso pedagogico entro i tempi nuovi che la società sta vivendo. Soprattutto, c'è bisogno di ri-pensare a una cultura della formazione degli Educatori, nodo decisivo per il futuro della civiltà, e risvegliare una fede nell'educazione.

* Relazione tenuta all'Università cattolica di Lublino (Polonia) il 15 novembre 2006, in occasione del Convegno di studi sulla Pedagogia cristiana.

¹ Per un'ampia e aggiornata panoramica sulle sfide politiche e culturali contemporanee che interpellano l'educazione, cf. A.V. Zani, *Formare l'uomo europeo*, Città Nuova, Roma 2005, pp. 41-108.

² Cf. J. Delors, *Learning. The treasure within*, 1996, trad. it., *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma 2000.

³ J. de La Fontaine, *Le laboureur et ses Enfants*, 1669-1693, trad. it., in *Le favole*, Einaudi, Torino 1995.

Che ogni educatore che ha a cuore le sorti delle giovani generazioni possa incessantemente credere nella straordinaria forza dell'educazione, come ebbe il coraggio di fare il grande Janusz Korczak ⁴: «Non si lasciano soli i bambini in un momento come questo!». E l'attuale momento culturale, anche se apparentemente edulcorato e reso gradevole da una abile industria del sorriso, nasconde in sé tutto il dramma di una crescente solitudine, di «una notte oscura», sociale e culturale.

2. «QUALCUNO MI AMA?»

«Qualcuno mi ama?». Chiunque, genitore, educatore o insegnante, sappia cogliere questo grido d'invocazione, viene a trovarsi di fronte all'essenza stessa del processo educativo, faccia a faccia con il bisogno più radicato e profondo di ogni uomo: quello di essere amato.

Se pensiamo che, in base alle allarmanti previsioni dell'OMS, fra 15 anni la depressione giovanile aumenterà del 50%, diventando una delle cinque principali forme di malattia a livello mondiale, dovremmo anche chiederci responsabilmente come rispondere a questo crescente disagio esistenziale ⁵.

«Qualcuno mi ama?» chiede il giovane alla generazione adulta. Dolce o straziante, supplichevole o provocatoria la domanda – riconosciamolo – è scomoda per coloro che hanno fatto del loro lavoro di educatori un mestiere come tanti.

⁴ Emblematica questa frase con cui il dottor Korczak espresse tutto il suo grande amore per i bambini, così radicale e profondo da spingersi fino al sacrificio della sua vita (J. Korczak, *Pamiętnik, w Pisma zebrane*, 1942, trad. it., *Diario dal ghetto*, Carocci, Roma 1986). Cf. la cronologia degli ultimi mesi della sua vita, descritta da S. Tomkiewicz in J. Korczak, *Prawo Dziecka do Szacunku*, 1929, trad. it., *Il diritto del bambino al rispetto*, Libreria Universitaria Italiana, Roma 2004.

⁵ Cf. V.E. Frankl, *Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager*, 1946, trad. it., *Uno psicologo nei lager*, Ares, Milano 1987.

«Che cosa capiterà a quell'essere se io non mi prendo cura di lui?» – si chiede Hans Jonas ⁶, per cui la domanda «Qualcuno mi ama?», naturalmente, chiede che qualcuno vi risponda... Ma per amare occorre saper penetrare nel segreto dell'anima giovanile, con quello sguardo educativo che richiede una conoscenza superiore, più sensibile e raffinata, di quella psicologica. Così, agli occhi dell'educatore si svela anche ciò che di spirituale il giovane porta in sé quale impronta originaria che ancora non percepisce bene, ma proprio perché è amato può ri-conoscere e, a sua volta, ri-generare come vita, per sé e per gli altri.

È un amore educativo che non si esprime solo nell'affetto. Esso sa penetrare come sguardo spirituale. Solo a questo livello di relazione-comprensione l'educatore prova la commozione profonda per la grandezza di questo essere ⁷. Nessun stipendio, nessun avanzamento di grado, nulla può competere con la felicità che gli deriva da questa ineffabile, continua riscoperta.

3. «ECCOMI»

In una conferenza del 1943 Maria Montessori affermava: «Se il sistema educativo deve esser riformato, è necessario basarlo sul bambino stesso» ⁸. In un'epoca di accentuato adultismo come allora, certamente questa idea aveva tutta la forza innovatrice che i tempi chiedevano. E da quel tempo molte idee pedagogiche sulla centralità dell'educando si sono via via maturate.

⁶ H. Jonas, *Das Prinzip Verantwortung*, 1979, trad. it., *Il principio responsabilità*, Einaudi, Torino 2002, p. 285; cf. in particolare il cap. II, *Il dovere nei confronti dei discendenti*, pp. 40-50.

⁷ Nel suo manifestarsi l'essere si rivela per quel che è evidente, ma ciò non significa dire che tutto l'essere è ciò che appare. Occorre applicare alla realtà il «principio di trascendenza» che permette di andare oltre ciò che è dato di cogliere direttamente: cf. E. Husserl, *Die Idee der Phänomenologie*, 1950, trad. it., *L'idea della fenomenologia*, Bompiani, Milano 1981, p. 64.

⁸ M. Montessori, *Education for a new world*, 1943, trad. it., *L'educazione per un mondo nuovo*, Garzanti, Milano 1990, p. 17.

Tuttavia, qui, vorrei spostare l'attenzione sul maestro, sull'educatore. E questo non per un ritorno nostalgico a modelli adultocentrici, ma per il silenzio che oggi si avverte riguardo a questa figura e al suo ruolo educativo. Sono proprio gli educatori a presentare più vistosamente i sintomi di questa sfiducia, quasi impotenti di fronte al potere soverchiante dei media, demotivati per la scarsa considerazione dell'opinione pubblica nei loro confronti. Sembra che essi stiano attraversando un disorientamento⁹, che affonda le radici nel "non senso" del loro essere e del dover essere educativo.

L'educazione è il bene più prezioso, ma se c'è un'emergenza, forse più grande di ogni altra in questa nostra società "senza padri", riguarda proprio la "mission" e la "vocazione" dell'educatore.

C'è urgenza, allora, di creare una sinergia di forze e di idee per l'educazione. Serve ricreare uno slancio "procreativo" verso le giovani generazioni, ma soprattutto una nuova passione educativa. Nel mondo non stanno mancando i mezzi finanziari per sostenere l'istruzione, stanno mancando i maestri, gli educatori, quelli veri, disposti a seguire una vocazione, a spendersi, a dare un'anima all'educazione.

4. UNO SGUARDO APERTO

Potremmo chiederci, allora, qual è l'atteggiamento dell'educatore, a tal punto autentico e innamorato della verità della vita da farne innamorare i suoi allievi.

Tenterò di tratteggiarne alcune caratteristiche di fondo, legate al suo mettersi in relazione, al suo porsi nel mondo, nell'incontro con le persone e con la cultura.

⁹ Per un approfondimento sulla crisi d'identità della cultura postmoderna, soprattutto europea, cf. G.M. Zanghì, *Notte della cultura europea*, Città Nuova, Roma 2007.

Innanzitutto una disposizione accogliente, pronta a “farsi uno” con l’altro da sé; umile, in quanto capace di svincolarsi dai propri pre-giudizi e dalle proprie pre-cognizioni. Non una semplice attenzione o ascolto personale dell’allievo, ma forza e ardimento di posare su di lui quel certo sguardo attento – come afferma Simone Weil: «in cui l’anima si svuota di ogni contenuto proprio per accogliere in sé l’essere che essa vede, così com’è, nel suo aspetto vero»¹⁰. Se invece l’attenzione è già protesa a trasmettere un progetto predefinito, dobbiamo riconoscere che questo atteggiamento utilitaristico andrà a scapito della conoscenza profonda che l’educatore può avere del giovane e, alla fine, compromettere un autentico incontro personale con lui.

Occorre metter a tacere le nostre aspettative, facendo spazio invece a quella «conoscenza etica» dell’altro, come la definisce Emmanuel Lévinas, che è tale nella misura in cui la nostra attenzione è in grado di salvaguardare la sua trascendenza. Solo così l’altro potrà trovare il tempo e il modo di auto-rivelarsi nella sua originale identità¹¹. È un rapporto educativo che sa farsi sguardo che «circonda con delicatezza»¹² – come si esprime Martin Heidegger – che rinuncia al gesto invasivo dell’imposizione e dell’indottrinamento per fare quel vuoto, innanzitutto dentro di sé, da cui far scaturire proprio quello spazio accogliente che per natura è educativo, cioè permette, come dice l’etimologia, di “e-ducere”, di trar fuori: un’operazione possibile solo se l’educando è libero di manifestarsi, di fidarsi, di interrogare e di interrogarsi, dando espressione a tutte le proprie potenzialità.

Non si tratta tanto di optare per una comoda pedagogia sfuggente alle proposte di valore, ma di un accostarsi rispettoso e sapienziale, convinti che per amare veramente il giovane occorre anche tollerare il vuoto, la sua non-risposta immediata, la non-perfetta adesione alle nostre grammatiche e procedure. L’educa-

¹⁰ S. Weil, *Attente de Dieu*, 1949, trad. it., *Attesa di Dio*, Rusconi, Milano 1998, pp. 83-84.

¹¹ E. Lévinas, *En decouvrant l’existence avec Husserl et Heidegger*, 1949, trad. it., *La traccia dell’altro*, Pironti, Napoli 1986, p. XVI.

¹² M. Heidegger, *Seminare 1951-1973*, trad. it., *Seminari*, Adelphi, Milano 1992, p. 179.

tore, in questo senso, è paziente e lungimirante, sa attendere. Ma non rimane inerte. Per cui, questo suo accostarsi ha la duplice movenza: di «indietreggiamento», di rispettosa attesa, e, nello stesso tempo, di «proposta e di cura» verso l'educando, varco di luce indispensabile all'evolversi del processo educativo stesso, in tutti i campi, anche in quello dell'apprendimento.

In questa opzione di «educatore ospitale» va inserito naturalmente anche il problema del linguaggio, che è la casa dell'essere, lo strumento attraverso cui la persona viene riconosciuta, chiamata, invitata ad uscire dalla sua latenza. In effetti, per essere un educatore ciascuno dovrebbe lavorare a lungo sul linguaggio che siamo e che esprimiamo. Come le parole possono aprire e far incontrare l'altro, così esse possono intrappolare la sua unicità dentro angusti schemi precostituiti.

Occorre cercare una parola, quindi, che «sia unita all'essere»¹³ rispettosa e, nello stesso tempo, portatrice di significato; essenziale, libera dall'enfasi e dalla rumorosità moraleggiante; che sappia delicatamente ponderare, sentire intimamente e salvaguardare il dire dell'educando, accompagnandolo verso mète costruttive del pensare e dell'agire.

5. TESTIMONI

Nel bene e nel male, che agisca o non agisca, che sia autoritario o guida amorevole, l'educatore si impone comunque, di per sé, come modello. Sublime o mortificante, coraggioso o imbecille, attivo o passivo, egli comunque ha in sé un potere formativo forse più condizionante di quello dei media.

A richiamare noi educatori all'urgenza di ridare più spazio e

¹³ M. Zambrano, *Claros del bosque*, 1977, trad. it., *Chiari del bosco*, Feltrinelli, Milano 2004, p. 93; sul concetto del «linguaggio come casa dell'essere», cf. anche M. Heidegger, *Brief über den "Humanismus"*, 1946, trad. it., *Lettera sull'"umanismo"*, Adelphi, Milano 1995.

dignità all'incontro educativo, a quello autentico tra persone vere, non servono grandi discorsi. Ci pensa la cronaca quotidiana con il suo martellante non-senso a convincerci, invece, quanto una parola d'incoraggiamento, una correzione giusta, un gesto di apprezzamento spesso valgano più dei falsi orizzonti promessi da un *reality show*.

In educazione è questo forse il passo più decisivo che inizia sempre dalla vita stessa dell'educatore. Come annota acutamente Romano Guardini: «è proprio il fatto che io lotto per migliorarmi che dà credibilità alla mia sollecitudine pedagogica per l'altro»¹⁴. I valori, quindi, non si impongono da sé, ma devono esser innanzitutto testimoniati, fatti propri, vitalmente accolti e interiorizzati, attraverso un cammino che solo la persona stessa dell'educando può compiere. È un processo di crescita quindi che, pur nello scambio con gli altri, deve esser interamente suo.

Si tratta di un problema educativo di enorme importanza, per il quale è determinante anche lo sviluppo delle capacità di pensiero, come forma di riappropriazione da parte dell'educando della propria responsabilità riflessiva e d'azione. Se "pensare", nel significato più semplice e autentico, significa «pensare con cura», "ponderare", dobbiamo chiederci quanto spazio sia effettivamente riservato a questo importante esercizio nelle nostre comunità educative. La domanda diventa ancor più urgente se consideriamo il fatto che i nostri giovani oggi si trovano a gestire una così vasta quantità di informazioni che rischia di dominarli.

Non c'è bisogno quindi di un educatore che dispensa conoscenze o superficiali certezze, ma che saggiamente cerca di ricondurre il pensiero alla sua naturale funzione di «strumento di civiltà», di nuova e continua "umanizzazione". Un problema di assoluta priorità, questo, interdipendente con questioni etiche di scelta e di utilizzazione delle conoscenze. Da qui la necessità di offrire uno slancio, una motivazione nuova al sapere, che ha senso solo in un circuito di scambio, di comunione, di dono reciproco.

¹⁴ R. Guardini, *Die Glaubwürdigkeit des Erzieher*, 1929, trad. it. in *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, La Scuola, Brescia 2000, p. 222.

6. UN “MAESTRO” COME MODELLO

Socrate, in lotta con il mondo decadente del suo tempo, si riferisce proprio a questo processo di crescita come ricerca e testimonianza della verità, ma ci avverte che solo la divinità è sapiente mentre il sapere umano vale poco o nulla, per cui chi ritiene di possedere il sapere e pretende il sapere assoluto in realtà tradisce la vera conoscenza. L'uomo, quindi, deve prima di tutto saper riconoscere la propria finitezza. Ed è questo «sapere di non sapere» che comporta il dovere di una vita pensante, eticamente fondata.

Ma se il sapere parte dal riconoscimento della propria finitezza, qual è il suo fondamento, il senso, la verità verso cui tendere ¹⁵? Qui mi sembra necessario portare il discorso al di là di una ricerca di metodo e di opzione scientifica di verità, e parlare piuttosto di «certezza dello spirito». Essa non esclude affatto la spiegazione su basi sperimentali, ma ne traccia il significato entro un quadro di valore.

La mia esperienza di vita e di ricerca, che soprattutto nei primi anni d'insegnamento si è concentrata nello studio rigoroso della psicologia e della pedagogia, mi ha condotto progressivamente a vedere quanto fosse necessario un fondamento, un'opzione di valore che ne facesse da punto di riferimento. Oltre le categorie e i modelli della scienza cercavo un'interpretazione di senso più pieno, che appagasse questa tensione al fine ultimo, trascendente, che risvegliasse in me il coraggio delle decisioni alte.

È il modello espresso dall'insegnamento di Gesù che mi ha attratto, conquistato per la sua provocante forza educativa non formalizzata, né definita a priori, ma esemplare paradigma di connessione tra una pedagogia dell'essenza e una pedagogia dell'esistenza.

¹⁵ Come afferma E. Morin è sul senso di finitezza e di limite che si basa anche la comprensione, quale «etica della comprensione», orientata alla tolleranza. «Infatti se sappiamo comprendere prima di condannare, saremo sulla via dell'umanizzazione delle relazioni umane», *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, 1999, trad. it., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001, p. 104.

Facendo rispettosamente mia un'affermazione di Romano Guardini, apparve più chiaro, a mano a mano che l'interesse progrediva, che «il mio compito non fosse di portare avanti la ricerca in una disciplina teologica, bensì di interpretare la realtà cristiana con responsabilità scientifica e ad alto livello spirituale»¹⁶. Ed è stato da questo punto di vista che Gesù, quale uomo-Dio, mi parve essere la Realtà-Viva che riassume in sé, pienamente, le caratteristiche della realtà e dell'utopia, della temporalità e della trascendenza.

Come Chiara Lubich afferma in un suo discorso su *Gesù Maestro*, «non sono i libri, le aule, gli studi (...) che (...) fanno scuola», ma è la presenza di un Maestro, di Gesù, con le sue «lezioni molto particolari che non hanno niente a che fare neanche con i più grandi maestri della terra»¹⁷. E ciò potrebbe apparire agli uomini, anche ai più saggi, come una «scienza che è stoltezza», cioè «non ragionevolezza», in quanto non centrata esclusivamente sulla ragione.

Questa «scuola tutta speciale», però, non richiede la rinuncia delle conoscenze umane, né dell'autonomia della scienza. C'è piuttosto una ricontestualizzazione di ricerca che non si trova nella ricerca scientifica in quanto tale, ma che porta a orientare l'indagine e il metodo «oltre». Una prospettiva, questa, che il pensiero postmoderno, tutto autocentrato, sembra incapace di cogliere¹⁸.

Così, l'invito attualissimo di Gesù di «lasciare i maestri» e di seguire i suoi insegnamenti, può esser ripreso e valorizzato come tema fondamentale di ricerca che, nel quadro del rapporto tra scienza e sapienza¹⁹, diventa per l'educatore il senso stesso che

¹⁶ R. Guardini, *Appunti per un'autobiografia*, 1922, Morcelliana, Brescia 1986, pp. 42-43.

¹⁷ C. Lubich, *Gesù Maestro*, Conversazione ai cittadini di Loppiano (Firenze), 1971.

¹⁸ Cf. E. Lévinas, *Éthique et infini*, 1980, trad. it., *Etica e Infinito*, Città Nuova, Roma 1986.

¹⁹ È qui evidente la profonda affinità spirituale tra quanti (Agostino, Clemente Alessandrino... fino ai grandi pensatori e testimoni dei nostri giorni) nella Chiesa sono stati affascinati dalla figura di Cristo, Signore e Pedagogo dell'Umanità. Così anche negli scritti di R. Guardini sulla Pedagogia cristiana (cf. C. Fedeli, *Introduzione a R. Guardini, Persona e libertà*, cit., p. 24).

viene prima dell'oggetto di conoscenza²⁰. È alla scuola di Gesù che prendono forma tutti gli altri significati. Egli è il Senso Infinito che raccoglie i diversi significati finiti²¹.

Trova così spiegazione l'invito di Gesù: «E non fatevi chiamare “maestri” perché uno solo è il vostro Maestro, il Cristo»²², dove Gesù, è ovvio, non intende affermare che la comunità non abbia bisogno di maestri, ma che un maestro è tale se in grado di orientare la propria vita non su se stesso ma verso Lui che è Amore. E l'amore è servizio dell'uomo all'uomo, da fratello a fratello, come è stato l'esempio di Gesù, perché «chi è il più grande tra voi sia vostro servo»: un invito ad usare il potere (quindi anche il potere educativo) non come dominio, ma come scelta del non-potere, scelta di responsabilità reciproca.

Occorre, quindi, avere il coraggio di schiudere i nostri occhi e quelli dei nostri giovani verso questo «spazio d'Amore». Se noi educatori per primi sapremo incoraggiare questa sete e questa ricerca d'infinito, non lasceremo soli i nostri giovani di fronte alle sfide della conoscenza e ai rischi della complessità e del non-senso.

Ma, allora, dove prendo forza e coraggio? Perché mai ho proprio deciso di educare? Da dove prendo il diritto di scrutare, di esigere, di orientare? Non perché sono già educato, ma piuttosto perché io stesso lotto per essere educato.

²⁰ Autorevoli studiosi nel campo delle scienze cognitive oggi fanno una distinzione tra intelligenza e saggezza, per cui, come sostiene Edward De Bono «occorre occuparsi del pensiero che porta alla saggezza piuttosto di quello che determina l'intelligenza. In fondo, se si diventa saggi non è così difficile poi diventare anche intelligenti. Se si comincia invece dall'esser intelligenti si hanno poche speranze di diventare saggi, perché è facilissimo cadere nella “trappola” dell'intelligenza», E. De Bono, *De Bono's Thinking Cours*, 1982, trad. it., *Saper pensare*, Sovera, Roma 1996, pp. 13-14; cf. anche *Thinking*, Pergamon Press 1986, trad. it., *Strategie per imparare a pensare*, adatt. a cura di M. De Beni, Omega, Torino 1992.

²¹ Qui non è tanto messa in discussione la necessaria autonomia della ricerca scientifica dalla teologia, ma piuttosto la pretesa di certa scienza di trovare il senso ultimo basandosi sulle conoscenze, che null'altro sono che un'autorappresentazione costruita dall'uomo, insufficiente però a dare una spiegazione e a comprendere i “perché” ultimi (cf. G. F. Azzone, *La libertà umana. Il ruolo della mente nella creazione del mondo*, Bollati Boringhieri, Torino 2005).

²² Mt 23, 10-11.

Ed è questa lotta che mi conferisce credibilità come educatore per il fatto che lo sguardo medesimo che si volge all'altro, insieme è rivolto a me «perché la più potente “forza dell'educazione” consiste nel fatto che io stesso in prima persona mi protendo in avanti e mi affatico a crescere»²³.

MICHELE DE BENI

²³ R. Guardini, *Die Glaubwürdigkeit des Erziehers*, trad. it., cit., pp. 221-222.