

Le domande dei giovani e la distanza, l'inadeguatezza delle istituzioni (famiglia, scuola, stato, politica, chiesa, sistema produttivo)

Prof. Andrea Porcarelli – Professore associato di Pedagogia Generale e sociale – Università di Padova

La presente riflessione raccoglie una sollecitazione di ampio respiro che è espressa nel titolo, di cui si sviluppano alcune linee in prospettiva pedagogica, da più punti di vista. La prima linea pedagogica è espressa da alcune istanze proprie della pedagogia sociale, per cui si cercano di identificare i tratti essenziali della domanda sociale di educazione che la condizione giovanile, nel suo complesso, esprime. Il tema è particolarmente complesso, ma è possibile identificare alcuni punti fermi in quello che possiamo dipingere come *un tempo di incertezza*. Alle domande dei giovani spesso fa riscontro l'inadeguatezza delle istituzioni gestite dagli adulti, di cui non ci è possibile dare in questa sede uno spaccato descrittivo (che esigerebbe l'attivazione di ricerche sul campo, mirate a questo obiettivo), ma piuttosto possiamo tentare di individuare (secondo i criteri propri della Pedagogia sociale) alcune delle responsabilità più significative delle istituzioni educative e formative, di fronte alle domande dei giovani.

Un'altra caratteristica propria dell'approccio pedagogico è quella di passare dall'analisi alla proposta, perché – come dicono gli Orientamenti pastorali della CEI per il decennio 2010-2020 – “anima dell'educazione è una speranza affidabile”, quindi chi si occupa di educazione ha una propensione alla speranza e non si abbandona a geremiadi fini a se stesse. Sulla base della diagnosi accennata nella prima parte della nostra riflessione, riteniamo che il nodo cruciale sia una crisi dell'autorità educativa, e quindi una certa difficoltà – da parte degli adulti che hanno responsabilità educative – a trovare un equilibrio saggio tra autorità e promozione della libertà, tra prossimità e distanza nell'azione educativa. Per questo suggeriremo alcune riflessioni che si muovono in tale direzione, concludendo il nostro discorso con alcune riflessioni più specifiche per la scuola cattolica.

Il difficile “mestiere” di crescere in un tempo di incertezza

Oggi, si parla in molte sedi di *emergenza educativa*, in riferimento alla crisi morale e sociale, alle esigenze della globalizzazione, ad un rincorrersi di dinamismi sempre più veloci in cui si modifica il rapporto con lo spazio e con il tempo. La profondità di tale crisi viene segnalata con vigore da papa Benedetto XVI che fissa l'attenzione su «un'atmosfera diffusa, una mentalità e una forma di cultura che portano a dubitare del valore della persona umana, del significato stesso della verità e del bene, in ultima analisi della bontà della vita»¹: in tale contesto diviene difficile educare, perché è difficile trasmettere da una generazione all'altra qualcosa di valido e certo, obiettivi credibili intorno ai quali costruire la propria vita. Non si tratta solo di una crisi valoriale, ma di una crisi più profonda rispetto a ciò che costituisce la molla stessa dell'azione educativa, cioè una speranza affidabile; «proprio da qui nasce la difficoltà forse più profonda per una vera opera educativa: alla radice della crisi dell'educazione c'è infatti una crisi di fiducia nella vita»².

Vi è anche chi parla di un'epoca di *passioni tristi*³, alludendo ad un diffuso senso di sconforto, mancanza di slancio e di entusiasmo, visione non troppo positiva del futuro, soprattutto tra le giovani generazioni. Da un lato, pur constatando come il progresso delle scienze faccia sempre passi avanti, “dobbiamo fare i conti con la perdita di fiducia e con la delusione nei confronti di quelle stesse scienze, che non sembrano più contribuire necessariamente alla felicità degli uomini (...) il XX secolo ha segnato la fine

¹ Benedetto XVI, *Lettera alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione*, 21 gennaio 2008.

² Ibidem. Abbiamo affrontato questo tema in termini distesi e articolati nel nostro volume: A. Porcarelli, *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, FrancoAngeli, Milano 2012.

³ M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi* (2003), tr. It. Feltrinelli, Milano 2005.

dell'ideale positivista gettando gli uomini nell'*incertezza*'⁴. Dall'altro lato "la nostra epoca sarebbe passata dal mito dell'onnipotenza dell'uomo costruttore della storia a un altro mito simmetrico e speculare, quello della sua totale impotenza di fronte alla complessità del mondo. Si sta ormai affermando l'idea che l'uomo non possa fare altro che subire le forze irrazionali della storia"⁵. Tutto questo ha conseguenze pesantissime sul versante educativo, perché mentre in una società stabile, la crisi adolescenziale si risolve quando il giovane raggiunge una certa stabilità e viene accolto a pieno titolo nei dinamismi costruttivi della stessa vita sociale, in una condizione di instabilità non si ha semplicemente o solo un "prolungamento"

dell'adolescenza, ma una difficoltà strutturale ad uscire da quella che altresì sarebbe una crisi fisiologica:

L'adolescente che si rivolge ai nostri servizi, lo studente che non riesce a risolvere le sue difficoltà a scuola, il giovane che sfida la polizia nel quartiere non "prolungano" semplicemente la loro adolescenza: ognuno di loro si trova nell'impossibilità di vivere la *propria* adolescenza, dal momento che la società non è più in grado di offrirgli il contesto protettivo e strutturante che questa crisi esige⁶.

Un quadro ancora più cupo viene da alcune indagini sull'identità giovanile che – con diverse modalità e metodologie – sono state realizzate negli ultimi decenni. Citiamo solo, a titolo esemplificativo, il recentissimo sondaggio realizzato da Demopolis nel 2015 (e posto a confronto con analoga indagine effettuata nel 1983), su *I giovani italiani nell'era della precarietà*⁷, in cui si segnala innanzitutto un calo di ottimismo e di speranza nel futuro, tanto è vero che quanti pensano che la loro vita sarà "più felice" di quella dei loro genitori calano dal 71% del 1983 al 45% del 2015, mentre passano dall'11 al 40% quanti preferirebbero vivere all'estero perché insoddisfatti di vivere in Italia. Tra i valori considerati significativi cresce decisamente il peso specifico della famiglia (96%), si mantengono stabilmente elevatissimi quelli del lavoro (95%), dell'amore (92%) e dell'amicizia (93%), mentre cala sensibilmente il valore attribuito alla cultura (che passa dal 92 al 79%), cresce l'importanza del sesso, anche se vi è ancora una percentuale cospicua di adolescenti che attribuisce un valore alla verginità (sentimentalmente o moralmente intesa). Si potrebbero fare interessanti riflessioni anche sui "modelli" di riferimento, visto che la domanda sul personaggio di successo che maggiormente "ispira fiducia", vede al primo posto Maria De Filippi, seguita da Valentino Rossi, Fedez, Gigi Buffon, Pif e Federica Pellegrini.

Va detto che molte di queste categorie di analisi – che si ritrovano nella letteratura soprattutto di matrice sociologica e psicologica – propongono una riflessione SUI giovani che non sempre ritorna a confrontarsi CON i giovani, che non sempre o non necessariamente si ritrovano in tali chiavi di lettura. Sta di fatto che alcuni elementi, come il senso di disorientamento, la difficoltà a trovare punti di riferimento stabili, la difficoltà a costruire un'identità "progettuale" in un tempo di incertezza e di crisi di valori rappresentano un dato di realtà con cui fare i conti e di cui certamente non sono responsabili i giovani, ma di questo si parlerà nel prossimo paragrafo.

Il titolo della relazione parla di "domande" dei giovani, ma dobbiamo precisare che tali domande possono essere espresse o inesprese e, da un certo punto di vista – in prospettiva educativa – le più importanti sono quelle inesprese, perché rappresentano bisogni profondi di cui non è detto che i diretti interessati abbiano piena consapevolezza.

Tra i bisogni espressi più ricorrenti vi è il bisogno di riconoscimento (che rappresenta anche uno dei bisogni fondamentali della piramide di Maslow), che è il fondamento dell'autostima (la quale – a sua volta – rappresenta un altro bisogno essenziale e generalmente consapevole). Il problema spesso sono le modalità concrete con cui tali bisogni vengono espressi, perché talvolta i giovani – per richiamare l'attenzione e chiedere quel riconoscimento – possono assumere comportamenti sproporzionati, contrappositivi,

⁴ Ivi, p. 21.

⁵ Ivi, p. 22.

⁶ Ivi, p. 36.

⁷ Si tratta di un'indagine svolta da Demopolis, su un campione significativo di circa 800 ragazzi e ragazze tra i 14 e i 18 anni, su tutto il territorio nazionale. Una presentazione articolata dei dati del sondaggio si ritrovano nell'articolo di F. Sironi, *Adolescenti 2015. Sono giovane purtroppo*, "L'Espresso", n. 46, 19 novembre 2015, pp. 16-22; e a seguire M. Munafò, *Adolescenti 2015. La politica? Bleah. Né voto né partiti*, ivi, pp. 22-23.

autolesivi, “a rischio”. Si tratta semplicemente di saper leggere dietro la scorza superficiale di alcuni atteggiamenti il bisogno profondo che essi sottendono.

Tra i bisogni inespressi potremmo collocare tutte quelle forme di disagio che vengono messe in luce da molteplici ricerche, come quelle che abbiamo citato, ma alla radice di tali forme di disagio riteniamo di poter collocare il bisogno di punti di riferimento, intesi sia come orizzonti valoriali entro cui iscrivere una progettualità esistenziale, sia nel senso di una guida autorevole che possa aiutare le persone ad intraprendere tale cammino e “battere il passo”, perché non si perda la direzione e il ritmo desiderabili. A tali bisogni – che essendo inespressi restano inconsapevoli, e quindi risultano più cruciali sul piano educativo – si legano le principali responsabilità del mondo adulto di cui si dirà immediatamente.

Le responsabilità degli adulti rispetto ai bisogni dei giovani

Una prima ragione di inadeguatezza del mondo adulto, che si riflette su giovani incolpevoli, è quella che papa Benedetto XVI aveva identificato come *dittatura del relativismo*, per cui sono proprio gli adulti a presentare ai giovani un mondo che si struttura in modo programmaticamente privo di punti di riferimento, ed è tale indebita sottrazione a generare – comprensibilmente – un disorientamento nei giovani in ordine alla loro costruzione di identità.

I tanti messaggi sulla educazione, che rimbalzano nella cultura di oggi, spesso si traducono in imperativi e priorità che educatori ed insegnanti assumono per la loro azione e generano una vulgata diffusa su quelli che sarebbero gli obiettivi prioritari delle istituzioni educative e formative, nel tempo presente. Gli stessi documenti degli organismi internazionali (UNESCO, OCSE, UE) che si occupano di educazione individuano alcuni obiettivi ritenuti ineludibili (Mollo, Porcarelli, Simeone 2014; Porcarelli 2009). Il problema è che spesso la chiavi di lettura (i paradigmi pedagogici) per inserirsi in quella che viene definita *società della conoscenza* sono a loro volta di tipo “funzionalistico” ... e corrono il rischio di rendere ancora più profonda l'emergenza educativa (Porcarelli 2012) e più arduo il cammino della crescita. Di qui, a partire dal Rapporto Delors, la forte sottolineatura della centralità dell'*apprendimento permanente*, che «risponde alle sfide poste da un mondo in rapido cambiamento»⁸, come già sottolineato da altri rapporti, ma con una necessità che si rende di giorno in giorno più urgente. La seconda esigenza che prende progressivamente forma dipende dal fatto che «i profondi cambiamenti nei modelli tradizionali dell'esistenza c'impongono una migliore comprensione degli altri e del mondo in generale; questi cambiamenti richiedono una comprensione reciproca, rapporti pacifici e una vera armonia: cioè proprio le cose che mancano di più al nostro mondo contemporaneo»⁹. Ai tre pilastri dell'educazione che già si erano consolidati (*imparare a conoscere, a fare, ad essere*) se ne aggiunge dunque un quarto (*imparare a vivere insieme*) che intende sottolineare questa seconda esigenza. Le istanze etiche di cui il quarto pilastro è implicitamente intriso rischiano però – nella crisi di una *paideia* condivisa – di risolversi in istanze di tipo cognitivo, in cui è la comprensione reciproca¹⁰ che garantirebbe una migliore convivenza. Del resto la stessa utopia della società educativa, prefigurata dal Rapporto Faure, sembra col tempo configurarsi come una sorta di piattaforma virtuale per la condivisione di “saperi”¹¹:

⁸ J. Delors (a cura di), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo* (1996), tr. it. Armando, Roma 1997, p. 18.

⁹ Ibidem.

¹⁰ «Imparare a vivere insieme, sviluppando una comprensione degli altri e della loro storia, delle loro tradizioni e dei loro valori spirituali, e creando su questa base un nuovo spirito che, guidato dal riconoscimento della nostra crescente interdipendenza e da una comune analisi dei rischi e delle sfide del futuro, potrà indurre gli uomini ad attuare progetti comuni o ad affrontare gli inevitabili conflitti in maniera intelligente e pacifica» (Ivi, p. 18).

¹¹ Il termine “saperi”, sostantivato e utilizzato al plurale, è ormai divenuto di uso comune, anche in documenti ufficiali che riguardano il sistema scolastico italiano. Ci sia consentito metterlo tra virgolette, senza troppe precisazioni in questa sede, al fine di problematizzare l'implicita “reificazione” o materializzazione dell'attività intellettuale umana (il sapere, inteso come verbo) che non coincide con i suoi “prodotti” (gli strumenti concettuali di cui ci serviamo per la comprensione della realtà) e con la loro condivisione, anche cono strumenti moderni e informatici.

La Commissione ha accennato a un'altra idea utopistica: una società educante fondata sull'acquisizione, sull'attualizzazione e sull'uso dei saperi. Si tratta di tre aspetti che dovrebbero essere sottolineati nel processo educativo. Poiché lo sviluppo della "società informatica" sta aumentando le possibilità d'accesso a dati e fatti, l'educazione dovrebbe mettere tutti in grado di raccogliere informazioni e di selezionarle, ordinarle, gestirle ed usarle¹².

L'analisi di testi come quelli che abbiamo riportato – a titolo esemplificativo tra i molti¹³ che si potrebbero prendere in esame – ci mostra la debolezza delle basi pedagogiche ad essi sottostanti. In altri termini un approccio funzionalistico all'educazione corre il rischio di generare l'idea che tutto ciò che è importante sia "schiacciato" nella sfera del fare e del saper fare (*know how*), mentre rimane meno spazio per la sfera dell'essere e del saper essere, che invece si nutre della contemplazione del vero, del bello e del bene. È come dire che quanto più la società degli adulti si ripiega all'interno di questo modello funzionalista, tanto più essa di fatto si condanna a non saper dare risposte credibili agli interrogativi – espliciti o impliciti – dei giovani.

L'autorità educativa tra proposta e libertà

Se è vero che la persona umana cresce e si sviluppa da più punti di vista (fisico, emotivo, intellettuale e morale) e che è importante che tutti quegli elementi vengano coltivati, ci si può chiedere se il concetto di educazione derivi dalla loro sommatoria, o vi sia un elemento caratterizzante che ne contrassegna la specificità. Per Corallo "*l'educazione è nell'uomo la capacità di agire rettamente con libertà*"¹⁴. Tale definizione fa ancora riferimento ad una riflessione di Tommaso¹⁵, ma l'aspetto che qui ci interessa è che il discorso di Corallo va inteso in senso "tecnico", ovvero come una puntuale precisazione sulla "formalità specifica" che identifica l'educativo come tale.

Il percorso educativo si può configurare come un *viaggio iniziatico*¹⁶, il cui protagonista parte in una condizione subordinata (figlio, erede) e conquista – dopo innumerevoli peripezie – la condizione tipica della persona adulta (sposo, re). Nei grandi miti e nelle fiabe il viaggio del giovane eroe/eroina è costellato

¹² J. Delors (a cura di), *Nell'educazione un tesoro. ...*, cit., p. 19.

¹³ Per esempio non ci siamo occupati, in questa sede, delle riflessioni dell'OCSE (l'organizzazione internazionale per la cooperazione economica) che – oltre a batterie di indicatori per valutare l'efficienza e l'efficacia dei sistemi formativi – offre interessanti riflessioni per la formazione di quello che (con immagine di origine dichiaratamente economica) viene definito *capitale umano*. Per approfondimenti rinviamo ad un altro nostro testo: A. Porcarelli, *Lineamenti di pedagogia sociale*, Armando, Roma 2009.

¹⁴ G. Corallo, *Pedagogia. L'educazione. Problemi di pedagogia generale*, SEI, Torino 1961 (vol. I), p. 146.

¹⁵ Corallo argomenta questo passaggio in modo molto analitico, prendendo come punto di riferimento l'autorevole definizione di Tommaso (*Summa Theologia*, Suppl. IIIae part., q. 41), citata anche da Pio XI nella *Divini illius magistri*: "la definizione dell'educazione come 'formazione dell'uomo in quanto tale' può rispondere benissimo all'esigenza di questa specificazione concreta del fatto educativo. Essa è anche la definizione data da S. Tommaso: 'Promotio proliis usque ad statum perfectum hominis in quantum homo est' (...) siccome però essa può venire intesa, e di fatto è intesa, in due significati ben diversi occorre una accurata distinzione. Nelle pagine che seguono la critica che ne faremo si rivolge appunto a quello dei due significati che non ci pare accettabile: come si vedrà, 'formazione dell'uomo in quanto uomo' non può significare formazione diretta a un individuo che è un uomo, ma la formazione diretta e normata da quello che specificamente e unicamente lo costituisce 'uomo', e cioè dalla sua volontà libera e razionale" (G. Corallo, *Educazione e libertà. Presupposti filosofici per una pedagogia della libertà*, SEI, Torino 1951, p. 34, nota 1).

¹⁶ Cfr. M. T. Moscato, *Il viaggio come metafora pedagogica*, La Scuola, Brescia 1994. Vi sono altre figure di viaggio, come ad esempio il viaggio come *Odissea-pellegrinaggio* e il viaggio come *Esodo-fondazione*, che però rappresentano figure metaforiche di diverse tipologie di trasformazioni di età adulta.

dall'incontro con figure adiuventi e ostacolanti, ma tra le figure adiuventi di solito ve ne è una che spicca per ruolo e funzione, in cui traspare l'*archetipo del Maestro*. Nei poemi omerici l'apparizione di un dio travestito, che istruisce e guida l'eroe, è una figura letteraria ricorrente, come fa Pallade Atena con Odisseo, o Venere con Enea: in entrambi i casi la funzione magistrale si intreccia con l'archetipo materno, tanto che Venere chiama direttamente Enea come *figlio*¹⁷. Possiamo rileggere in tal senso anche le pagine in cui Platone descrive la figura del suo maestro – Socrate – i cui tratti di uomo certamente eccezionale appaiono in qualche modo trasfigurati, fino a far coincidere la figura storica del suo maestro, con quella del Maestro archetipico per antonomasia. L'oracolo della Pizia, a Delfi, appare come una vera e propria investitura divina e coincide con la scoperta della vocazione magistrale, che Socrate accoglie con convinzione e rivendica – nella sua Apologia – quasi che in tale accettazione vi fosse un presagio della sorte che lo attendeva. Elemento essenziale della figura archetipica del Maestro è quella di percepirsi investito di una vocazione divina, il che si traduce – per le persone che consapevolmente si dedicano all'educazione e all'insegnamento – nella consapevolezza di una *vocazione educativa*. Si può leggere tale elemento anche in termini cristiani, come possiamo cogliere nelle parole di Gesualdo Nosengo:

L'educare non è un "mestiere", ma la corrispondenza ad una chiamata a collaborare con Dio nella formazione degli uomini, nella ricerca comune della verità, nella cooperazione per un'ascesa verso Dio. Chi dice no al dovere, agli appelli vocazionali, alla vocazione, anche in un piccolo particolare, dice di no a Dio. (...) La missione deve essere assolta sempre con persuasione, con fervore, con fiducia, con ottimismo, anche quando esige sacrificio e fatica in tutti i particolari, fino alla sua consumazione¹⁸.

L'*autorità educativa* ha caratteristiche molto specifiche, che dipendono dalla natura dell'educazione e dalla specificità di un agire educativo che è chiamato ad essere "fedele a se stesso". Vi sono infatti molti modi in deturpare la bellezza dell'azione educativa. Il primo e più eclatante sarebbe quello di non riconoscere alle persone nemmeno quel rispetto dovuto ad ogni essere umano. Più sottile, ma frequente, è il caso di azioni di tipo formativo, anche efficaci come tali, che misconoscano la natura educativa che dovrebbe essere loro connessa. È il caso di tutte le azioni che si propongono obiettivi di "modellamento", ovvero che implicitamente considerino le persone da formare alla stregua di un *materiale* da plasmare. Di fatto le persone verrebbero trattate come delle "cose".

Educazione non è foggatura, sagomatura, manipolazione, plagio della personalità dell'allievo. L'educazione è "promozione" della sua personalità, nei suoi tratti, nella sua originalità, nel suo valore costitutivo e concreto. L'allievo non è una "materia" da manipolare a "regola d'arte", a procedimenti "programmati" e predisegnati, non è l'oggetto o un oggetto dell'educazione, ma ne è e ne deve risultare il *soggetto*, l'agente attivo primario nei riguardi del quale l'educatore è solo l'agente sussidiario¹⁹.

Viene qui ripresa un'espressione molto bella, già presente nel *De Magistro*²⁰ di Tommaso d'Aquino, per cui il maestro è – rispetto all'apprendimento dell'allievo – una causa ministeriale (agente sussidiario) e non una causa efficiente nel senso che – per esempio – possiamo considerare tale uno scultore che

¹⁷ "Prendi o figlio la fuga, e metti fine al tuo strazio. Mai lontana sarò, e salvo ti scorterò ai confini della patria" (Virgilio, *Eneide*, libro II, vv. 619-620).

¹⁸ G. Nosengo, *L'arte educativa di Gesù Maestro*, AVE, Roma 1967 (2 voll.); Ripubblicato in volume unico a cura di O. Dal Lago, con il titolo: *L'arte educativa di Gesù. Gesù modello dei catechisti, degli insegnanti e degli educatori*, ElleDiCi, Leumann (TO) 2006, p. 161.

¹⁹ A. Agazzi, *L'educazione e la scuola nella società italiana contemporanea in ordine alla promozione personale e alla ricostruzione morale e culturale. La scuola media e la sua identità*, in: AA. VV., *Quale scuola media? Problemi, esigenze, attese*, La Scuola, Brescia 1984, p. 14.

²⁰ Nella tradizione occidentale, e specialmente tra i pedagogisti cattolici della prima metà del XX secolo, era invalso l'uso di "isolare" l'undicesima delle questioni disputate sulla verità (Tommaso d'Aquino, *Quaestiones disputatae de Veritate*, q. 11), dedicata al tema del maestro, come se si trattasse di un'opera a sé (spesso messa a confronto con il dialogo di Agostino di Ippona, intitolato *De Magistro*, che è davvero un'opera a sé stante). Ciò ha comportato però un elemento positivo, ovvero che quel testo è stato studiato ed ha raggiunto una diffusione maggiore di quella che avrebbe avuto altrimenti.

imprime una forma al marmo. L'allievo, afferma Tommaso, è strutturalmente attivo, all'interno della relazione educativo-didattica. Ciò che si sottolinea dell'atto di apprendimento è – *a fortiori* – elemento essenziale dell'agire educativo *tout court*.

In fondo un "carattere universale dell'educazione, rinvenibile in tutte le epoche ed in tutte le culture, è rappresentato dalla responsabilità dell'educatore"²¹, che deriva dalle caratteristiche specifiche della educabilità come tale (la persona educabile ha *bisogno* di essere accompagnata nel suo cammino) e dalla relazione che si istituisce tra le due persone. Tale relazione comporta, lo dicevamo, l'esercizio di una autorità specifica, che è quella di chi accompagna la persona in uno sviluppo integrale che ha come traguardo la conquista della libertà.

L'autorità educativa, non solo non suppone che le libertà degli educandi siano formate, ma, al contrario, positivamente suppone delle libertà non formate, da formare. In quanto la libertà dell'educando è già formata, in tanto l'autorità educativa non ha più nulla da fare: l'educazione è finita. (...) L'autorità educativa non solo non tende a limitare la libertà dell'educando, ma, al contrario, ha positivamente il compito unico e essenziale di farla crescere fino al massimo grado: le limitazioni della libertà concomitanti al periodo educativo ne riguardano l'uso, l'esercizio esterno (e non la sostanza di essa), e quindi appartengono, come si è detto, all'ambito dell'autorità giuridica²².

Se l'educazione è un processo *a termine*, l'autorità educativa non solo è un'autorità "a termine", ma è l'autorità di un agente (l'educatore) che agisce precisamente per rendersi inutile in quanto tale, cioè per far crescere l'autonomia dell'allievo, che – divenuto autonomo – avrà concluso il processo educativo ... anche se avrà tutta la vita innanzi a sé per procedere con un cammino di miglioramento continuo. Va detto che l'autorità educativa, proprio perché mira a promuovere la libertà, si esercita fisiologicamente con un tasso di direttività che cala progressivamente: il bambino piccolo deve essere guidato in tutto, man mano che cresce avrà sempre maggiori spazi di autonomia, fino a vedersi riconosciuta la pienezza della sua responsabilità, la responsabilità di guidare la propria vita.

L'educatore alla ricerca di un equilibrio tra prossimità e distanza

Nell'esercizio dell'autorità educativa è importante trovare, sul piano dello stile relazionale, un equilibrio tra prossimità e distanza, che tenga conto di tutte le variabili in gioco: l'età dell'educando, il contesto educativo in cui si opera, le dinamiche relazionali pregresse. Pur nella variabilità delle situazioni vi sono però alcune costanti pedagogiche che possiamo cercare di individuare, tenendo presente che il dibattito su questo tema è molto aperto. Vi sono autori, come Giovanni Maria Bertin, che segnalano i pericoli di un'eccessiva prossimità, come quella che lui chiama *simpatia*, in quanto generativa di processi di identificazione:

La simpatia suscitata dall'educatore induce a uno stato di identificazione che non può estendersi senza pericoli: il suo prolungamento porta ad un prolungamento dello stato di passività dell'educando, che è impedito da esso nello sviluppo di una propria interiore originalità, in una conquista di se stesso che rappresenti dal punto di vista dell'impegno il rispetto del "sii te stesso". Per simpatia (...) l'educando può anche falsare se stesso, simulando all'educatore (e a sé) una psicologia e un conseguente comportamento completamente estraneo alla sua natura e del tutto deformato dallo sforzo, conscio o meno, dell'imitazione. E poiché tale stato di identificazione non può realizzarsi fino in fondo (contro di esso reagiscono le energie profonde della personalità), avviene quasi sempre una crisi che porta allo strappo violento dall'educatore, e può risolversi o in uno stato generico di fastidio o in uno stato ben più preciso di antipatia verso di questi (...) ²³.

Ci sembrano interessanti le ragioni di diffidenza nei confronti della simpatia espresse da Bertin: il vero pericolo non è la prossimità in quanto tale, ma una sorta di prossimità condizionata che – anche inconsapevolmente – tende a coinvolgere le persone che crescono con modalità che generano processi di "identificazione acritica", o – peggio ancora – se l'educatore indulge a quello che in psicologia viene chiamato *complesso di Pigmaliione*, cioè desidera inconsapevolmente che gli allievi crescano in modo da

²¹ C. Xodo, *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*, La Scuola, Brescia 2003, p. 139.

²² G. Corallo, *Pedagogia. L'educazione ...*, cit., p. 331.

²³ G. M. Bertin, *Etica e pedagogia dell'impegno*, Marzorati, Milano 1953, p. 101.

diventare il più possibile simili a lui o conformi ai suoi desideri. Di qui la necessità di recuperare quella che lo stesso Bertin identifica con il concetto di *distanza pedagogica*:

Queste sono le ragioni per le quali ci sembra di poter concludere che in luogo della simpatia tra maestro e scolaro, sostenuta da tutta una corrente che ha combattuto con essa l'atmosfera di indifferenza reciproca, sia più coerente alle nostre premesse la formula della distanza affettiva tra maestro e scolaro. Tale distanza non implica distacco, estraneità reciproca, separazione affettiva, ma solo mantenimento di autonomia rispettiva nei riguardi del centro della propria personalità, e vale come un'indicazione di principio che salvi le esigenze fondamentali dell'etica da noi sostenuta, non come norma generalizzabile per ogni età e per ogni tipo psicologico²⁴.

Una sottolineatura di segno opposto viene da un altro pedagogista, Piero Bertolini, il quale non solo sottolinea la necessità di una prossimità affettiva, ma la enfatizza volutamente utilizzando un termine molto evocativo e provocatorio come quello di *Eros*. Egli riporta diverse situazioni personali nel corso delle quali aveva avuto modo di maturare "un'esperienza molteplice ed anche piuttosto differenziata che mi aveva fatto scoprire tutta la forza educativa di quello che solo in un successivo momento avrei identificato nell'eros, e che allora definivo in termini di autentica apertura (interesse, simpatia, comprensione) per l'altro (l'educando), chiunque egli fosse e qualunque fosse il suo comportamento/messaggio"²⁵. Essenziale, precisa Bertolini, è che l'erotizzazione del rapporto educativo non degeneri in alcun modo in un desiderio di "possesso" dell'altro, ma che sia orientata esclusivamente a favorire la crescita dell'educando, "affinché questi riceva una spinta od una sollecitazione nella direzione di una sua apertura al mondo e all'altro e dunque nella direzione di una sua ulteriore scoperta di orizzonti esistenziali da lui non ancora esperiti"²⁶. Si noti come anche l'approccio bertoliniano, che semanticamente si sbilancia nella direzione opposta a quella di Bertin, in fondo si ritrovi nell'affermazione della necessità di un equilibrio tra prossimità e distanza, nel senso che deve essere favorita ogni forma di *prossimità promozionale*, evitata la freddezza che deriva da un certo modo di intendere la distanza educativa, posta ogni attenzione ad evitare una prossimità invadente o, peggio ancora, una degenerazione dell'eros educativo in *forme di possesso*²⁷.

Arriviamo ora a proporre un terzo quadro semantico che intercetta la medesima questione e ne sottolinea aspetti che – a nostro avviso – consentono di individuare meglio gli spazi di quel difficile equilibrio tra prossimità e distanza di cui si coglie la crucialità all'interno di posizioni pedagogiche pur molto distanti tra loro. Nella tradizione cristiana, quando si parla delle modalità con cui si realizza il rapporto tra educatore ed educando, si privilegiano altre aree semantiche. Volendo potremmo "giocare" con la semantizzazione bertoliniana, dicendo che più che nell'ambito dell'*Eros* ci troviamo in quello dell'*Agape*, dell'amore gratuito per la persona in quanto tale, della *Carità* (intesa come virtù teologale, ma con un'applicazione specifica all'educazione). Gesualdo Nosengo afferma che l'autorità educativa è una forma di *servizio*, si compie non per *servirsi* della persona, ma per *servirla*, per amore e "la nobiltà del suo servizio dipende non dalla nobiltà più o meno grande della persona che egli serve, ma dalla ricchezza personale,

²⁴ Ivi, p. 104.

²⁵ P. Bertolini, *L'eros in educazione. Considerazioni pedagogiche*, in Id. e M. Dallari (a cura di), *Pedagogia al limite*, La Nuova Italia, Scandicci (FI) 1988, p. 122. Paradigmatico in tal senso il racconto di come si sia realizzato un approccio educativo ad alta intensità affettiva (*erotico*) in un gruppo scout: "C'era un interessamento reciproco, un trasporto emotivo gli uni per gli altri (anche se fortemente personalizzato e dunque differenziato nelle modalità di esprimersi e di realizzarsi); c'era talvolta il gusto dei corpi che si toccavano occasionalmente ma anche intenzionalmente utilizzando in primo luogo le proprie mani, con la consapevolezza del profondo significato relazionale che ciò poteva contenere; e c'era l'ammirazione dell'uno verso le caratteristiche (ma anche e soprattutto verso le competenze e le abilità) dell'altro" (ivi, p. 124).

²⁶ Ivi, p. 144.

²⁷ Scrive Bertolini: "è perverso così quel rapporto erotico, ma analogamente anche quel rapporto educativo, che tendesse al possesso dell'altro o ad una utilizzazione dell'altro per dare una risposta ai propri bisogni o all'imposizione all'altro di una propria volontà o di propri contenuti ideologici e culturali. O ancora è perverso quel rapporto che tendesse ad usare l'altro per giungere ad una più confortante e persino esaltante immagine di sé" (ivi, p. 149).

dalla purezza intenzionale, dallo spirito di sacrificio, dalla generosità, dal disinteresse con i quali compie questo altissimo servizio”²⁸. L’approccio soggettivo della persona educante, che intende l’atto educativo come un servizio reso per amore, trova riscontro nella natura oggettiva dell’educazione, in cui il fine voluto dall’educatore è in qualche modo un “bene” per la persona educabile, anzi è il bene dell’educando in quanto tale: fine dell’educazione, lo abbiamo visto, è il pieno sviluppo delle potenzialità della persona umana, affinché raggiunga l’autonomia nell’esercizio della propria intelligenza e libertà. Il tipo di relazione che ne consegue ha una sua profondissima intimità, come nota con chiarezza Corallo:

Ricordando la natura (...) del rapporto educativo, si vede come esso sia un rapporto personale dei più intimi. L’intimità (di cui si può difficilmente pensarne una maggiore) è data dal fatto che non si tratta qui di un rapporto fra persone, avente per oggetto tutt’altra cosa dalle persone stesse (come i rapporti commerciali, giuridici, ecc.): il rapporto educativo ha proprio per oggetto la persona, e tende appunto a farla crescere come persona. (...) Gli stessi educandi, pur forse senza sapersene rendere ragione, sentono quando nel fare del maestro c’è qualcosa di opaco, di distaccato, di freddo: pura razionalità di metodo generale, senza il calore della personalità, puro scheletro giuridico-formale senza l’anima dell’amore²⁹.

Sulla stessa linea si collocano le riflessioni di un autore contemporaneo, Antonio Bellingreri, che preferisce appoggiarsi alla categoria psicologica dell’*empatia*, rielaborandola in termini pedagogici come *prerogativa essenziale e caratterizzante* della relazione educativa. Questo si coglie soprattutto nella concreta esperienza educativa, dove “l’intenzionalità comunionale si manifesta originariamente come scoperta di un mondo comune: l’altro appartiene in maniera costitutiva al mio essere e questo mondo è in senso proprio e adeguato una *comunità spirituale*; o, come forse è preferibile esprimersi, una *microcomunità empatica*”³⁰. L’approccio empatico rappresenta una condizione essenziale della relazione educativa perché la persona che cresce, per collaborare attivamente al processo educativo, che porta alla costruzione della sua personalità, ha bisogno di fiducia e di speranza, ma non solo o non tanto nel senso di un confortevole calore psicologico (che è pur sempre preferibile al suo contrario), ma nel senso di un contesto amoroso, in senso alto e nobile, in cui la persona sapendosi amata può – a sua volta – “amarsi” e quindi “scommettere su di sé” ed operare attivamente per diventare migliore:

Riflettendo “come in uno specchio” lo sguardo empatizzante apre a chi acconsente di esser visto e conosciuto nell’amore di predilezione, una visione della verità personale e un amore nuovo del proprio bene che rendono capace il soggetto di conoscersi, scegliersi e prediligersi, a sua volta, in ordine ad un progetto esistenziale che interpreti ed effettui il destino singolare di ciascuno³¹.

In sintesi possiamo dire che il tema della prossimità/distanza è sentito da diversi autori, che partono a loro volta da differenti prospettive, ma tutti colgono la necessità di trovare un equilibrio dinamico, in cui la prossimità sia effettiva, ma non invadente e la distanza sia fisiologica, ma non lasci un senso di abbandono. Se rimaniamo “centrati” sulla persona dell’educatore, anche a partire dalla sua intenzionalità di persona educante, tale equilibrio risulta arduo e difficile. La via che – seguendo gli ultimi autori citati – riteniamo a nostra volta più proficua è quella di “decentrarsi”, interrogandosi sul tipo di prossimità/distanza che risulta “migliore” per la persona educabile, al fine di svolgere il compito delicato e difficile di accompagnarla e guidarla alla conquista della propria libertà interiore. Vi saranno dunque momenti in cui potrà prevalere la manifestazione della prossimità, momenti in cui una giusta distanza potrà aiutare ad assumersi delle responsabilità importantissime sul piano formativo. In tutto questo, ciò che non deve mai venir meno, è quella “agape educativa” che faccia percepire ogni gesto e ogni atteggiamento come autenticamente orientati al fine autentico dell’educazione, perché l’educatore “vuole il bene” dell’educando e, con questo, “gli vuole bene”.

²⁸ G. Nosengo, *La persona umana e l’educazione*, La Scuola, Brescia 1967 (III ed.), p. 134.

²⁹ G. Corallo, *Pedagogia. L’educazione ...*, cit., p. 343.

³⁰ A. Bellingreri, *Per una pedagogia dell’empatia*, Vita e Pensiero, Milano 2005, p. 206.

³¹ Ivi, p. 161.

Quali responsabilità per la scuola cattolica?

Il mondo della scuola cattolica si caratterizza certamente per una strutturale “apertura” alla dimensione relazionale ed al dialogo con i giovani: potremmo dire che una prospettiva dialogica si colloca stabilmente nel suo DNA, come del resto è facile leggere nei POF delle scuole cattoliche, che in genere richiamano in modo esplicito la centralità della persona e la qualità delle relazioni. La vera difficoltà è quella di passare dalle dichiarazioni all’azione, non tanto sotto il profilo della buona volontà di chi opera nelle scuole cattoliche (che possiamo, in generale, dare per scontata), ma soprattutto in ordine alle sfide educative e culturali che abbiamo cercato di delineare in tutto il nostro intervento.

Per evitare di ritrovarsi in quella condizione di distanza e inadeguatezza evocate dal titolo di questa comunicazione è necessario dotarsi di strumenti efficaci di analisi riflessiva delle relazioni in atto, sia dal punto di vista di quel difficile equilibrio tra prossimità e distanza (di cui si è detto sopra), sia in ordine alla capacità di esercitare un “ascolto profondo” delle domande (espresse o inespresse) degli studenti. La vera difficoltà è soprattutto quella di rendere esplicito ciò che è implicito, in riferimento al bisogno di punti di riferimento e di orizzonti di senso.

Chi scrive ha realizzato diverse esperienze di ricerca-azione, che si sono rapportate sia a percorsi di orientamento³² per gli studenti di scuola secondaria di secondo grado, sia a metodologie attualmente al centro di un intenso dibattito internazionale³³. La percezione generale riportata durante i momenti formativi con gli insegnanti è stata quella di una percezione acuta del problema, ma espressa in termini ancora vaghi e parzialmente evanescenti, per cui si è riscontrata l’utilità di una formazione di tipo riflessivo, a cui associare approfondimenti di tipo laboratoriale per elaborare e “mettere alla prova” strumenti operativi con cui operare direttamente con gli allievi. In molti casi si è trattato soprattutto di riprendere e migliorare prassi e strumenti già in uso, sui quali è stato possibile effettuare azioni di analisi riflessiva e monitoraggio durante l’utilizzo.

In questo momento, probabilmente, la principale responsabilità delle scuole cattoliche è proprio quella di essere “fedeli a se stesse”, migliorando sempre di più la propria capacità di offrire risposte adeguate ai bisogni di ascolto che vengono espressi non solo dalle famiglie, ma anche da forme più o meno latenti di disagio giovanile.

Testi del relatore a cui si rimanda per approfondire

- PORCARELLI A., *Saper guardare al di là degli occhi. Come percorrere i sentieri della vita imparando dalle proprie esperienze*, Diogene Multimedia, Bologna 2015

Il testo svolge, con approccio discorsivo, la metafora del cammino come immagine della relazione didattica e del cammino dell’apprendimento: ad ogni tipologia di “terreno” e di approccio escursionistico, corrisponde una tipologia di conoscenza ed un approccio didattico.

- MOLLO G., PORCARELLI A., SIMEONE D., *Pedagogia Sociale*, La Scuola, Brescia 2014.

Il testo contiene un’introduzione articolata alla pedagogia sociale, articolata in tre sezioni. Un percorso storico, che individua i “testimoni privilegiati”, distribuiti nel corso dei secoli, che hanno interpretato il rapporto tra educazione e politica in modo profondo e innovativo (dall’Antico Testamento alla “Pedagogia degli oppressi di Freire e l’attenzione agli ultimi di don Milani). Un quadro epistemologico, che presenta l’analisi dei principali metodi di intervento e di ricerca. Un percorso tematico in cui si ragiona sulle condizioni di una buona vita sociale (libertà, democrazia, legalità, cooperazione).

³² Cfr. A. Porcarelli, M. Bortolotto, *L’orientamento tra identità personale e cultura del lavoro. Prospettive di ricerca sul ruolo della scuola in adolescenza*, in: CQIA Rivista – Formazione, lavoro, persona, n. 13, marzo 2015, pp. 92-131, reperibile all’URL: <http://www00.unibg.it/dati/bacheca/1029/73612.pdf>

³³ Come ad esempio l’approccio denominato *Student voice*, ben rappresentato anche all’Università di Padova: cfr. V. Grion, A. Cook-Sather (a cura di), *Student voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*, Guerini e associati, Milano 2013.

- PORCARELLI A. TIBALDI M., *La sabbia e le stelle*, SEI Torino 2014

Libro di testo, di Religione Cattolica, in adozione per gli studenti della secondaria di secondo grado, ma consigliato anche agli educatori e agli adulti che vogliono “fare il punto” sulla propria formazione personale e cristiana. Libro misto, con contenuti digitali e DVD per il docente. Con ampia guida corredata di esercizi e percorsi di progettazione. Articolato secondo le “aree di competenza” previste dalle Indicazioni Nazionali per l'Irc (II ciclo). Con ampi spazi (e proposte operative) nel campo della morale, della dottrina sociale della Chiesa, dell'educazione dell'affettività e della sessualità, un dossier sulla bioetica, e altri temi caldi (le sette, il rapporto con le grandi religioni, ecc.)

PORCARELLI A., *Prossimità e distanza dell'educatore*, in M. Conte, G. Grandi, G.P. Terravecchia (a cura di), *La generazione dell'umano. Snodi per una filosofia dell'educazione*, Meudon Portogruaro (VE) 2013, pp. 205-221.

Il saggio si colloca in un volume di più ampio respiro, che raccoglie diversi contributi di filosofia dell'educazione, configurandosi come un approfondimento su una questione specifica, ovvero le caratteristiche essenziali della relazione educativa, anche in rapporto alle dinamiche relazionali sottese, con speciale attenzione al delicato equilibrio tra “prossimità” e “distanza” che ogni educatore è chiamato a trovare.

- PORCARELLI A., *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, FrancoAngeli, Milano 2012.

Misurandosi con l'emergenza educativa del nostro tempo, il testo cerca di andare alle radici di una possibile «risposta pedagogica», confrontandosi con otto testimoni significativi, di cui presenta l'intreccio tra visione dell'uomo, visione della società, educazione e politica. Ne emergono alcuni paradigmi pedagogici che possono essere di aiuto sia nella lettura complessiva delle istanze educative della nostra società (domanda sociale di educazione), sia per rileggere il proprio lavoro e la propria formazione, confrontandosi con l'ispirazione più o meno implicita dei modelli pedagogici a cui siamo stati “esposti” nel corso della nostra esperienza formativa e professionale.

- PORCARELLI A., *Sui sentieri della meraviglia. Lezioni di introduzione alla filosofia alla luce del pensiero di Tommaso d'Aquino*, Il giardino dei pensieri, Bologna 2012.

Il testo affronta le questioni fondamentali circa l'identità della filosofia, a partire dal suo sorgere nel quadro dell'esperienza umana. Sulla scorta dell'affermazione aristotelica per cui la filosofia nasce dalla meraviglia, si cerca di percorrere il «sentiero» della meraviglia, fino ad affrontare le spinose questioni del rapporto tra filosofia e scienza e tra filosofia e fede.

- CORRADINI L., PORCARELLI A., *Nella nostra società. Cittadinanza e Costituzione*, SEI, Torino 2012.

Si tratta di un testo pensato specificamente per i giovani e gli adolescenti, scritto da due autori che da molti anni collaborano insieme e lavorano a livello culturale, sociale e accademico sui temi della cittadinanza, con la finalità di accompagnare i ragazzi in un cammino di scoperta delle dimensioni sociali e civiche della propria identità personale, mentre costruiscono il proprio progetto di vita. Il riferimento puntuale alla Costituzione italiana aiuta a rileggere il documento fondamentale della nostra Repubblica non tanto in termini tecnico-giuridici, ma in una prospettiva pedagogico-formativa, che fa appello alla dimensione del “saper essere”, prima che a quelle del sapere e saper fare.