

---

## Dies Academicus

Padova, 2 marzo 2010

### Prolusione di Francesco Botturi

#### CHI È L'UOMO PERCHÉ TE NE PRENDA CURA?

#### RIFLESSIONI SULLA DOMANDA EDUCATIVA

##### *Educazione ed esperienza*

Qual è il termine di riferimento fondamentale dell'idea di educazione? Una costellazione di concetti accompagna l'idea di educazione (tradizione, formazione, libertà, autorità, valore, virtù, ...), ma dal punto di vista antropologico, che è il nostro, sembra piuttosto che *esperienza* sia l'idea più strettamente correlata. A che cosa propriamente si educa, infatti, se non all'esperienza, al *far esperienza*, a fare autenticamente esperienza ed esperienza secondo verità? Mi sembra che l'idea di esperienza aiuti a cogliere la portata antropologica globale dell'educazione, salvandola da una sua interpretazione riduttiva. Perciò compio tale scelta, con l'intenzione di fare una proposta, che spero più all'altezza dell'attuale "sfida educativa".

Esperienza, infatti, non è sinonimo di soggettivismo, ma di sintesi antropologica del soggettivo e dell'oggettivo, del singolare e del trascendentale; è l'idea dinamica dell'universale concreto antropologico, è l'idea della struttura antropologica del "chi" del quale l'educazione si prende "cura".

Per questo ritengo che la questione dell'esperienza sia anche il luogo genetico dell'inedita difficoltà e urgenza ("emergenza") in cui viene a trovarsi oggi l'idea educativa e la sua pratica. Ed esperienza, d'altra parte ancora, rinvia al livello dal quale solamente è ragionevolmente possibile un lavoro immediato nella condizione di crisi di oggi e una ripresa coerente del progetto educativo domani.

##### *Unità dell'esperienza*

Che cosa è da intendersi per "esperienza"? Vi è esperienza, se si dà *unità dell'esperienza*, cioè se si dà un accadere a) dotato di *unità di vissuto*, unificato e qualificato dalla coscienza di contenuto e d'atto, dal sapersi cioè del contenuto e dal sapersi dell'atto con cui si dà esperienza; se si dà un accadere b) dotato di *unità di senso*, cioè dell'unità in riferimento a un significato in grado di "comprendere" molti significati inferiori, un metasignificato partecipato da molti significati (come un "viaggio verso..." dà senso a molte conoscenze, incontri, ecc. o viceversa un incontro dà senso a un viaggio, ecc.). Più ampiamente, senso vuol dire significato e direzione, capacità di dare un nome alle proprie esperienze ed esigenze, azioni e relazioni, entro un ordine più vasto che orienta il progetto e aiuta la valutazione dell'agire; per cui "senso" e il correlativo "dar senso" (*Sinngebung*) rendono possibile l'unità dell'esperienza.

Dunque, coscienza (che istituisce l'unità di vissuto dei significati) e senso (che istituisce l'unità dei significati) costituiscono il lato soggettivo e oggettivo dell'esperienza in quanto unificata. I due lati, d'altra parte, si qualificano reciprocamente: si tratta del vissuto di senso e di un senso vissuto, né l'uno né l'altro mai puramente soggettivo o puramente oggettivo; per cui l'esperienza è sempre insieme *Erlebnis* e *Erfahrung*. Esperienza, dunque, come sinonimo del vivere consapevole in quanto dotato di senso, fornito di connessione interna e di direzione intrinseca; vissuto cioè, *significativo* perché in se stesso connesso, *direzionato* perché orientato nell'oltre di se stesso, *dinamico* perché agito. Di qui il fatto che l'esperienza non è mai neutra, ma ha sempre "valore", cioè appartiene in prima istanza all'ordine pratico e riguarda l'agente nel suo insieme, come totalità soggettiva in gioco nel suo fare esperienza.

Il nesso, poi, tra vissuto e senso è dato, segretamente, dalla *libertà*: il vissuto, infatti, implica ciò che è “mio” e rinvia a quel “mio” per eccellenza che è l’atto di libera scelta; mentre il senso prende rilievo a sua volta in base a ciò che del contenuto dell’esperienza appare più rilevante per la libertà stessa: il viaggio e l’incontro sono significati comprensivi e qualificanti, perché rilevanti per la libertà in gioco nell’esperienza in atto dell’agente.

#### *Fare esperienza: razionalità dell’esperienza*

L’esperienza è dunque costituita secondo la regola hegeliana della “mediazione dell’immediato”<sup>1</sup>. L’esperienza come mediazione dell’immediato significa due cose. Anzitutto la sua *composizione di oggettivo e soggettivo*, di dato e di costruito, di necessitato e di libero. In secondo luogo, di conseguenza, tale composizione afferma che, entro le condizioni date, c’è esperienza solo nella misura in cui *si fa* esperienza; l’esperienza esiste solo come *fare esperienza*. Essa, quindi, esige una competenza che non può essere attribuita o trasmessa, ma che esiste solo come proprietà dell’essere *soggetto*: *soggetto* è precisamente chi ha la *competenza di fare esperienza*, così come, insieme, è chi è *assoggettato* alla necessità di fare esperienza.

*Esperienza* è dunque esercizio del *logos*, in cui una certa datità antropologica e mondana è elaborata con coscienza e secondo un senso e tramite una qualche misura di libertà. Esperienza e pensiero costituiscono perciò un binomio originario e inscindibile, contro ogni esperienzialismo irrazionalista e contro ogni razionalismo intellettualista: l’esperienza è sempre esperienza (in virtù) di pensiero e il pensiero è sempre pensiero (nell’orizzonte) dell’esperienza. L’esperienza, nel suo significato più compiuto, è un vissuto sapiente e un sapere vissuto e il pensiero, a sua volta, è il modo unificante (quanto all’oggetto) e integrante (quanto alle diverse dimensioni del soggetto) l’esperienza da parte del *logos*.

Il *pensiero dell’esperienza* è da intendersi, dunque, secondo la più ampia gamma antropologica, dalla coscienza alla determinazione intellettuale del senso, dalla percezione sensibile e immaginativa all’esercizio argomentativo del ragionamento. Pluralità antropologica essenziale all’esperienza e, quindi, oggetto di diritto di iniziativa educativa.

#### *Far fare esperienza: fiducialità dell’esperienza*

L’esperienza è l’ambito della singolarità, del vissuto in quanto “mio”. Tuttavia essa non è un luogo solipsistico, al contrario è l’ambiente della relazione e della fiducia. Ciò si evidenzia fenomenologicamente dal fatto che il linguaggio dell’esperienza è tipicamente quello della *narrazione*. Il vissuto sensato, di cui consta l’esperienza, può contenere anche momenti argomentativi, ma nel suo principio e nel suo insieme non può che essere raccontato, come linguaggio di una testimonianza o di un’attestazione. Anzi, il racconto è l’atto con cui l’esperienza si costituisce compiutamente. Il racconto è il discorso che dà compiuta *unità e coerenza di senso* a eventi e che fornisce un’*identità* al soggetto che, narrandola, si narra in essa.

Se ogni racconto costituito inizia una sua (piccola o grande) *tradizione*, cioè un vincolo che predispone e condiziona l’ulteriore possibile esperienza, prima ancora appartiene per sua stessa natura a una storia precedente, a una qualche *tradizione di racconti*. In effetti, prima che inizi un nostro racconto, siamo stati già raccontati da altri. Il nostro raccontare è da sempre stato preceduto anzitutto dal racconto di chi ci ha portato in grembo e di coloro che si sono presi cura di noi. Il nostro stesso nome è stato raccontato prima che noi venissimo all’esistenza ed esso è parte di un racconto familiare, a sua volta preceduto da altri racconti, parte di un racconto culturale più vasto, al modo di un’intersezione sincronica di linee e di una serie diacronica di cerchi concentrici.

In questo senso si può dire che l’*esperienza nasce dall’ascolto*. Nessuna esperienza inizia con un’originalità assoluta, ma prende vita all’interno di una tradizione di racconti antecedenti, che forniscono categorie interpretative e attivano la capacità di fare esperienza. Infatti, se la *competenza* di fare esperienza è intrinseca al soggetto, l’*abilità* è acquisita e la *pertinenza* va educata. Così, paradigmaticamente, l’inventiva del bambino è messa in movimento dal racconto che la anticipa e la sua esperienza si struttura nell’orizzonte del racconto che di lui fanno i suoi genitori e le figure adulte importanti.

In tal senso, *si diventa soggetti di esperienza* attraverso un certo assoggettamento all’esperienza altrui, purché ciò significhi essere accolti da narrazioni e accogliere racconti che non siano perversi modi di imprigionamento dell’esperienza: il buon racconto predispone e muove le capacità di fare a propria volta esperienza.

<sup>1</sup> Cfr. *Enciclopedia delle scienze filosofiche*, parr. 65 e 66, ed it. Laterza, Bari 1973, pp. 74 e 75.

Non esiste, perciò, il “punto zero” dell’esperienza quanto al suo contenuto, perché essa prende avvio all’interno di una tradizione o comunque di un contesto già sempre in atto. Come L. Pareyson dice della libertà umana, così si può dire anche dell’esperienza di ciascuno, che non è mai né pura ripetizione d’altri, né pura novità, ma è sempre una «iniziativa iniziata»<sup>2</sup>.

Il *fare esperienza* si colloca dunque nel contesto di un *far fare esperienza*, che non obietta in nulla alla singolarità del fare esperienza, ma ne evidenzia invece l’intrinseca *relazionalità*. La capacità di fare esperienza, originaria nel soggetto umano, deve anche essere attivata; la “forma” dell’esperienza deve essere trasmessa affinché la forma ricevuta solleciti e insegni a “dar forma” alla nuova esperienza. L’esperienza ha perciò anche un essenziale *significato generativo*: la vita umana procede per connaturalità coinvolgente e insieme differenziante e perciò solo l’esperienza suscita esperienza e genera l’uomo alla capacità di compierla nel suo modo proprio e differente. Per questo nulla è sostituibile alla capacità attivatrice e comunicativa di una *sintesi vivente dell’esperienza*, che si rivolga ad altri perché questi sia messo in grado compiere a sua volta la propria.

In ciò si gioca l’inevitabile *dialettica del riconoscimento* tra soggetti, l’istituirsi della loro identità, il determinarsi della loro libertà, il rischiarsi della loro fiducia. La relazione educativa appartiene a questo universo antropologico, come iniziativa normale e specifica di attivazione, collaborazione e cura della competenza di esperienza, innanzitutto rivolta alle nuove generazioni.

### *Scissione dell’esperienza*

Si parla di *post-modernità* per indicare l’orizzonte culturale dell’oggi, come qualcosa che non ha rilevanza solo per la filosofia, ma riguarda l’orientamento diffuso della mentalità, il senso comune condiviso e una certa sensibilità valoriale. Il cuore della sensibilità post-moderna sta nella crisi della fiducia, tipica invece della moderna, nella capacità razionale di intendere e dominare l’intera realtà, di interpretarla secondo categorie universalistiche e di condurla per questa via verso esiti onnicomprensivi e migliori; nella convinzione presupposta che esiste una fedeltà alla ragione che porta in sé la garanzia di un dominio benefico sul mondo, di un’organizzazione valida della società, di un reggimento felice della cosa pubblica.

La critica interna di questa ragione e le tragiche sconfitte della storia del XX secolo hanno indotto una revisione radicale della pretesa totalizzante della razionalità moderna. Ciò che resta a processo consumato è una *condizione frammentaria dell’esperienza*, e perciò tendente all’entropia esperienziale. La ragione post-moderna non crede più ai “grandi racconti” – come ha detto paradigmaticamente F. Lyotard –, che danno senso unitario all’esperienza e accetta, di conseguenza, che ogni ambito dell’esistenza vada per proprio conto, godendo della sua finitezza secondo i propri criteri interni, senza alcuna garanzia di verità e di valore. Ontologia ed etica della finitezza senza fondamento sembrano costituire così l’orizzonte culturale più condiviso dell’oggi, al di sotto e al di là del pur accentuato pluralismo contemporaneo.

In breve, nell’età del nichilismo si radicalizza la difficoltà a dare al vissuto la *forma di un’esperienza reale in prima persona*, come vissuto sensato dotato dei caratteri di una totalità unificata, dinamica e aperta. La condizione dell’uomo contemporaneo non è favorevole al “fare esperienza”, ma favorisce la scomposizione degli elementi costitutivi dell’esperienza umana in forme di esperienzialismo e di emotivismo, di tecnicismo o di estetismo, di esteriorismo pragmatico o di interiorismo spiritualista, ecc. Non solo come forme alternative, ma – in modo tipicamente postmoderno – come antinomie compresenti e vissute aproblematicamente, in una sorta di *non sense* esistenziale.

Può essere utile ricordare alcuni aspetti palesi di tale situazione. La *scomposizione di ragione e affetti* è oggi forse il principale ostacolo al comporsi dell’esperienza. La scissione tra razionalità calcolante (tecnologico-scientifica ed economica) e vissuto affettivo ed emotivo sembra essere una condizione “normale” dell’uomo contemporaneo, ai suoi differenti livelli sociali e culturali, in particolare nello stile di vita giovanile o giovanilistico. Si dà in tal modo una «fatale separazione di emozione e razionalità», «una catastrofe emotiva», – afferma D. Kamper – che nessuna precedente epoca dell’umanità ha conosciuto in forma così acuta, [che] conduce a una dolorosa e sorda anti-logica, da un lato, e dall’altro lato a una vuota logica formale che si ripercuote sulle emozioni secondo lo schema del dominio e dello sfruttamento»<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> L. PAREYSON, *Ontologia della libertà. Il male e la sofferenza*, Einaudi, Torino 1995, pp. 15-17.

<sup>3</sup> D. Kamper, *Desiderio*, in AA.VV., *Cosmo, corpo, cultura*, a cura di R. Bodei, Mondadori, Milano, 2002, pp. 1021 sgg.

Questa giustapposizione di ragione calcolante e di affettività emotiva è ben rappresentata oggi dal duplice trattamento che il *corpo umano* riceve: da una parte esso è “corpo tecnologico”, oggetto di sperimentazione e di manipolazione, dall'altra è “corpo di desiderio”, vissuto e pubblicizzato come sacrario della soddisfazione privata e dell'autoesaltazione erotica ed estetica.

Tutto ciò comporta che, sotto l'esaltazione dei successi tecnologici e l'esibizione dei corpi, si dia un preoccupante *prevalere dell'impersonale*: la corporeità tecnologica e la corporeità pulsionale, non innervate da un logos superiore unificante, impongono di fatto una visione del mondo i cui protagonisti sono la forza organizzativa e l'energia del desiderio possessivo e in cui la persona e le sue relazioni personalizzate spariscono.

In questo contesto di esaltazione del soggettivismo affettivo vigoreggia la rivendicazione insindacabile della *libertà individuale*, cui però si giustappone clamorosamente una diffusa predicazione sul *determinismo* (neuronal, psichico, sociale).

Ciò non significa, d'altra parte, che di tale pratica individualistica della libertà non si avverta l'incongruenza con le esigenze del convivere. Il superamento della concezione individualistica moderna è esigenza diffusa; la *dimensione intersoggettiva dell'identità* umana è avvertita in modo nuovo, così come il senso comune è sensibile alla dimensione pratica della giustizia e della solidarietà. Ma i due lati della libertà (potere di scelta e scelta del bene nel vincolo della relazione) rischiano di coesistere giustapposti e senza conciliazione. Così, se, da una parte, è viva la sensibilità a *grandi valori dell'etica pubblica*, quali le libertà civili, la tolleranza, la democrazia, la pace, la giustizia, la tutela dell'ambiente, ecc., valori in cui si afferma un senso forte di universalità, di uguale dignità dell'essere umano, di protezione delle relazioni tra gli uomini; dall'altra, esiste un'area assai vasta dell'esistenza in cui valgono criteri affatto diversi, anzi contrari, che prevalgono nella sfera individuale – o che si pretende che abbia a che fare solo con l'individuo: sono gli ambiti già considerati degli affetti, della sessualità, della generazione, della cd “qualità” della vita e, similmente, del consumo, dello spettacolo, del divertimento, ecc.

Infine, un'altra tipica antinomia riguarda il piano della verità conoscitiva, per la quale al largo credito accordato alla *conoscenza scientifica e tecnologica* si accompagna un sorprendente e diffuso *scetticismo e relativismo* quanto alla capacità dell'uomo di conoscere la verità. Una fiducia ‘fideista’ nella tecnoscienza, che poggia su una più profonda sfiducia nell'opera della ragione; un apprezzamento del valore delle conoscenze scientifico-tecnologiche che si accompagna a un'incertezza radicale sull'identità e sul valore del soggetto conoscente.

L'esperienza di vita diventa così schizofrenica e frammentata, come dimostra in modo sempre più esteso la biografia di molti: “razionalità” della vita pubblica e disordine crescente di quella privata; instabilità dei legami affettivi e “impossibilità” della vita familiare, crisi profonda dei legami generativi-generazionali; fragilità nei confronti dei “pesi” o dei “compiti” dell'esistenza. Ciò che ormai è in gioco non è dunque qualche pur rilevante aspetto morale dell'esistenza, ma la *possibilità della stessa costituzione dell'identità personale, cioè relazionale dei soggetti*, la consistenza della loro biografia, la permanenza delle relazioni primarie significative. Insomma, la vita umana come contesto/tessitura valoriale. Come potrebbe non esservi insicurezza sempre maggiore e sempre più diffusa nell'impegno educativo?

Tutto ciò incide in profondità sulla *condizione giovanile*, caratterizzata da un disagio che, giustamente, è stato detto essere non di natura psicologica, ma «culturale» (U. Galimberti) e perciò anche vastamente esistenziale. La condizione giovanile, infatti, risente senza protezione del «deserto di insensatezza» a cui sembra giunta l'esistenza contemporanea, per la quale il vivere non è privo di senso per qualche grave causa di sofferenza, bensì è sofferente perché privo di senso. Una privazione che non è un lontano fatto teorico, ma un'atmosfera culturale e una condizione interiore. L'insensatezza domina l'esistenza, producendo le patologie del cinismo carrierista o del conformismo gregario, del desiderio di appropriazione rapace e della violenza gratuita oppure del rifugio in mondi allucinati, in cui comunque, contro altri o contro se stessi, si manifesta un risentimento verso una realtà opaca e muta.

#### *Per una rinnovata esperienza educativa*

L'educazione ha dunque a che fare con il costituirsi dell'esperienza umana, e quindi con i suoi più semplici e profondi *interrogativi*, quelli *che accompagnano l'enigma del venire-al-mondo*: l'esistenza ricevuta rinvia a

un volto amico oppure a una casualità muta, forse ostile? Sono stato chiamato alla vita senza il mio permesso: è una promessa o un accadimento senza senso? Nascere è un dono buono o avvelenato? Un debito o una colpa? Un'avventura affascinante o l'inizio di una disavventura irrimediabile? Il nascere è semplice provenienza o anche appartenenza? Un'appartenenza anonima o una figliolanza? Sono le domande che stanno sul fondo della coscienza umana e che ritmano la pulsazione di un cuore giovane. Non meno di tali interrogativi sono implicati nell'esperienza quindi nella questione dell'educazione.

La cultura postmoderna ama rappresentare l'esistenza con la *metafora del gioco*, inteso come gratuità dell'accadere sgravato da responsabilità e da scopi, perché senza fondamento e senza direzione: «non si può, né si deve insegnare dove si è diretti, ma solo a vivere nella condizione di chi non è diretto da nessuna parte» (G. Vattimo): è sparita la terra ferma, galleggiamo e ci muoviamo su un globo oceanico che è tutto e solo un immensa distesa d'acqua senza direzione possibile o su cui la direzione risulta superflua, perché in ogni caso; non si sta andando da nessuna parte. Si nasce a caso su un globo casuale su cui ogni ordine, forma e relazione è solo un fatto culturale. Nessun senso raccoglie e accomuna e si appartiene a nessuno.

Ma il fatto stesso di nascere bisognosi di accoglienza e di affidamento, e di crescere grazie alla cura e al riconoscimento, il fatto stesso che l'identità umana abbia bisogno di essere generata nella libertà, sembra dire una *cosa tutt'affatto diversa*: che il nascere è direzionato, che l'esistenza è consegnata a relazioni sensate, che l'appartenenza è personale e costitutiva, che l'esser figli è un dono e una promessa che proietta sul mondo la luce di un'attesa di senso ancora maggiore.

In quel contesto, però, l'*appello ai valori*, benché indispensabile, è di per sé inefficace, perché, anche quando essi sono ancora idealmente riconosciuti, sono sprovvisti ormai di significato storico concreto; e quindi, percepiti in modo astratto e immobile, sono incapaci di muovere l'esistenza e di promuovere nuova esperienza. Quando la trasmissione viva tra generazioni si interrompe, i valori, anche se riproposti, non bastano da soli a suggerire la loro continuazione nell'esperienza. E, se non se ne vede il modo efficace della continuazione, significa che non hanno più davvero a che fare con l'esperienza reale del mondo e della vita. Ciò che dà vita e vigore a quanto vale (valore) è ciò cui esso mira, cioè l'*esperienza che se ne può fare*, non viceversa. La pertinenza alla vita è ciò che dà rilievo ai valori, per cui essi hanno senso per l'esperienza interessante che rendono possibile.

Ma per far proprio un patrimonio di valori non basta volerlo: bisogna anche esservi introdotti da chi già ne vive ed è in grado di trasmetterlo. In questo senso un «patrimonio» – come dice la parola – ha bisogno di una funzione «paterna», cioè della buona autorità che accompagna al senso vivibile delle cose.

La *capacità di fare esperienza* – come dicevamo – è originaria nel soggetto umano, ma allo stesso tempo ha anche bisogno di essere *attivata*. Il soggetto deve essere in un certo senso *generato* alla sua esperienza. Nell'attuale contesto culturale diventa decisiva la coscienza che l'esperienza in tutta la sua complessità umana ha un *essenziale significato generativo*: solo l'esperienza suscita esperienza e quindi genera l'uomo alla capacità del suo compierla. E questo significa che si diventa capaci di esperienza essendo assunti in vario modo e misura nel circolo di un *riconoscimento* e di un *insegnamento*.

Forse il retaggio più negativo della cultura moderna sta nell'aver cancellato la “generazione” dal novero delle categorie ontologiche e antropologiche fondamentali o nell'averla conservata, come nelle filosofie idealistiche, nel solo significato sintomatico dell'autogenerazione del pensiero. La postmodernità, a sua volta, ha attaccato sulla linea della demolizione dell'individualismo, ma non ha portato a fondo la discussione del paradigma della soggettività moderna; da un lato, si è “limitata” a distruggerla, dall'altro ha cercato di innovarla in prospettiva relazionale linguistica e morale. È necessario andare oltre, riconoscendo che del soggetto umano ha un senso compiuto maggiore parlare come del vivente dotato di *identità relazionale generativa*.

La barbarie, tipica anche dell'ideologia tecnologica, sta nel rimuovere il fatto che prima di essere soggetti capaci di manipolare la realtà delle cose e degli uomini siamo tutti “figli” e “nati di donna”. Con profondità E. Lévinas invita ad una riflessione sulla condizione umana, che ci riporta al nostro titolo, quando, riferendosi all'episodio di Caino, scrive: «Non bisogna prendere la risposta di Caino (“sono forse io il custode di mio fratello?”) come se deridesse Dio o rispondesse infantilmente non sono io (Abele), è l'altro. La risposta di Caino è sincera. In essa manca solo l'etica, vi è solamente l'ontologia: io sono io, e lui è lui»<sup>4</sup>. In termini nostri potremmo dire: l'alienazione di Caino sta nel non rendersi conto del legame che lo unisce costitutivamente a suo fratello; legame che fa parte della sua identità, per il quale egli è custode di suo

<sup>4</sup> E. Lévinas, *Filosofia, giustizia e amore*, in «aut-aut», 209-210, 1985, p. 9.

fratello così come, a sua volta, suo fratello è il suo custode. La *custodia* tra gli uomini è infatti il modo attraverso cui essi fanno del mondo una *dimora*. Al contrario, non prendersi cura del fratello non edifica la dimora che custodisce la propria umanità. L'assassinio di Abele, infatti, significa per Caino perdere la dimora e andare errabondo ed estraneo in un mondo ostile. Senza relazioni generative il mondo – anche là dove sembra funzionare – si desertifica.

Come ha scritto S. Vegetti Finzi, in una pensosa riflessione sul dramma dell'aborto, «nessuno basta a se stesso» e «l'appello all'altro costituisce l'unica modalità con la quale possiamo affermare la nostra identità». Per questo ciò di cui più c'è bisogno è un'«etica della maternità»: nel senso più profondo del genitivo soggettivo, cioè di un'etica che assuma la maternità come un paradigma umano; di un'etica che inizi dalla consapevolezza che «la vita è condivisione», che si sviluppi perciò come decisione di «autolimitazione del proprio dominio» e come accoglienza e cura dell'altro in quanto valore per sé<sup>5</sup>.

L'iniziativa educativa rinasce nel momento in cui si accede a un simile orizzonte antropologico, che immediatamente fa percepire che il  *dono iniziale dell'esistenza ha bisogno di essere affidato* a chi sia in grado di accoglierlo e di farlo crescere, perché per l'uomo vivere è essenzialmente e costantemente crescere. La vita consegnata nella nascita chiede di essere affidata a chi sia in grado di proseguirne la profonda logica di novità: nascere è inizio e novità, come ha ricordato H. Arendt. L'educare, in un certo senso, è per aprire l'esistenza alla sua capacità di sempre nuovo inizio, preservandola dall'inganno di ritenere che conservare la vita significhi attirare tutto a sé e imporla contro tutti.

Se la generazione è il senso primo della relazione umana, che comporta fiducia e promessa, allora vi è un *nesso strettissimo tra generazione e educazione*: l'educazione è quell'agire con cui i genitori per primi «rendono ragione al figlio della promessa che essi gli hanno fatto mettendolo al mondo» (G. Angelini). Così che, al contrario, dove la generazione non continua nell'atto educativo, al suo stesso livello di senso, si smentisce: il generare coincide drammaticamente con un gesto di abbandono. L'educazione ha bisogno alla sua base di un'esperienza elementare di positività, di relazioni semplici e buone, in cui sia tangibile la stima per l'uomo, la (com)passione per il suo cammino e il suo travaglio, la speranza forte nelle sue risorse; relazione dunque di fiducia creativa. Per questo il prendersi cura iscritto nell'educare non nasce e non è giustificato da un senso di insufficienza cui provvedere e di vuoto conoscitivo da riempire (funzionalismo educativo), oppure da un senso di esuberanza senza direzione da lasciar esprimere (spontaneismo educativo), secondo i modelli oggi prevalenti. L'accoglienza, che si esercita nella relazione educativa, non può avvenire, invece, che alla luce di un *senso di sovrabbondanza dell'esistenza*; quello per cui si può dire che l'esistenza è «cosa buona». A riprova, tutti sappiamo che le relazioni educative autentiche che abbiamo vissuto sono divenute indelebili e indimenticabili nella nostra vita.

### *Educazione di chi?*

Il soggetto che è possibile generare nella relazione educativa è quello ritenuto dotato di una consistenza interiore e, quindi, di una capacità relazionale, che la grande tradizione culturale dell'Occidente ha chiamato *persona*. Precisamente a questo proposito si raggiunge il punto più intimo della crisi educativa contemporanea.

Per educare nel senso della relazione generativa di cui si sta dicendo, bisogna presupporre che vi sia qualcuno da generare, qualcuno cioè che dalla relazione non tragga qualche profitto e qualche incremento esteriore, ma abbia in essa una via di accesso a se stesso, abbia cioè tramite altri la possibilità di diventar se stesso. «*Diventa ciò che sei*» è il detto tipico della tradizione umanistica, che significa che ciò che già sono non si conclude in se stesso, ma ha un ulteriore spazio significativo: ciò che già sono si rapporta a una misura più grande, che superandomi apre dall'interno la mia umanità alla sua migliore verità.

«*Sii ciò che sei*» potrebbe essere, invece, il detto tipico di gran parte della cultura postmoderna. Come recitava una pubblicità di qualche anno fa «*i am what i am*», dove la «*i*» minuscola stava a sottolineare l'immediatezza di tale soggetto: sono ciò che sono e non sono altro che ciò che sono, anzi sono ciò che mi sento essere ora, ciò di cui faccio esperienza ora, secondo l'autenticità che mi attribuisco con la spontaneità dell'ora presente.

Nei confronti di un soggetto così concepito (e soprattutto così vissuto) un'iniziativa educativa è possibile solo in senso drasticamente ridotto. Appunto secondo i modelli di formazione della competenza o di espressione della spontaneità; oppure secondo quelle idee di educazione settoriale a valori socialmente

<sup>5</sup> S. Vegetti Finzi, *Volere un figlio. La nuova maternità fra natura e scienza*, Milano 1997, pp. 135 e 7.

condivisi – educazione alla legalità, all’ambiente, alla comunicazione sociale, alla tolleranza, alla cittadinanza, all’interculturalità, ecc. –, sicuramente rilevanti, ma che, isolate da un contesto educativo più fondamentale o usate in modo sostitutivo di questo, possono costituire altrettante forme di frammentazione e di «morte civile» dell’educazione. È chiaro, infatti, che se non c’è un soggetto-persona come protagonista della vicenda educativa, ciò che resta è un soggetto-operativo, che non può ricevere che un perfezionamento e un completamento operativo, in cui non è in gioco un’identità antropologica in crescita.

L’*educazione in senso forte* ha come contenuto, invece, un soggetto libero, dotato di preziose risorse e ancora indeterminato, ma non autosufficiente e anche ambivalente, aperto al bene e al male, capace di crescita ma esposto ai rischi dell’inibizione e della regressione. Ovviamente anche in questa prospettiva ha rilievo la formazione operativa (conoscenze, competenze, abilità), ma è questa solo una importante componente, non il cuore del processo educativo.

Un’autentica relazione educativa si stabilisce tra soggetti personali che possono fare appello a un’apertura della mente e del cuore, che è un’*apertura di intelligenza e di desiderio* insieme.

L’educazione non può non essere, perciò, *educazione dell’intelligenza e all’intelligenza*. All’intelligenza, anzitutto, in quanto attivazione delle capacità intellettuali di ascolto, di interrogazione e di comprensione e, quindi, delle capacità razionali di ragionamento e di argomentazione, che evitino il blocco della mente sul caleidoscopio delle informazioni, sull’immaginario virtuale, sulla comunicazione informatica, senza nulla togliere all’utilità strumentale di queste cose.

Educare e educarsi all’incrocio di profondità e estensione della ragione significa, invece, avere il senso della verità e nello stesso tempo saper sostare nella condizione dell’incertezza che la complessità e la specificità dei saperi comportano. Proprio il senso della verità aiuta a mantenere il confronto con la problematicità e a sostenere il peso della difficoltà. In ciò il rigore critico della conoscenza e della pratica scientifica porta in sé un insegnamento di grande rilievo teorico e educativo.

L’educazione non può non essere *educazione al desiderio e dell’affettività*. Non come questione a parte rispetto alla ragione, ma come dimensione sempre attiva in tutto l’arco dell’esperienza. Anche da questo lato si tratta di educare anzitutto *al desiderio*, risvegliando nell’affettività la sua profondità elementare di desiderio del bene e del bene umano nella sua pienezza, in cui tutte le persone, ciascuna secondo la sua sensibilità, cultura e storia, comunicano. Bene atteso dal desiderio e compreso dalla ragione, bene di tutto l’umano promesso con la nascita e sperimentato, simbolicamente ed efficacemente, in tutti gli atti di accoglienza.

Educazione perciò *dell’affettività* a regolarsi su questa ampiezza, profondità ed estensione del desiderio umano, contro la tendenza di un’affettività emotiva strappata dalle radici del desiderio e della sua propria ragionevolezza; affettività perciò episodica e errabonda, frenetica o depressa, comunque fiaccata nella sua energia propulsiva di tutto l’umano e snervata nella sua capacità di relazione. Un’affettività dunque restituita a se stessa, cioè alla sua capacità di essere legame, in cui identità e differenza cercano la loro conciliazione, come nel caso paradigmatico della identità-differenza sessuale, e alla sua capacità di amare in modo intenso, stabile, generoso.

L’educazione non può non essere *educazione alla libertà e della libertà*. Anzitutto nei confronti di una predicazione sull’uomo che da una parte incentiva ed esaspera la ricerca e la rivendicazione della libertà, soprattutto a livello individuale, e dall’altra proclama culturalmente il determinismo neuronale, psichico, sociale. Un messaggio contraddittorio, che sembra fatto apposta per motivare una sorta di nevrosi collettiva, lanciata a inseguire l’impossibile, con effetti pesantemente negativi soprattutto in ambito giovanile. *Educare alla libertà* vuol dire anzitutto non fare discorsi sulla libertà, ma far fare esperienza della libertà, come appello rivolto alla libertà e insieme una sua messa a prova nello spazio della relazione educativa. *Educare la libertà*, poi, significa liberare la libertà dalla disastrosa idea di essere tutta e solo potere di scelta e non anche capacità di adesione al bene, e capacità di relazione con l’altra libertà. Senza la giusta dialettica tra le due forme della libertà, l’esperienza oscilla negativamente tra l’autoritarismo del bene e l’arbitrarietà della volontà. L’educazione della/alla libertà è anche essenzialmente educazione alla relazione tra le libertà ed esperimento della loro convivenza. Soprattutto a questo riguardo, l’educazione mostra la sua valenza pratica di gesto che forma una mentalità e crea spazi d’esistenza. Per questo un processo educativo vivente è sempre in qualche misura parte di una *comunità educante*, alla quale anche sempre rinvia. Inoltre, educare alla libertà significa formarne l’attitudine alla socialità secondo le sue virtù (lealtà, iniziativa, servizio, solidarietà, ecc.) e secondo la sua naturale apertura “politica”, locale, nazionale, mondiale. Non è possibile, infatti, educarsi alla libertà senza avvertire il legame che la propria ha con quella degli altri e di tutti gli altri.