

IL DIFFICILE COMPITO DI EDUCARE. DIECI PAROLE-CHIAVE.

THE DIFFICULT TASK OF EDUCATING. TEN KEY WORDS.

Abstract (italiano):

L'articolo si propone di mettere in evidenza l'importanza di alcuni principi fondanti e basilari dell'educazione, che possono aiutare gli educatori ad avere un criterio interpretativo su quanto realizzato e, in prospettiva, rispetto alla congruenza e alla validità di progetti da attuare.

Da questa operazione dovrebbe emergere il fondamento antropologico al quale ci riferiamo, cioè il concetto di persona e di comunità, che, in quanto tale, è "persona di persone", chiaramente partecipe di una relazionalità di qualità. Tali dimensioni strutturali, unite in una specie di "decalogo", si pongono come elementi chiave dell'orizzonte teleologico, ossia come finalità da perseguire e, nello stesso tempo, come valori da attuare già nel presente, veri e propri capisaldi dell'azione educativa e della metodologia pedagogica.

Parole chiave: educazione; persona; comunità; valori educativi.

(English)

This article aims to highlight the importance of some founding and basic principles of education, which can help educators to have an interpretative criterion on what has been achieved and, in perspective, with respect to the congruence and validity of projects to be implemented.

From this operation the anthropological foundation to which we refer should emerge, that is, the concept of person and community, which, as such, is a "person of persons", clearly participating in a quality relationality. These structural dimensions, united in a kind of "decalogue", are placed as key elements of the teleological horizon, that is, as a purpose to be pursued and, at the same time, as values to be implemented already in the present, real cornerstones of educational action and of the pedagogical methodology.

Keywords: education; person; community; educational values.

Questo contributo non si propone di focalizzare problematiche specifiche e settoriali connesse all'ampia area dell'educazione sessuale che evidentemente è parte dell'educazione generale. Intende piuttosto evidenziare, attraverso uno sguardo chiaramente pedagogico, alcune condizioni fondamentali dell'agire educativo, cioè gli elementi-chiave, gli aspetti imprescindibili connessi all'operatività e alla comunicazione dell'educatore. Chi opera in prospettiva educativa, da genitore, da insegnante ma anche in ambiti informali – come ad esempio nei contesti sportivi, nel mondo dello spettacolo, etc. -, perciò anche nei casi in cui non sia esercitata una professionalità specialistica in senso stretto, è chiamato a un accompagnamento tutt'altro che ingenuo e superficiale, ad una relazionalità di qualità: deve essere considerato comunque uno specialista o, meglio, uno specialista della quotidianità e della normalità che opera pedagogicamente nei contesti vitali di ogni giorno, costituiti da esperienze e relazioni che non necessitano di specifiche forme di *expertise* ma che implicano comunque un'attenzione e una consapevolezza che non possono essere affidate al caso o all'improvvisazione.

In questa prospettiva, più ampiamente presentata in un mio recente libro (Milan, 2020), mi soffermerò su alcune idee-chiave che considero dimensioni strutturali dell'educazione, principi fondanti strettamente interconnessi sia sul piano teorico sia nell'operatività: l'educazione viene qui vista come sinergia dinamica di tali dimensioni fondanti, chiamate a compenetrarsi e sostenersi reciprocamente, dato che, pur alludendo a specifici aspetti dell'agire educativo, ciascuna di esse per attuarsi pienamente deve connettersi e armonizzarsi con tutte le altre.

Da questa operazione dovrebbe emergere il fondamento antropologico che sostiene il tutto, cioè il concetto di *persona* che, in quanto tale, è *persona di persone*, chiaramente partecipe di quella più ampia

relazionalità che è la comunità-città (Mounier, 1982). Tali dimensioni strutturali, unite in una specie di “decalogo”, si pongono come elementi chiave dell’orizzonte teleologico, ossia come finalità da perseguire e, nello stesso tempo, come valori da attuare già nel presente, veri e propri capisaldi dell’azione educativa e della metodologia pedagogica.

Sono punti fermi che, in fase retrospettiva, possono aiutarci nella valutazione critica di esperienze educative in atto o attuate in un certo contesto (funzione diagnostico-critica). Similmente possono offrire, in fase prospettica, le linee-guida per un’efficace e coerente progettualità (funzione prognostico-prospettica).

Offrono perciò un criterio interpretativo su quanto realizzato e, in prospettiva, rispetto alla congruenza e alla validità di progetti da attuare.

Di seguito, presenterò queste dieci parole dell’educatore, che – come auspicava il noto pedagogista brasiliano Paulo Freire – devono essere parole trasformatrici (Freire, 2018, pp. 97-103), fatte di riflessione-azione, perché soltanto così possono essere autenticamente educative.

1. intenzionalità

L’esperienza educativa implica in ogni ambito un’attenta progettualità, non può essere attività casuale, improvvisata, estemporanea. La persona stessa umana è chiamata a essere feconda intenzionalità, a una relazione trasformante e innovativa con l’altro da sé e con il mondo: è suo compito quello di darsi un nome e di darlo al mondo. Ma il nome non allude a qualcosa di statico e di definitivo, richiama sempre a una progettualità esistenziale che esclude la possibilità di fissare una definizione identitaria esaustiva e conclusiva.

L’essere umano – afferma Paulo Freire – è chiamato a essere “coscienza in rapporto intenzionale col mondo” (2018, p.87), in dialogo con sé stesso, con l’altro, con il mondo, con il trascendente. Aiutare ciascuno a imprimere intenzionalità al proprio agire, alla propria relazionalità, appare perciò la *conditio sine qua non* di quella progettualità, specifica e costitutiva dell’educazione, che si fa carico del compito di migliorare, di accedere a quell’utopia, che dovrebbe motivare e calamitare l’operare delle persone umane e, nello specifico, del mondo pedagogico.

In questa prospettiva, l’educatore non può e non deve accontentare dello status quo, della realtà così com’è, rassegnandosi ad accettarne passivamente i limiti, le contraddizioni, le ingiustizie. La frammentazione esistenziale, sociale, culturale, oggettivamente costitutiva di molti nostri contesti, è una condizione che sfida le nostre intelligenze, le nostre volontà, le nostre azioni: un forte richiamo ad assumere le intime potenzialità umanizzanti e a farle emergere, come nell’autentico *e-ducere* che l’agire educativo evoca, con la chiara intenzionalità a rendere presente il disegno progettuale implicito. Soltanto a partire da un’intenzionalità ben radicata nell’agire degli educatori/insegnanti è possibile dar fiato a un progetto di persona, di comunità e di cittadinanza, che sia fondato sull’intima determinazione a costruire legami, a progettare feconda reciprocità, a costituirsi come solidarietà in atto. Imparare per servire la comunità. Servire per imparare. In questo circuito metodologico-prassico, gli educatori/insegnanti, specialisti di intenzionalità, sono chiamati a rapportarsi realisticamente con un curriculum di insegnamento/apprendimento tutt’altro che improvvisato e con contesti di appartenenza intenzionalmente studiati, vissuti e serviti.

2. problematicità

Sappiamo che le persone e le situazioni umane e sociali non sono mai definibili con la precisione di alcune dimostrazioni scientifiche applicabili agli oggetti: sono aree di mistero che sfuggono a qualsiasi presunzione di conoscenza oggettiva e di interpretazione certa. È sempre profondo il dosaggio di incommensurabilità che le contraddistingue.

L’educatore è chiamato a rispettare questo *principio problematicità* e la necessità di vincere le tentazioni delle facili interpretazioni, le stigmatizzazioni indebite e nocive, per cogliere i profondi appelli che l’altro e la comunità di appartenenza rivolgono e che non ammettono risposte-ricetta, superficiali e di carattere generale. Sua guida è invece l’umiltà della ricerca, cioè la pratica di quella comprensione empatica che non è mai

definitiva e del tutto rassicurante, e che, oltre ad applicarsi nei riguardi delle persone, si muove anche in rapporto al contesto, per cogliere quel *genius loci* che va appreso e servito e che, proprio per questo, regala significativi elementi di apprendimento.

L'educatore/insegnante promuove così, anche negli allievi/studenti, l'arte di ricercare nel proprio mondo, per cogliere la problematicità presente in sé stessi e dovunque, per ascoltare e porre domande, a partire da quell'*insecuritas* pedagogica per la quale – come Socrate insegna - si è tanto più grandi ed efficaci quanto più si è consapevoli di non sapere, di essere inesperti. Fondamentale risulta perciò la curiosità intellettuale e pragmatica, quella che sta alla base e promuove il dinamismo della ricerca-azione-formazione.

3. responsabilità

Educare è formare alla cittadinanza responsabile. Siamo chiamati alla responsabilità, cioè a essere risposta all'altro e al mondo. Non tanto a dare risposte quanto a porci integralmente come risposta, con il proprio modo di essere e di agire. Rispondere con la propria azione e della propria azione. Noi esseri umani, essendo relazione, siamo vincolati dal legame di responsabilità: ciascuno di noi, in rapporto all'altro, è – o può essere – appello e risposta, ascolto e parola, risposta reciproca. Questo dinamismo domanda-risposta è anche costitutivo dell'appartenenza alla comunità, dell'abitare un luogo antropologicamente significativo, e questo implica attivo ascolto-apprendimento-servizio nello scenario della propria *autoctonia*, dove proprio l'appartenere radicalmente al proprio paese implica attenzione e cura: tutto questo è responsabilità, e provoca anche risposte autentiche dal contesto stesso in termini di autentico apprendimento. Nell'epoca della globalizzazione, pensare-agire nel e per il proprio sito aiuta a non essere avulsi viandanti di uno sterile cosmopolitismo ma protagonisti di un'*autoctonia* responsabile. Il primario radicamento nel locale garantisce che la navigazione sia virtuosa e non virtuale e di essere coerenti interpreti delle odierne attese innovative della *glocalizzazione*. Responsabili locali e, proprio per questo, realmente aperti al mondo, ad agire in prospettiva planetaria, cioè responsabili globali.

La responsabilità appresa-agita può così diventare il *modus vivendi* delle persone e della comunità, dove il *logos* di ogni cittadino e della comunità stessa è proprio la comune responsabilità di apprendere-servire, stando così al passo con le attese pedagogico-culturali che provengono dalle istituzioni pedagogiche internazionali e che auspicano un'ampia e coerente diffusione dell'ECG (*Educazione alla cittadinanza globale - Global Citizenship Education*).

Siffatto agire educativo si pone perciò come antidoto a quella “solitudine del cittadino globale”, denunciata da Zygmunt Bauman (2014), che si manifesta in una società negligente. La negligenza, in ultima analisi, è un peccato di omissione: invece di dire attivamente “sì” – che è responsabilità -, si resta nell'indifferenza, ci si astiene, insomma ci si nega. È il pericolo denunciato esplicitamente da Hans Jonas (1993, p. 120) che, con una speciale attenzione alle professionalità socio-pedagogiche, afferma che la *negligenza* è “forma strisciante, evasiva, preterintenzionale di irresponsabilità, tanto più pericolosa perché non identificabile in un'azione determinata (costituente appunto nel lasciar fare senza fare nulla)”. È proprio l'indifferenza, che “lascia fare senza fare nulla”, la patologia più distruttiva all'interno delle nostre scuole e delle nostre comunità, patologia tipica di una prassi educativa spesso avulsa, evasiva, passivizzante.

La maggior parte dei problemi che condizionano negativamente e mettono a repentaglio la salute integrale, la convivenza creativa e la qualità della vita degli uomini d'oggi, non dipendono da una carenza di conoscenze e di mezzi, anche materiali, ma da una quasi impercettibile negligenza, che, diffusa un po' dovunque, sottrae all'esperienza dei singoli e delle comunità molte risorse, configurandosi come vero e proprio peccato sociale di omissione pedagogica. Questo spiega il motivo per il quale, soprattutto da parte di chi crede nella dimensione più profondamente umana e pedagogica del lavoro socioeducativo in contesti contrassegnati da forme di disagio, spesso favorite da difficoltà relazioni e da problemi identitari, si sottolinea che l'agire responsabile, prima di essere questione socio-organizzativa, è una questione di cura: soltanto un operatore responsabile è realmente efficace nella cura!

4. reciprocità

Le contrastanti prospettive dell'io-Tu e dell'io-Esso (Buber, 1993; Milan, 2021) definiscono, secondo il pensiero dialogico di Martin Buber, la qualità dell'esistenza umana e indicano l'elemento normativo essenziale e la conseguente distinzione tra ciò che va ritenuto giusto e sbagliato nell'agire umano.

La relazionalità Io-Esso si configura come cosificazione e strumentalizzazione dell'altro, ridotto ad Esso proprio perché gli è negata la qualità di soggetto: il suo agire, il suo pensare, il suo essere vengono frustrati e inibiti dall'agire di un Io incapace di reciprocità.

L'Io-Tu è invece luogo della reciprocità autentica e umanizzante, dove le qualità della persona-soggetto vengono rispettate e promosse, dove possono espletarsi i valori positivi, quelli veramente educativi, interpersonali e sociali, perché in essi soltanto l'essere umano incontra o ritrova pienamente sé stesso mentre si rapporta autenticamente all'altro.

In prospettiva pedagogica, il principio di reciprocità ha valore per ogni relazione umana significativa: contribuisce a rendere a tutti gli effetti educativa la relazione standard educatore-educando, a patto che se ne rispetti la caratteristica asimmetria: essa implica una differenza, in sé giustificata e necessaria, che è differenza di potere e di funzione, non certo di valore. C'è ovviamente chi è in posizione up, chi detiene un più accentuato potere di ruolo nella relazione alla quale stiamo alludendo (l'insegnante, il genitore), e c'è chi è in posizione down, più subordinata, più bisognosa di sostegno e di aiuto.

Lo squilibrio iniziale non è un'anomalia, anzi è costitutivo della relazione educativa, che è sana essendo asimmetrica. Sarebbe invece patologica se la naturale asimmetria non fosse rispettata in nome di un'inverosimile e fittizia uguaglianza. È anche vero, tuttavia, che tale relazione ha il compito specifico di favorire l'attenuazione crescente dell'iniziale disparità e, di conseguenza, una sempre maggiore autonomia del soggetto educativo, pur sempre nella relazione e attraverso la relazione. La medesima regola vale per le relazioni che si costituiscono in ambito sociale e interculturale, dove i soggetti interagenti presentano livelli diversi di conoscenza e di competenza, che comportano perciò l'attuazione di modalità asimmetriche di ascolto-parola secondo le implicite esigenze di una dialogicità che si esplica pienamente proprio nella forma della genuina reciprocità: una reciprocità attraverso la quale l'uno e l'altro si arricchiscono.

Una frequente disfunzionalità nelle relazioni interpersonali e sociali, che può essere fonte di grave disagio, è quella della fossilizzazione, dell'irrigidimento indebito in forme di disequilibrio, che è causa di tanti errori educativi e relazionali (ad es., autoritarismo, permissivismo) oltre che di tante forme di emarginazione e segregazione.

Rispettare il principio di reciprocità implica pertanto il reale superamento del paternalismo e dell'assistenzialismo, in cui – seppure velato o del tutto occultato dai più sapienti artifici – permangono l'esercizio di un potere anomalo e la presunzione di superiorità di uno sull'altro: patologie relazionali che si manifestano anche a livello macroscopico, nella cristallizzazione di ingiusti squilibri tra gruppi, identità culturali individuali e collettive, quando le differenze diventano motivo di sopruso e di negazione.

L'agire educativo va perciò fondato su un'antropologia del dialogo e della reciprocità che, passando attraverso la valorizzazione dell'alterità e della diversità, conduca a una sempre più diffusa cultura della partecipazione e della solidarietà, dove l'essere umano non sia individuo a sé stante, isola felice – solo apparentemente – in un mondo di solitudini e di indifferenza, ma soggetto comunitario, artefice primo di reti relazionali in un tessuto connettivo che si fa Noi autentico.

Paulo Freire denuncia l'approccio "depositario" di molte relazioni oppressive sul piano pedagogico, culturale, politico e, appellandosi all'idea-guida reciprocità, allude all'importanza di relazionarsi all'altro come ad un soggetto portatore di parola, protagonista, attore, chiamato a diventare sempre più autonomo, sempre più indipendente, sempre più espressione di risorse culturali significative, ad avvicinarsi sempre più alla simmetria relazionale (Freire, 2018, pp. 77-87). L'idea della reciprocità, nell'ottica pedagogica che assumiamo, implica l'assunzione di iniziative crescenti anche da parte di chi, trovatosi inizialmente in evidente posizione down, è chiamato a divenire sempre più parte attiva nella relazione.

Ed è proprio la reciprocità, capace di costruire ponti tra sponde diverse, a promuovere la multiculturalità in intercultura, ponendo la dimensione "tra" (Milan, 2007) come prima e fondamentale regola della convivenza, attraverso una narratività scambievolmente sollecitata dal lavoro educativo.

In base al *principio di reciprocità*, scuola e comunità vanno poste su un piano di pari dignità, nel senso che ad entrambe va attribuito grande valore pedagogico nel rispetto delle specificità, assegnando alla scuola il precipuo compito di educare ad apprendere per servire e alla comunità il precipuo compito di essere laboratorio

permanente e informale di un servizio concreto, intriso di intenzionalità e adeguatamente pianificato, capace a sua volta di inviare alla scuola significativi feedback di apprendimento.

Questa reciprocità scuola-vita non si riduce tuttavia ad un mero meccanismo organizzativo: si tratta di una reciprocità che investe anche la micro-relazione educatore-educando, insegnante-studente: l'uno e l'altro, uscendo dalla tentazione di essere ciascuno l'esponente di un sistema chiuso e autoreferenziale (scuola da una parte, vita dall'altra), si sconfinano nella reciprocità e si incontrano davvero nella consapevolezza di essere l'uno per l'altro fonte di arricchimento.

5. creatività

Gli odierni processi di globalizzazione finiscono spesso per favorire passiva adesione a modelli culturali preordinati – impartiti soprattutto attraverso la totalizzante azione persuasiva dei mass-media e dei social-media, che agiscono come scuola parallela avulsa dalla vita e che anestetizzano l'identità personale e il corpo sociale facendo prevalere l'idea di cittadino stereotipato e di cittadinanza indifferenziata, clonata o meramente virtuale.

È un rischio attuale, al quale collabora anche una scuola a sé stante, quando si configura come luogo del pensiero unico, dell'omologazione culturale e politica, dell'assunzione definitiva di forme cristallizzate nella loro omogeneità. L'ambiente scolastico sterilizzato, quando cioè diventa autoreferenziale e immune da contaminazioni esterne, provoca facilmente la sterilizzazione anche delle identità individuali e culturali, delle iniziative originali sul piano artistico e su quello sociopolitico, con l'imposizione – attraverso forme più o meno subdole di propaganda culturale e di pedagogia di regime – di una cittadinanza standard, eterea, passiva, eterodeterminata.

Affine a questa impostazione è anche l'idea che le culture siano reificate, rigide, inscalfibili, come pietre che possono essere accostate ma senza compenetrazione. Di conseguenza la frammentazione multiculturale risulta insanabile, si impone la linea teorico-pratica del comunitarismo, per il quale ogni comunità è, e va lasciata, indipendente e autonoma nel suo intoccabile isolamento, perfino sul piano di un confronto sul non-rispetto di alcuni diritti umani ritenuti in altri contesti indiscutibili.

Questa frequente impermeabilità dell'esperienza-identità individuale, culturale e scolastica, contrasta nettamente con l'idea di persona (e di cittadinanza) libera, unica, irripetibile, capace di affrancarsi dalle prigioni culturali e dalla patologica immunità dell'autocentramento per esprimersi invece con autentica creatività in ogni ambito.

In questa prospettiva, va messa in evidenza l'importanza della creatività della persona umana come dimensione costitutiva di oltrepassamento e di sconfinamento anche rispetto alle rigide appartenenze culturali: dimensione che fa della persona l'autentico agente di cambiamento, il catalizzatore di innovazione sociale, il mediatore di incontri anche in prospettiva interculturale.

La creatività delle persone, che si manifesta anche in ambito relazionale, sociale, politico, dà permeabilità alle culture rendendole entità relazionali: è giusto pensare che sono le persone, e non le culture, ad incontrarsi, a contaminarsi, a provocare cambiamenti nel gioco dialettico tra appartenenza e distanziamento critico.

Il principio creatività, per il quale l'essere umano creativo si fa idea-guida di qualsiasi progetto pedagogico, riveste un'importanza particolare in ogni fase del percorso evolutivo-esistenziale, che dovrebbe essere aperto alle molteplici possibilità inscritte in un divenire in fase di elaborazione, per costruire il quale in modo personale e autonomo non devono mancare – soprattutto negli ambiti della didattica - le istanze dell'immaginazione, della fantasia, dell'originalità nella ricerca personalizzante e nell'inesauribile costruzione di una cultura sempre più ricca.

La relazionalità dialogica e creativa tra ambiti diversi e per certi versi opposti (scuola/comunità; saperi teorici/pratiche di comunità), che tuttavia sono chiamati ad incontrarsi nella forma di "opposizioni polari", va perciò provocata e sostenuta. È una forma di opposizione che, come sottolinea Romano Guardini, non va vista come errore e contraddizione:

“Gli opposti non sono contraddittori. Bene e male sono contraddizioni; così vuoto e pieno; chiaro e oscuro; sì e no. Voler congiungere coppie di tale genere sarebbe impurità spirituale” [...] ma in questo senso non si comprende che l'opposizione autentica consiste in

questo: “che due momenti, ciascuno dei quali sta in se stesso inconfondibile, inderivabile, inamovibile, sono tuttavia indissolubilmente legati l’un l’altro; si possono anzi pensare solo l’uno per mezzo dell’altro” (Guardini, 1999, p. 152).

In questa prospettiva, ad esempio, può diventare autenticamente creativa la metodologia del service-learning, per la quale servizio e apprendimento – che mettono in dialogo scuola e comunità - non devono essere intesi come esperienze antinomiche, di reciproca incompatibilità, anzi, al vaglio della teoria dell’opposizione polare, sono pensabili “*l’uno per mezzo dell’altro*”. Proprio questo link dialogico delle polarità, servizio e apprendimento, che non devono essere corpi isolati estranei, inconciliabili e incompatibili – secondo una visione del tipo servizio o apprendimento -, è generativo, spazio di autentica creatività. Come per i poli, positivo e negativo, dell’energia elettrica, la cui opposizione è legata dal filo che coniuga le diversità e proprio per questo genera luce, così proprio il dinamismo dialogico *service-learning* e scuola-comunità può illuminare a 360° ed essere fonte di creatività da ogni punto di vista, arricchendo integralmente l’esperienza dei singoli e della comunità.

È perciò evidente che tale linking dinamico service-learning, come ogni altra relazionalità autentica, si configura come viaggio che apre il mondo dell’educazione all’odierna comunità delle differenze, come esperienza di autentica comprensione, di creatività sociale e di apprendimento interculturale.

L’odierna realtà della cittadinanza multiculturale è indubbiamente inquietante, ma proprio il tasso di disturbo e di sovversione introdotto nei nostri contesti dai fenomeni migratori ci obbliga ad aprire le nostre porte e le nostre finestre, a partire da quelle della scuola, e ad agire-con, a servire l’altro sconosciuto. Questo bagnarci di comunità, di convivialità partecipativa delle differenze, - ci aiuta ad apprendere qualcosa di nuovo e a smascherare i nostri arcaici concetti di chiusura, appartenenza, di identità, di cittadinanza, liberando così energie impensabili anche sul piano della creatività sociale (Panikkar, 2002).

6. temporalità

Ogni evento vissuto si situa nel tempo e solo così fa parte di noi stessi, imprime la sua traccia, lascia un segno che non è flebile ed effimero come la scia di un aereo in un cielo azzurro: è invece indelebile, intima memoria di qualcosa che è stato vissuto. La temporalità è dimensione essenziale, principio cui fare sempre riferimento, perché di essa non si può fare a meno. Questa constatazione ci impedisce di affermare che un certo percorso della nostra esistenza non sia esistito o che taluni errori compiuti non siano avvenuti: il tempo, con quanto esso contiene, non si può cancellare, né possiamo pensare di ritornare sui nostri passi, utilizzando una specie di moviola retroattiva, e di riprendere il cammino da un ipotetico punto all’indietro, come se nulla fosse successo, cestinando un brano seppur parziale dell’esistenza.

Mentre la comunità utopica è disegnata in un tempo piatto, etereo e inconsistente, aldilà dello scorrere trasformativo delle stagioni e delle circostanze, la comunità reale, con i suoi concreti abitanti, vive la dimensione del tempo in modi spesso contraddittori: a volte in modo *ucronico*, virtuale, astenendosi dall’impegno effettivo, altre volte con l’orologio in mano, visto che il correre sul ghiaccio sottile, in assenza di un solido fondamento – per alludere alla metafora di Bauman (2004) – è quotidiano esercizio di velocizzazione nel tentativo di non frantumare la fragile superficie sottostante. La vita odierna, insomma, induce a farci giocare nell’altalena tra la frenesia, da una parte, e la pacificazione dell’*ucronia*, dall’altra.

Dal punto di vista pedagogico è necessario ridare importanza alla dimensione *temporalità* e leggere criticamente l’estemporaneità, la virtualità, l’enfatizzazione dello spontaneismo sterile, l’improvvisazione superficiale, l’occasionalità, la logica del procedere senza progettualità, per prove ed errori, del banale proviamo e vediamo che cosa succederà.

Riteniamo pertanto che gli educatori abbiano un compito non dissimile da quello che Edda Ducci assegna ai grandi dell’arte e della letteratura: gli *auctores*, infatti,

“escono e fanno uscire dal quotidiano. Senza incorrere nell’alienazione e nell’estraniamento dal proprio tempo. L’uscire, che naturalmente va fatto con oculatezza di volta in volta, ma che accenna chiaramente ad un’energia non ordinaria, consente di prendere le giuste distanze dal quotidiano, per signoreggiarlo e gestirlo, misurarlo e non essere misurati. Senza questa uscita

il quotidiano segna, riduce alle sue dimensioni, tarpa le potenzialità che non sono alla sua portata, abitua a non avvertire tutto quello che lo trascende: in una parola, imborghesisce. Esistere nel quotidiano è da tutti, ma viverlo uscendone di tempo in tempo – che è modo confacente per chi tratta dell'educativo – non è da tutti, ma è dei soli che hanno imparato a uscirne non a mo' di fuga, ma perché diretti alle mete belle dell'umano" (Ducci, 1992, pp. 62-63).

Sono suggerimenti che nascondono una profonda saggezza pedagogica e che possono trovare applicazioni concrete e produttive anche nella frenetica città delle differenze culturali.

La sfida dell'incontro con chi proviene da culture diverse impone che fattore tempo venga adeguatamente considerato, per una serie di motivi:

- è necessario conoscere le rispettive concezioni sul significato del tempo e sulla sua utilizzazione nella concretezza dei fatti quotidiani: che significato rivestono per ciascuno, ad esempio, il tempo da vivere con la propria famiglia, il tempo del lavoro, il tempo del riposo, il tempo libero, il tempo delle relazioni sociali, il tempo della preghiera?
- qual è il tempo, fissato dalle varie culture di appartenenza, del graduale passaggio all'età adulta? Da quali ritualizzazioni è caratterizzato?
- in quali modi il tempo va utilizzato per favorire l'incontro tra noi, senza eccedere né in velocità (bruciare le tappe), con il rischio di forzare indebitamente situazioni che implicherebbero l'accorto uso della pazienza, né in quella forma di lentezza (lasciare che le cose maturino da sole) che favorisce il conservatorismo e la fossilizzazione di situazioni spesso ingiuste?

Un'autentica saggezza pedagogica aiuta a recuperare un giusto equilibrio e a includere attivamente nella concretezza del tempo. Aiuta inoltre a dialogare con le sfide reali che attraversano la comunità e che hanno tutte un loro passo, uno specifico attrito che regola il cambiamento, che non ammette fughe, che scansiona i passaggi temporali: la vita reale innesta le persone e la comunità nel gioco dei giorni e delle stagioni, un gioco indubbiamente carico di imprevisti ma anche situato in uno sfondo che – come per i movimenti dei pezzi sulla scacchiera – è governato da una normatività che non ammette distrazioni e astrazioni. Certamente l'andare al passo con la vita reale della comunità sollecita all'"*elogio della lentezza*", da intendersi costruttivamente come attenzione all'articolazione passato-presente-futuro, valorizzandone ogni elemento in modo equilibrato e sostenendo la progettualità esistenziale e comunitaria con una speranza attiva o, come suggerisce Paulo Freire, con una *pazienza impaziente* (Freire, 1979, p. 88).

Questa impostazione implica perciò il rifiuto sia del tutto e subito, sia della mera *laudatio temporis acti*, sia della *favola personale*, a volte comunitaria, del faremo domani. L'educazione autentica, in questa prospettiva, dovrebbe promuovere l'arte di *so-stare* come intelligente disponibilità ad apprendere dalla-con-per la vita reale, uscendo da un approccio prevalentemente onirico per sincronizzarsi con il ritmo delle attese interpersonali e sociali.

L'educatore è perciò chiamato a essere uno *specialista della temporalità*, dell'utilizzazione pedagogica della risorsa tempo, per consentire al soggetto di diventarne padrone attraverso l'elaborazione di un'intelligente progettualità esistenziale. Egli pro-gramma, pro-getta il proprio piano educativo con attenzione e nello stesso tempo con distacco, perché non può prescindere dalla libertà dell'altro, dal principio di creatività, e perciò da una forte dose di imprevedibilità. Valorizza al massimo l'attimo presente, vedendo in questo un segreto del vivere dignitosamente, in profondità e in qualità. Opera inoltre con continuità nella relazione educativa, non a ore, non per appuntamento (in questo senso l'educazione si differenzia da altre attività, per certi versi contigue, come gli interventi di sostegno psicoterapeutico, di cura medica, di assistenza ecc.), non quando capita o – come si suole dire – a tempo perso: la funzione specifica dell'educatore comporta la trasformazione del tempo che passa in effettiva risorsa-tempo, in tempo guadagnato (questo non significa, evidentemente, esaltare il modello del precocismo, anzi, può paradossalmente corrispondere al "perdere tempo" di Rousseau).

7. socialità

La dimensione del *noi* riguarda costitutivamente l'educazione: è fine al quale tendere e, allo stesso tempo, metodo da mettere in atto.

L'educazione è preparazione alla *cittadinanza sociale* (Donati, 1993, p. 299) e vede i cittadini come attori responsabili e solidali in un contesto abitato dalle differenze, attivamente coinvolti nelle specifiche problematiche e nelle concrete iniziative del *piccolo mondo vitale* (Sorgi, 1991, pp. 106-124; Milan, 2001, pp. 125-131).

È dinamismo pensiero-azione che sollecita a spingersi oltre le mura domestiche, oltre il cancello della scuola, oltre il proprio quartiere, in una dimensione che comunque non separa l'esperienza dell'abitare e quella del viaggiare.

Cooperazione, partecipazione, solidarietà, convivenza democratica, mondialità, pace: sono questi alcuni dei valori umani e educativi da includere nell'orizzonte della socialità, del *noi autentico*: valori iscritti nell'idea di cittadinanza solidale e democratica, cioè in una cultura dell'altruismo (Sorokin, 2004; Boltanski, 2005) attraverso la quale si costituiscono nuovi rapporti, nuovi orizzonti di umanità e di incontro a livelli sempre più ampi e profondi. È una prospettiva che favorisce e regola la comunicazione interpersonale e sociale, sollecita lo scambio di risorse, incentiva le attività di gruppo, in cui ci si unisce intorno ad un compito comune da svolgere con responsabilità e alla necessità di ricostituire *spazi di comunità*, luoghi pubblici di cittadinanza attiva, anche informali, che sollecitino esperienze inedite di aggregazione. Questa auspicabile sostituzione dei freddi deserti cittadini - i *non-luoghi* privi di relazioni - con esperienze di *agorà* (Bauman, 2001, p. 22), di prossimità solidale delle differenze, dove si entra stranieri anche a sé stessi e ci si ritrova ospiti e fratelli, consente e sviluppa quel *social learning* che dà al singolo la qualifica di *cittadino sociale*, attore autentico di cittadinanza sociale. La mente e il cuore aperti, disponibili al decentramento empatico e al viaggio (non soltanto virtuale!), possono consentire a questa socialità pratica di allargarsi a cerchi concentrici e di promuovere la *cittadinanza cosmopolita* (Beck, 2003, p.10) di chi sa abitare il suo villaggio e il mondo.

8. sistemicità

Oltre gli ambiti interpersonale e sociale, l'esperienza educativa è chiamata a essere sistemicità: si situa efficacemente in rapporto a una realtà sistemica che vede l'interazione sinergica tra diversi fattori, con proprie e irrinunciabili valenze. L'individuo è già in sé un sistema complesso: compito dell'educazione è promuovere l'integralità della persona in una tensione alla sinergica armonizzazione di mente-cuore-mano. Accanto all'individuo ci sono anche la comunità sociale (con le istituzioni, la scuola, la famiglia, il territorio, il quartiere, la città), il patrimonio culturale (il sapere, la tradizione, la storia, la scienza, la conoscenza), gli strumenti che permettono la comunicazione dei saperi (il libro, i mass-media, i computer, l'uso di vari linguaggi, altre agenzie in vario modo educative, gli usi e i costumi tipici delle diverse culture).

Per questa *sistemicità*, l'agire educativo è chiamato a interventi che non insistano su fattori considerati isolatamente l'uno dall'altro ma sulla loro sinergia. Il ciclo dell'apprendimento è l'integrazione sistemica di fasi diverse: concettualizzare, sperimentare, riflettere e rivedere. La didattica si imposta su una visione dell'apprendimento secondo la prospettiva dell'*inter-poli-trans-disciplinarietà* dei saperi e delle discipline scolastiche (Morin, 2000, pp. 111-112). Il servizio si applica, ad esempio, attraverso una rete di pratiche relazionali contestuali coerenti con l'*Open Dialogue Approach* - *Approccio del Dialogo Aperto* (Arnkil e Seikkula, 2013, pp. 49-114; Seikkula, 2014, pp. 1-18) e sulle alleanze possibili stabilite da cittadini e *gruppi agapici* (Boltanski, 2005).

Questa impostazione pedagogica sistemico-relazionale chiede agli educatori/insegnanti di essere *figure di sistema* e di svolgere la difficile funzione di *agenti di intrecciamenti*, di *linking agents* (Milan, 2001, p. 134), tessitori di relazioni e di iniziative che aiutano ad apprendere e a servire.

Va detto inoltre che la società multiculturale aggiunge oggi complessità al sistema, immettendo elementi inediti in molte sue parti, provocando inevitabili attriti e possibili situazioni disfunzionali e richiedendo a vari livelli queste competenze sistemiche, capaci di costruire coesione sociale. Il sistema complesso, di difficile organizzazione, è importante e influenza in vari modi chi ne fa parte. Va perciò orientato e potenziato pedagogicamente con interventi che non insistano su fattori considerati isolatamente l'uno dall'altro ma sul loro insieme, sulla rete delle loro relazioni, sulle alleanze possibili stabilite da cittadini e gruppi agapici

(Boltanski, 2005). L'educatore, chiamato ad essere oggi figura di sistema, *specialista di sistemicità*, può così svolgere la difficile funzione di agente creativo di trasformazione culturale e pedagogica.

9. ulteriorità

Uno dei problemi del nostro tempo e delle nostre esperienze esistenziali, spesso accantonato come inattuale, è l'orizzontalismo etico, il vivere terra terra privo di sguardo aperto all'ulteriorità, al mondo dei valori.

Molte persone subiscono il fascino indiscreto del mercato materialistico e le magiche suggestioni degli universi virtuali, non riescono a distanziarsi dalla piatta superficie su cui strisciano e a individuare un orientamento di senso nel vagabondaggio esistenziale senza bussola, privo di centro e di periferia. Gli spazi dell'interiorità e della trascendenza, che per secoli hanno sollecitato la riflessione e l'intima ricerca di filosofi, pensatori, scienziati, ma anche di umili uomini e donne del popolo, sembrano essersi prosciugati fino a ridursi a misure prive di spessore. Una scuola spesso intrisa di un verbalismo sterile accentua questa carenza di tensione assiologica e teleologica.

L'eclissi delle altezze e delle profondità atrofizza le dimensioni della vita spirituale e interiore, confondendo emozioni e sensazioni, tra una narcisistica concentrazione intrapsichica e gli infiniti compiti, significati e sfide che provengono da un contesto che interpella (Frankl, 1977) ma che non si sa interpretare alla luce di un significato autentico, di un "pensare critico" adeguatamente formato. Ed è anche questa assenza di un centro "centro vivente" (Buber, 1993; Milan 2021, p. 126) di un logos valoriale capace di catalizzare energie in un campo unitario di progettualità e di azione, che favorisce il diffuso sfilacciamento esistenziale e sociale e la difficoltà di costituire esperienze di condivisione responsabile e solidale nei nostri contesti. Martin Buber sostiene che proprio questo "logos", che è distillato di pensiero-azione, sia l'autentico collante di una comunità: dove manchi, tutto rischia di frantumarsi e risulta difficile apprendere e comprendere, cogliere il senso delle relazioni e dei compiti.

L'educazione ha il compito di ricondurre l'odierno uomo senza qualità fuori dagli spazi angusti e impermeabili alle domande di senso e – senza cadere nei rischi delle imposizioni dogmatiche – invitarlo anche ad aprirsi alla trascendenza, a spalancare la propria dimora oltre l'orizzontalità, la quotidianità, per riconoscersi in valori alti, in una tensione utopica progettuale.

L'idea-chiave *ulteriorità* allude proprio a questa direzione che va oltre la superficie, che lega altezza e profondità, trascendenza e coscienza, e che assegna all'educazione il compito imprescindibile di rompere la monotonia del terra-terra per dare fiato a quella tensione migliorativa che qualifica l'essere umano.

Affidandoci a una facile metafora, potremmo dire che nella strumentazione essenziale alla costruzione della cittadinanza planetaria servono sicuramente i ponti, che consentono l'andirivieni io-tu-noi-mondo, ma anche le scale che fanno accedere ai piani alti e profondi.

10. testimonialità

La funzione importantissima della testimonianza nei processi di convincimento-autoconvincimento, particolarmente significativi nella formazione dell'identità, viene indicata con forza in ambito pedagogico. Sappiamo che il convincimento avviene per effettiva evidenza o per dimostrazione. La testimonianza rappresenta invece una significativa terza via: il convincimento viene provocato dalla credibilità e dall'autorevolezza di chi comunica qualcosa mettendo in gioco sé stesso come garanzia e attestazione di ciò che afferma.

Chi è autentico testimone, portatore di un testo, è prova evidente e ha l'autorità di insegnare perché egli ha vissuto e vive coerentemente quel testo, che in lui è documentato e documentabile. La testimonianza consiste proprio nell'assumere un testo e nel farsene garante con l'autenticità, la congruenza e la credibilità che si è in grado di dimostrare.

In ogni contesto, l'educatore è chiamato a essere sé stesso, autentico, congruente e a manifestare coerenza tra il dire, il fare e l'essere. Una *pedagogia della coerenza*, dell'autenticità, della sincerità è perciò

importantissima; la sua funzione può essere risolutiva in contesti che, come per la prospettiva della cittadinanza solidale-interculturale, implicano l'acquisizione di modalità e di valori che in partenza non godono di un riconoscimento pacifico. L'educatore deve perciò porsi come modello: non un modello dogmatico, fisso, che imponga indebitamente un "dovete essere e fare come me", ma un *modello di intenzionalità a migliorare*, a mettere in pratica i principi a cui fare riferimento e che riguardano le finalità cui tendere ma anche i mezzi che aiutano a perseguire quelle mete. L'educazione come atto di testimonianza, come capacità di portare la propria attestazione, le proprie prove, le proprie parole e opere rispetto a un itinerario di miglioramento, andando anche controcorrente rispetto alle mode e ai comportamenti della maggioranza, implica naturalmente una seria progettazione esistenziale, che nel caso dell'educatore dà forza e sostanza alla competenza umana e professionale.

Va aggiunto che a testimonianza non è soltanto quella espressa dai singoli ma si manifesta anche come gruppo, come comunità, come *noi*. Una *comunità* capace di manifestare il suo logos, il suo ricettacolo di valori, il suo *genius loci*, può insegnare-testimoniare una convivenza all'altezza delle aspettative più autentiche delle persone e delle società.

Per finire

In conclusione, questo itinerario-decalogo attraverso gli scenari suggeriti da dieci parole-chiave pedagogiche può consentirci di possedere e utilizzare in modo più legittimo un vocabolario pedagogico coerente, per una prassi efficace proprio perché capace di coniugare parole generatrici e azioni trasformanti: itinerario-decalogo che potrebbe davvero aiutarci ad essere mente-aperta, mente-dialogica, mente-interculturale.

Di questo si ha estremo bisogno soprattutto quando, in ogni ambito educativo e in rapporto a qualsiasi età della vita, vengono affrontati temi delicati e complessi, che richiedono pertanto una competenza pedagogica a 360°, come quelli generalmente trattati dalla presente rivista.

Ed è evidente che le suddette idee-chiave, pur riguardando in primo luogo e in modo specifico i contesti pedagogici, si prestano a essere applicate anche in prospettiva interdisciplinare.

Tornando alla sfida da cui siamo partiti, la difficile chiamata a essere oggi educatori autentici, va sempre ricordato che questo percorso non può prevedere traguardi definitivi, la presunzione di essere arrivati.

Come suggerisce Paulo Freire (2018, p. 48), l'educatore – come d'altra parte ogni essere umano – è chiamato a sentirsi sempre "inconcluso" e, perciò, disponibile a una processualità ricerca-azione-formazione vissuta nel senso della continuità e della condivisione.

BIBLIOGRAFIA

- Arnkil T.E., Seikkula J. (2013). *Metodi dialogici nel lavoro di rete*. Trento: Erickson.
- Bauman Z. (2001). *La società individualizzata*. Bologna: Il Mulino.
- Bauman Z. (2004). *Amore liquido*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman Z. (2014). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.
- Beck U. (2003). *La società cosmopolita. Prospettive dell'epoca postnazionale*. Bologna: il Mulino.
- Boltanski L. (2005). *Stati di pace. Una sociologia dell'amore*. Milano: Vita e Pensiero.
- Buber M. (1993). *Il Principio dialogico e altri saggi*. Cinisello Balsamo (Mi): San Paolo.
- Donati P. (1993). *La cittadinanza societaria*. Roma-Bari. Laterza.
- Ducci E. (1992). *Approdi dell'umano. Il dialogare minore*. Roma: Anicia.
- Frankl V. (1977). *Fondamenti e applicazioni della logoterapia*. Torino: SEI.
- Freire P. (2018). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Ed. Gruppo Abele.

- Freire P. (1979). *Pedagogia in cammino*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Guardini R. (1999). *L'opposizione polare*. Brescia. Morcelliana.
- Jonas H. (1993). *Il principio responsabilità*. Torino: Einaudi.
- Milan G. (2001). *Disagio giovanile e strategie educative*. Roma: Città Nuova.
- Milan G. (2007). *Comprendere e costruire l'interculturalità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Milan G. (2020). *A tu per tu con il mondo. Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Milan G. (2021). *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*. Roma: Città Nuova (nuova ediz.).
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mounier E. (1982). *Il personalismo*. Roma: Ave.
- Panikkar R. (2002). *Pace e interculturalità. Una riflessione filosofica*. Milano: Jaca Book.
- Seikkula J. (2014). *Il dialogo aperto*. Roma: Giovanni Fioriti Ed.
- Sorgi T. (1991). *Costruire il sociale. La persona e i suoi "piccoli mondi"*. Roma: Città Nuova.
- Sorokin P.A. (2004). *Il potere e le vie dell'amore*. Roma. Città Nuova.

a) Titolo

IL DIFFICILE COMPITO DI EDUCARE. DIECI PAROLE-CHIAVE.

THE DIFFICULT TASK OF EDUCATING. TEN KEY WORDS.

b) Milan Giuseppe

c) *Professore onorario* dell'Università di Padova. Ordinario di *Pedagogia generale e sociale*. Docente presso l'Istituto Universitario "Sophia" (Incisa Valdarno) e presso l'Università di Trento.

d) Residenza: Villaggio Pian del Gac', 23 – 38040 Fornace (Trento) – giuseppe.milan@unipd.it – cell. 3473758849