

Incontro pedagogico europeo – Cadine (TN - Italia) 9-10 ottobre 2010

L'EDUCATORE OGGI: UN NUOVO SLANCIO

Daniele Bruzzone (Università Cattolica, Piacenza)

Sono particolarmente contento di aprire i lavori di questo convegno europeo sull'educazione (e ringrazio EdU-NewHumanity per l'invito) perché credo che, di fronte ad ogni situazione complessa e difficile ci sia bisogno di *pensare insieme*: di rifuggire dalla tentazione di cercare soluzioni superficiali ed avere il coraggio, invece, di fermarsi ed interrogarsi in modo più profondo.

Il tema educativo – sempre, ma oggi a maggior ragione – esige questo sforzo: di accogliere la complessità senza ridurla a schemi semplicistici, di pensare in grande per ritrovare direzioni di senso (un nuovo “slancio”, come lo avete chiamato) e di rigenerare un ethos educativo che non sia semplicemente la riproposizione di ciò che è *stato*, ma l'invenzione di ciò che *ancora non c'è*.

Lo psichiatra Viktor Frankl, il fondatore dell'analisi esistenziale, amava ripetere che “ogni epoca ha la sua nevrosi e necessita della sua psicoterapia”. Se vogliamo applicare questo criterio all'educazione, dobbiamo dire che ogni tempo ha le sue “crisi” e quindi necessita di una *sua peculiare* risposta educativa. È su questo che vorrei ci concentrassimo per qualche istante: quali sono i motivi di crisi, oggi, e quali le sfide educative che dobbiamo raccogliere?

Vedete, negli ultimi tempi si è sovente parlato di educazione in termini pessimistici (legando l'aggettivo “educativo” a parole come “emergenza”, “catastrofe” o addirittura “disastro”); ebbene, io non sono incline ai toni apocalittici, e non amo pensare che lo stato dell'educazione oggi sia paragonabile a un cataclisma o a uno sfacelo. Non più che in altre epoche della nostra storia, anche non troppo remote.

Mi piacerebbe, piuttosto, interpretare queste stesse parole in senso positivo e costruttivo (come forse – mi auguro – era nelle intenzioni di chi le ha introdotte nel dibattito culturale): *emergenza*, allora, mi sembra denotare ciò che “emerge”, ciò che si staglia sullo sfondo come elemento di novità o come fattore inedito con cui dobbiamo fare i conti; e perfino *catastrofe* (se vogliamo ricondurla al suo significato etimologico di “capovolgimento” e “rivoluzione”) suggerisce una riflessione su quale nuovo modello pedagogico (forse *radicalmente* nuovo) dobbiamo adottare per rispondere alle nuove sfide educative.

Mi pare, allora, che potremmo ragionare su che cosa sia *cambiato* (ad esempio nei ragazzi di oggi, e più in generale nella società che li circonda) e che cosa *si debba* cambiare (nel modo di pensare e di fare “educazione”).

Per parlare dei giovani, partirei da qualcuno che ha accumulato negli anni una lunga esperienza di contatto e di lavoro con gli adolescenti, e forse meglio di altri può aiutarci a leggere i cambiamenti che stanno avvenendo nelle nuove generazioni. Si tratta di una lettura psicologica (psicoanalitica, per la precisione) ma, come vedremo, apre scenari di riflessione più ampi sul destino della nostra società e della civiltà del nostro tempo.

Mi riferisco, in particolare, al contributo di Gustavo Pietropolli Charmet, che non si limita ad affermare – come molti di noi fanno, del resto – che i ragazzi sono “cambiati”, ma cerca di spiegarci anche il *perché*.

Questo cambiamento è dovuto ad una trasformazione sociale, in particolare al passaggio dalla famiglia “etica” alla famiglia “affettiva”, cioè dalla famiglia che si assume come compito principale quello di trasmettere *norme e valori*, a quella che sente come compito primario quello di trasmettere *affetto e sicurezza*.

Questa transizione non riguarda soltanto la famiglia, ma ha coinvolto progressivamente anche le altre agenzie educative: così, l’emancipazione femminile e lo sdoganamento del ruolo paterno come *caregiver*, la lotta all’autoritarismo e l’adozione di stili educativi più empatici e liberali, lo slittamento della scuola verso compiti di accudimento e cura (e non solo di istruzione e selezione), hanno fatto in modo che, oggi, la società risenta di uno sbilanciamento dei codici affettivi “materni” (la cura, l’affetto, la tenerezza) a discapito di quelli “paterni” (la regola, il valore, l’autonomia).

Questo mutamento del contesto cambia profondamente i percorsi evolutivi.

Non avendo un chiaro riferimento normativo da infrangere, gli adolescenti di oggi incarnano sempre meno la conflittualità “edipica” con cui si è tradizionalmente identificata quest’età, e somigliano sempre più a “*narcisi*”: in loro prevale l’ideale dell’io rispetto all’istanza del super io, sono sempre più dediti al culto di sé, alla loro bellezza e al loro successo. Ed infatti molti di loro sono stati cresciuti come “cuccioli d’oro”, come oggetti di investimento narcisistico da parte dei genitori, e questo non può che confermarli nella convinzione che non esiste qualcosa o qualcuno di più importante di *loro stessi* (convinzione, peraltro, amplificata dai *media* che propongono modelli “emergenti” di giovani belli, talentuosi e di successo).

Non sono quindi una generazione particolarmente trasgressiva e contestataria; il loro rapporto con il mondo adulto non è oppositivo, semplicemente hanno altro di cui occuparsi. Questo determina la loro *spavalderia*, lo spregio dell’autorità che talora ostentano e l’indifferenza alle istituzioni. Ma è anche fonte della loro grande *fragilità*: non avendo altro fine che se stessi, fanno fatica ad accettare il limite e a tollerare la frustrazione, dipendono radicalmente dal riconoscimento del mondo che li circonda e hanno una consistenza identitaria molto debole.

Il vecchio senso di *colpa*, legato al conflitto edipico, ha lasciato spazio al senso di *vergogna*, legato al timore del fallimento e dell’inadeguatezza. Però, mentre la colpa si può riparare (espandola), la vergogna è una ferita narcisistica che può anche non guarire mai: sicché, paradossalmente, questi ragazzi cresciuti in modo da potersi realizzare al massimo, rischiano di rimanere sommamente infelici. L’autorealizzazione senza autotrascendenza, del resto, è un mito inarrivabile. Soltanto l’intenzionalità e l’impegno per qualcosa o per qualcuno al di là di se stessi, permette di ottenere quel senso di pienezza esistenziale che, altrimenti, sfugge continuamente.

I ragazzi sono “fragili e spavaldi”, dice Charmet. Credo, però, che la *fragilità* (anche quella dei giovani) non sia necessariamente negativa, tanto meno patologica: spesso, anzi, è collegata con la bellezza, la delicatezza e la preziosità. Ma ciò che è fragile, come ad esempio un oggetto di cristallo, si può rompere: generalmente l’imballaggio che lo ricopre serve a proteggerlo e a renderlo meno *vulnerabile*, limitando le probabilità che si rompa; ma se questi fattori di protezione (es. la scatola) vengono meno, la fragilità diventa una condizione di *rischio*.

Ora, io penso che nel nostro tempo ci siano fattori sociali di *vulnerabilità* che aumentano la fragilità delle persone. Vorrei riassumerne alcuni rappresentandoli attraverso alcuni dipinti, perché a volte un’immagine esprime più profondamente (e più immediatamente) ciò che molte parole non potrebbero dire:

* questo è il tempo *della complessità*, dove si moltiplicano i vincoli e le connessioni, ma dove è anche più difficile trovare dei percorsi lineari e controllabili (*Escher*);

* è il tempo *della frammentarietà*, in cui tutti partecipiamo di più mondi e di più universi simbolici, ma poi facciamo più fatica a “tenere insieme” le diverse esperienze e appartenenze, a ritrovare un’identità unitaria (*Magritte*);

* è il tempo *della “liquidità”*, per usare una fortunata espressione di Bauman, dove le cose che cambiano superano quelle che permangono, e dove quindi è più difficile trovare punti di riferimento costanti (*Dali*);

* è il tempo *dell’incomunicabilità* (un paradosso, nell’epoca della comunicazione di massa), dove si restringono gli spazi e i linguaggi dell’intimità: si riducono le distanze spazio-temporali ma la solitudine ci avvolge (*Hopper*);

* è il tempo *dell’anonimato*, in cui le persone valgono per ciò che rappresentano, o per ciò che producono, e rischiano di perdere il loro “volto” più autentico (*Tooker*);

* è il *tempo dell’individualismo*, in cui siamo tutti un po’ più isolati, tutti un po’ più concentrati sui nostri piccoli interessi egoistici, e abbiamo tutti più paura gli uni degli altri (anche per effetto di un terrorismo più mediatico che reale) (*Tooker*);

* è il *tempo dell’incertezza*, in cui siamo tutti più autonomi rispetto al passato, ma anche più disorientati e insicuri su quale sia la strada migliore da scegliere (*Hopper*).

Quest’ultimo aspetto è addirittura *connaturato* all’adolescenza e alla giovinezza: proprio quando si hanno dinanzi possibilità virtualmente infinite, il campo della scelta è ancora vasto e l’incertezza è inevitabile. Oggi però all’incertezza si è aggiunto qualcos’altro: i ragazzi non si sembrano soltanto *incerti* sul futuro, sono anche sempre più demotivati, apatici, qualche volta perfino *vuoti*. Qualche psicologo sostiene che questo “ritirarsi” dell’investimento dagli oggetti del mondo esterno è dovuto al potente investimento che gli adolescenti devono fare *all’interno*, nel processo faticoso di gestazione della propria identità. Quindi potremmo ritenerlo un fenomeno abbastanza “normale”.

Ebbene, all’inizio degli anni ’50 lo psicologo americano Rollo May sosteneva che il problema primario delle persone era il *vuoto*, la noia, l’apatia e l’indifferenza. “Molte persone – scriveva – non solo non sanno quello che *vogliono*, ma non hanno la più pallida idea di quello che *sentono*”. Ci sembra stia parlando di molti giovani d’oggi. Significa che il problema tipico dell’adolescenza è diventato un problema cronico e irrisolto? Vuol dire che la società stessa ha subito un processo di “adolescentizzazione”?

In un certo senso, forse, è così: la normale criticità dell’età giovanile, per effetto di alcune trasformazioni culturali, oggi tende a prolungarsi e a stabilizzarsi come *crisi*, non più *dei giovani*, ma *della società*.

L’argentino Miguel Benasayag ha scritto qualche anno fa un libro con Gérard Schmit che ha avuto molto successo, *L’epoca delle passioni tristi* (un’espressione tratta da Spinoza), in cui si dice una cosa interessante: oggi gli psicoterapeuti non si trovano più a gestire soltanto una crisi *individuale*, ma una crisi *della società e della cultura*. “Sicuramente, il fatto di vivere con un sentimento (quasi) permanente di insicurezza, di precarietà e di crisi produce conflitti e sofferenze psicologiche, ma ciò *non* significa che l’origine del problema sia psicologica”. Una volta – dicono Benasayag e Schmit – il mestiere del terapeuta era quello di prendere una persona che si trova su una barca in mezzo alla tempesta e guidarla in un porto sicuro; ora invece il porto sicuro non c’è più! Non si riesce più a tirar fuori le persone dalla crisi: “Dobbiamo accontentarci di *stabilizzarle nella crisi*.”

Come dire: oggi siamo in un tempo di crisi permanente, pertanto la vera sfida non è “risolvere” la crisi, ma imparare a starci dentro senza perdersi.

È questo il motivo per cui al giorno d’oggi tanti dei nostri ragazzi sembrano smarrirsi?

Umberto Galimberti, in un libro di qualche anno fa, ha affermato che lo smarrimento dei giovani è dovuto non tanto a qualche loro deficit, quanto piuttosto a una società “nichilista” che li priva di ciò di cui hanno maggiormente bisogno per crescere: cioè, di *un orizzonte di senso*. “Se l’uomo, come dice Goethe, è un essere volto alla costruzione di senso, nel deserto dell’insensatezza che l’atmosfera nichilista del nostro tempo diffonde, il disagio non è più *psicologico*, ma *culturale*”.

Questo costituisce, a mio parere, un punto determinante nel dibattito sul disagio giovanile e sulle politiche di intervento sociale. Se il disagio è un fatto *culturale*, e non psicologico, allora abbiamo bisogno di una risposta non clinica, ma *educativa*.

Generalmente, invece, i paradigmi che si utilizzano per interpretare il fenomeno del disagio e della devianza giovanile peccano di *psicologismo*, da un lato, o di *sociologismo*, dall’altro. Il disagio, cioè, viene ricondotto a dinamiche di tipo psicologico ed affettivo, oppure a condizioni di tipo socio-economico. Di conseguenza, gli interventi che vengono progettati sono incentrati sulla promozione del benessere emotivo e relazionale, oppure sulla rimozione (o la riduzione) dello svantaggio economico e della marginalità sociale.

Accanto a questi due paradigmi (quello psicologico e quello sociologico) oggi se n’è affermato un altro: quello *medico* (giusto qualche mese fa ho dovuto ascoltare con le mie orecchie

un medico, a capo di un’équipe che ha in trattamento ragazzi che hanno esibito condotte suicidarie, affermare senza battere ciglio che “il suicidio è una malattia”!

La conseguenza è quella che Lou Marinoff, nel suo famoso libro *Platone è meglio del Prozac*, chiama “società terapeutica, o meglio, terapeutizzata”. Abbiamo bisogno di ritrovare, invece, lo spirito di una società come “comunità educante” (bel termine, questo, che si è andato perdendo negli ultimi anni).

Allora si capisce quanto possa essere semplicistica (e in ultima analisi deresponsabilizzante) la scelta di affrontare – ad esempio – il tema del disagio scolastico inserendo nelle scuole un servizio psicologico o uno “sportello” di consulenza per i ragazzi. Operazione certamente utile, ma solo se questo non comporta poi il meccanismo della delega, da parte degli insegnanti, a delle presunte figure specializzate. Il disagio scolastico, del resto, non è soltanto un disagio che i ragazzi portano *a scuola*, ma anche (talvolta) un disagio *della scuola*, e necessita un cambiamento nello stesso modo di *fare scuola* da parte dei docenti. Solo così può essere affrontato davvero in tutte le sue implicazioni.

Comunque si moltiplicano, da alcuni anni a questa parte, i discorsi sul *disagio* (non solo scolastico) dei ragazzi, intendendo con questo termine quella condizione di malessere diffuso (e anche un po’ indeterminato) che a lungo andare può determinare aggressività e bullismo, condotte a rischio, tossicodipendenze, devianze, depressioni e suicidi.

Ora, *disagio* deriva dal latino *dis* (prefisso negativo) e dal verbo *ad-iacere* (stare presso): indica quindi la condizione di chi si sente ai margini, escluso, lontano, isolato, estraneo, inquieto (in quanto non può sostare in un luogo).

Questa condizione di erranza e di estraneità si esprime su diversi fronti: lontananza da sé (si parla sempre più spesso di “analfabetismo emotivo” dei giovani, e direi non solo dei giovani), lontananza dagli altri (l’individualismo in aumento, la crescente virtualizzazione delle relazioni, la “privatizzazione” dell’esistenza e l’erosione dell’*ethos* pubblico e dell’impegno sociale e politico) lontananza dal futuro e dalle sue promesse di felicità (il senso di incertezza e di sfiducia rispetto al proprio avvenire spesso costringe i più giovani a ripiegare sull’immediato, senza fare piani di ampio respiro).

Ma il fenomeno del disagio, mentre ci indica una lacuna, una mancanza, una “lontananza da” qualche cosa, ci manifesta anche una pro-tensione, un desiderio, una intenzionalità che fa fatica a raggiungere il suo oggetto – una “volontà” di autenticità, di intimità, di futuro e di *sensu*. Il “disagio” ci parla della voglia dei giovani di ritrovare un contatto genuino con se stessi, con gli altri, con il loro avvenire, con la vita.

Ecco: forse oggi i giovani fanno *più fatica*, rispetto alle generazioni precedenti, a trovare queste cose. Hanno indubbiamente e abbondantemente *di che* vivere, ma non sempre hanno chiaro un *per che* vivere. Faticano a darsi degli obiettivi duraturi e degli scopi, a concepire la vita come un progetto a lungo termine, a ritracciare una direzione di marcia, un “senso” per cui valga la pena vivere e anche soffrire.

Ho l’impressione che in passato questo compito fosse assolto in buona parte dalla società: le vite degli individui erano “guidate” in modo più consistente dalla *tradizione* e dall’*autorità*. Oggi, alcuni valori della tradizione sono tramontati e i riferimenti autorevoli si sono fatti evanescenti, ed è diventato più difficile orientarsi e decidere di sé. Rispetto ai giovani di un tempo (che magari dovevano lottare per avere le condizioni materiali del loro futuro, o per ottenere la libertà di decidere che gli veniva negata) i nostri adolescenti hanno effettivamente *più possibilità* e *più libertà* di decidere, ma sono anche *più soli* e *più angosciati* di fronte alla scelta.

Poiché i “dispositivi *esterni*” (la famiglia, la scuola, lo Stato, la Chiesa, ecc.) si sono indeboliti, essi hanno bisogno di contare su di sé in maniera più consistente, di essere più forti interiormente – perché quanto più aumenta la libertà tanto più aumenta la responsabilità, e quindi il rischio.

Gli educatori (genitori, insegnanti, ecc.) di fronte a questo scenario si trovano dinanzi a due alternative possibili: o tornare a “rinforzare” i dispositivi esterni attraverso una nuova imposizione

dell’autorità (e non sono in pochi, oggi, a sostenere questa ipotesi di lavoro), oppure investire sul “dispositivo *interno*” - cioè sulla *coscienza* delle persone.

Tra le due alternative, naturalmente, la seconda è l’unica veramente educativa, ma è anche la più difficile.

Il già citato Viktor Frankl, quando scrive di educazione (in uno dei rari punti in cui ne parla esplicitamente) sceglie questa seconda opzione. In *Dio nell’inconscio* scrive: “Viviamo nell’epoca del sentimento di mancanza assoluta di significato. In tale nostra epoca il compito dell’educazione non è quello di *trasmettere delle conoscenze* e delle nozioni, ma piuttosto di *affinare la coscienza* in maniera tale che l’uomo possa scorgere le esigenze racchiuse nelle singole situazioni”.

Questo passaggio mi sembra determinante. Indica infatti almeno due aspetti rilevanti:

- il primo riguarda il *metodo*: educare non significa *trasmettere* bensì *affinare*, quindi ogni azione unidirezionale e meramente “istruttiva” non è di per sé educazione;
- l’altro aspetto riguarda il *contenuto*: il fine dell’educazione non sono le conoscenze o le nozioni (cioè gli *oggetti* del sapere), bensì la coscienza (cioè il *soggetto* del sapere).

Con ragione Chiara Lubich definisce l’educazione come un itinerario di umanizzazione verso la realizzazione di un *dover-essere*. Ma questo dover-essere non può essere estrinseco alla persona stessa (unica e irripetibile) che compie l’itinerario. Lo scopo dell’educazione non può essere *esterno* o diverso dalla persona che si educa: perché è *lei* il fine.

Allora, come sottolinea anche Rollo May, lo scopo dell’educazione deve essere “l’allungamento e l’approfondimento della coscienza”. Certo, questo fine non può conseguirsi senza un universo di significati e di valori, perché la coscienza è sempre intenzionale. Ma, anche qui, *attenzione*: educare ai valori non può voler dire semplicemente predicarli o “trasmetterli”. Occorre, piuttosto, abituare i ragazzi a porsi la *domanda* di significato e di valore, e non dare loro solo le *risposte*. Perché quelle risposte hanno senso soltanto se rispondono ad una domanda autentica, altrimenti cadono nel vuoto. Per dirla con May: “ciò che importa (...) non è tanto che gli insegnanti diano agli studenti i contenuti dei valori, ma piuttosto che gli studenti imparino l’azione del valutare” (e questo evidentemente non vale solo per gli insegnanti).

Forse questa è un’altra, ulteriore, sfida che il nostro tempo ci impone: in un’epoca in cui i *contenuti* dell’apprendimento e dell’educazione sono potenzialmente cresciuti a dismisura, occorre tornare ad investire sui *processi*.

Certo, se dovessimo trarne le estreme conseguenze potremmo trovarci nelle condizioni di dover stravolgere i nostri curricoli educativi, e non solo scolastici, ma anche sociali ed ecclesiali. Ma su questo ci sarà modo di riflettere con calma...

Un’ultima cosa vorrei dirla sulla relazione. Perché, certo, non v’è educazione fuori da una relazione, ma allo stesso tempo l’educazione *non si esaurisce nella relazione* stessa. Prendiamo ad esempio il modello classico della relazione educativa: il dialogo socratico. Il dialogo è un incontro il cui fine *trascende* l’incontro stesso. Oggi ci preoccupiamo molto della qualità della relazione interpersonale – e certo facciamo bene, perché è un requisito indispensabile dell’attività educativa. Necessario, direi, ma non sufficiente, altrimenti il rischio è quello di cadere in un “dialogo senza *logos*”, ovvero senza *senso*. Stiamo pur bene con i nostri figli, con i nostri studenti, con i nostri giovani. Ma non ci illudiamo che per far crescere le persone sia sufficiente farle “star bene”. Non smettiamo mai di guardare *oltre* noi stessi e di additarlo – questo “oltre” – anche a loro.

Giustamente (con grande semplicità e grande saggezza) in questo convegno si è voluto parlare dell’educazione come “*un atto d’amore*”. Ma in cosa consiste l’amore? L’amore è un vero e proprio atto “metafisico”, quasi “profetico”: perché non si limita a cogliere l’altro per *quello che è*, ma si impegna perché diventi *ciò che può diventare*. Forse è davvero questa l’essenza dell’atto educativo: credere con l’altro (prima ancora che lui impari a crederci) che può crescere e cambiare. E mi pare che questo bel quadro di *Magritte* lo esprima alla perfezione: come l’artista, che vede nell’uovo che ha dinanzi ciò che esso non è ancora – e dipinge non *l’uovo* in sé, ma *l’uccello* che diventerà.

Credo che questo significhi sforzarsi sempre di avere sugli altri e sul mondo quello “sguardo pedagogico” che è molto simile allo sguardo di Dio (che è Padre e Madre simultaneamente) – perché è senza dubbio Lui l’unico vero Educatore dell’uomo.

Bibliografia

- R. May, *L’amore e la libertà*, Astrolabio Ubaldini, Roma 1971.
G. Pietropolli Charmet, *Adolescenza. Istruzioni per l’uso*, Fabbri, Milano 2005.
G. Benasayag, G. Schmit, *L’epoca della passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004.
U. Galimberti, *L’ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2007.
V. E. Frankl, *Dio nell’inconscio*, Morcelliana, Brescia 1990.
C. Lubich, *Lezione in occasione del conferimento della laurea h.c. in pedagogia*, Washington 2000, in “Nuova Umanità”, 3-4, 2001.