

**CHE COSA VUOL DIRE EDUCARE?**  
**Per una critica dei pregiudizi correnti**

**1. - Il peso degli insufficienti fondamenti teorici dell'educazione**

Il compito educativo s'è fatto difficile. Ma prima ancora s'è fatto confuso. La difficoltà, detto altrimenti, non si configura semplicemente come difficoltà di realizzare praticamente obiettivi, i quali sarebbero per altro chiari dal punto di vista teorico o di principio. Le difficoltà aumentano quando si tratti della indeterminatezza degli obiettivi. Correlativamente, si prospetta per il cristiano, e rispettivamente per la Chiesa ai diversi livelli del suo ministero, un compito di chiarificazione teorica, al di là dei compiti non indubitabili di impegno pratico sul fronte educativo.

La nostra impressione è che, di fatto, la consistenza propriamente teorica del problema educativo nella presente congiuntura civile non sia adeguatamente percepito dalla diffusa coscienza cattolica; sicchè anche l'impegno pratico si produce in forme di dubbio valore. La grande enfasi sempre posta sulla gravità delle responsabilità educative di genitori, pastori o insegnanti appare come un'enfasi alquanto generica e frustrante. Essa mira forse ad alimentare il sentimento di colpa, la percezione confusa cioè della propria inettitudine ad assolvere il compito educativo da parte dei diversi responsabili dell'educazione, non riesce invece ad illuminarli in maniera determinata circa ciò che si potrebbe e si dovrebbe fare, al di là di ciò che di fatto già si fa.

Il tema educazione propone, sotto tale profilo, problemi analoghi a quelli proposti più in generale da ogni tema morale. Il compito educativo è infatti un compito morale, e non teorico. E' cioè un compito che non può essere assolto affidandosi a competenze di carattere specialistico, quali sarebbero le abilità

professionali nutrite dalle conoscenze analitiche della psicologia e della pedagogia recente. E' invece un compito la cui qualità e le cui concrete esigenze possono essere riconosciute soltanto dall'uomo buono.

Da qualche anno a questa parte si fa un gran parlare di etica, ai diversi livelli della vita pubblica. E' assai dubbio tuttavia che a una tale enfasi retorica corrisponda una proporzionale preoccupazione di precisare che cosa sia "etica", o rispettivamente "morale". La vaghezza nell'uso della terminologia è di per sé indice della incertezza del pensiero. "Morale" è termine che conosce poca fortuna nel lessico oggi corrente: esso sembra suscitare un istintivo sospetto. Alla radice di tale sospetto c'è il timore del "moralismo", e cioè di un appello alla coscienza morale che il moderno cittadino "privato" sentirebbe come lesivo della propria autonomia. "Etica" suona più "laico", ed è di fatto preferito a "morale". Non a caso "etica" è il termine tecnico usato di preferenza dalla filosofia moderna per indicare i paradigmi assiologici capaci di valere quali fondamenti della vita comune; l' "etica" è per ciò stesso "pubblica", mentre la "morale" è "privata". Tra i due termini si distingue talora, a livello di letteratura specialistica, intendendo per "morale" quella vissuta e plasmata dai **mores** effettivi, per "etica" invece la teoria che cerca la comprensione o comunque la chiarificazione riflessa dall'esperienza morale effettiva dell'uomo. Le spiegazioni teoriche che l' "etica" contemporanea propone dell'esperienza "morale" effettiva vanno per lo più nel senso della riduzione psicologista o sociologista della morale: l' "etica", in altri termini, non impegna circa la verità del bene e del male a cui fa riferimento la coscienza morale degli uomini, ma semplicemente esplicita i pretesi determinismi psicologici e rispettivamente sociologici da cui procede quella coscienza.

La raccomandazione di un supplemento di "etica" negli affari, nella vita politica, o nella professione dell'insegnamento, appare sotto tale profilo come un appello a luoghi comuni insieme ovvii e confusi. Pensiamo, per essere un poco meno vaghi nella denuncia ai luoghi comuni richiamati dalle grandi parole: giustizia, rispetto della persona, promozione dell'uomo, libertà, solidarietà, tolleranza o magari anche "nazionalità". Parole, tutte queste, che alludono a valori tanto indubitabili quanto imprecisi; sicché l'appello ad essi manca d'ogni univocità.

La morale di un tempo cercava di esprimere il significato del bene attraverso le figure della "virtù" e rispettivamente della "legge"; l'etica contemporanea privilegia invece la figura dei "valori". Ora i cosiddetti "valori" sono per loro natura astratti, formulati cioè in termini tali da non lasciare trasparire in alcun modo gli stili di vita o rispettivamente le forme tipiche di azione, nelle quali essi praticamente si concretano. Anche per questo motivo i "valori" appaiono assai eterei e distanti, come le stelle del cielo. E tuttavia imprescindibili.

La distanza tra i "valori" declamati e le forme della vita quotidiana è il riflesso di un fenomeno storico-culturale preciso: quello per cui la vita quotidiana appare sempre più normata in base a criteri funzionali, quali sono quelli esigiti dalla crescente complessità del rapporto sociale e della divisione dei compiti; tali

criteri si esprimono più concretamente in regolamenti convenzionali, che non sono norme morali, nè lasciano facilmente trasparire un loro eventuale fondamento morale; per ciò che riguarda tale fondamento, ciascuno è consegnato alla sua coscienza privata. Il consenso morale si esprime nella forma appunto eterea dei "valori", drasticamente separati dai "ruoli" sociali.

## **2. - La necessità di una riflessione più rigorosa sull'idea di educazione.**

La separazione tra "valori" e "ruoli", tra "coscienza" e "professione" rende la vita sociale scarsamente rilevante sotto il profilo dell'educazione del singolo, a differenza da ciò che accadeva un tempo. Nell'antica società "organica", caratterizzata da un fondamentale consenso ideale, insieme etico e religioso, accadeva che la concreta pratica del rapporto sociale assumesse spontaneamente il rilievo di buona opportunità educativa: di buone opportunità, cioè, in ordine all'identificazione personale del singolo, alla determinazione dunque dei suoi ideali, ed in genere del significato etico della sua esistenza. Nella contemporanea società "complessa" si determina invece una sorta di tendenziale separatezza tra prestazione sociale e coscienza personale; per la realizzazione della prima basta qualche cosa di meno della coscienza, e della virtù: basta un'abilità professionale. La coscienza, in vacanza, vede proporzionalmente diminuire le proprie opportunità di crescita. Essa riconosce certo il prestigio dei generalissimi "valori": ma si tratta di un riconoscimento per così dire "ozioso". La socializzazione stenta a divenire anche momento dell'educazione.

Accade, di conseguenza, che si debba provvedere all'educazione mediante istituzioni apposite. L'istituzione più rilevante è certo la famiglia, ma essa è anche la meno considerata a livello di discorsi pubblici e vive la propria responsabilità educativa in regime di quasi clandestinità.

L'istituzione che viceversa polarizza l'attenzione pubblica è la scuola. Davvero si tratta di un'istituzione educativa? E' di rigore la risposta affermativa; nessuno oserebbe nominalmente negare che la scuola debba svolgere una funzione educativa. Ma il rischio è che si tratti di risposta puramente nominale. L'educazione è uno di quei "valori" tanto indubitabili quanto vaghi, dei quali la vita sociale non può prescindere, ma ai quali essa non sa neppure dare un contenuto determinato.

La scuola, d'altra parte, specie ai suoi livelli secondari, appare di fatto assai più impegnata nel compito di favorire l'apprendimento di saperi formalizzati e di abilità tecniche, che nel compito di favorire la crescita della coscienza e della libertà del minore. A livello di scuola primaria l'attenzione sintetica alla persona del fanciullo è certo maggiore; prevale per altro l'attenzione ai profili psicologici piuttosto che a quelli propriamente etico-religiosi della crescita. La pedagogia contemporanea, interessata ai problemi dell'educazione scolastica assai più che

non a quelli della famiglia, appare non a caso psicopedagogia e didattica, assai più di disciplina propriamente etica qual era un tempo.

Una riflessione seria sull'idea di educazione, e sui problemi consistenti che il processo educativo solleva nella società contemporanea, sembra fundamentalmente mancare nell'orizzonte della ricerca teorica presente. Siccome d'altra parte da quell'idea non si può prescindere, il difetto di una riflessione consistente è supplito dall'appello ad una serie di luoghi comuni. Proprio perchè comuni, tali luoghi sembrano non necessitare di argomentazioni e di chiarificazione riflessa.

Tali luoghi comuni sollevano obiettivi e consistenti problemi, che è assolutamente necessario dichiarare e quindi risolvere. Si tratta di problemi che per loro natura conducono in fretta al confronto con i massimi interrogativi intorno all'uomo; probabilmente, proprio per tale motivo essi sono di fatto per lo più rimossi.

Per lo stesso motivo appare particolarmente urgente che la coscienza cristiana si cimenti con quei problemi, e non indulga invece alla ripetizione irresponsabile dei luoghi comuni intorno ai quali si coagula la *koiné* pedagogica corrente.

Considereremo di seguito quattro di questi luoghi comuni, con la preoccupazione di mostrare quanto poco ovvii essi siano, e di indicare quale supplemento di riflessione esiga la più responsabile comprensione di tali generiche cifre dell'impegno educativo.

### **3. - L'insufficienza dell'educazione come maieutica**

Una delle affermazioni che ricorrono più frequentemente, nei discorsi intorno all'educazione, è quella che suona pressappoco così: educare non vuol dire indottrinare, o addestrare, o comunque plasmare la persona del minore. Vuol dire piuttosto propiziare l'esplicazione di quelle virtualità che dalla nascita sarebbero iscritte nel minore stesso. L'etimologia viene in aiuto alla concezione "maieutica" dell'educazione: "educare" significa infatti originariamente, nella lingua latina, "condurre fuori con sforzo". Di qui l'immagine ovvia dell'educazione come sforzo inteso a trarre fuori dal minore ciò di cui egli è in qualche modo gravido. Nel famoso passo del *Teeteto* (149b - 150d), in cui Socrate propone l'accostamento tra la propria arte e quella della levatrice, egli sottolinea insieme la differenza tra il parto dei corpi e quello delle anime: "non accade alla donna di partorire ora fantasmi ora esseri reali"; mentre la più grande capacità della maieutica socratica sarebbe esattamente quella di "discernere sicuramente se fantasma e menzogna partorisce l'anima, oppure se cosa vitale e reale". Come si possa poi operare tale discernimento essendo personalmente "sterili di sapienza", come appunto si dichiara Socrate ("il dio mi costringe a fare da ostetrico, ma mi vietò di generare"), rimane oscuro.

Forse dobbiamo intendere l'affermazione riconducendola all'ironia di Socrate; o forse invece alla sua inclinazione intellettualistica, che lo induce a sovrastimare le capacità del ragionamento rispetto a quelle della testimonianza personale.

In ogni caso, Socrate non parla propriamente di educazione, e la verità dell'educazione è un'altra. E' vero, in certo senso, che educare vuol dire far nascere, far venire alla luce l'uomo libero che ancora si nasconde nel bambino, e non invece riempire il bambino dei saperi e dell'abilità dell'adulto. Ma è anche vero che tale opera non può prodursi in altro modo che questo: proponendo cioè al minore un'immagine di ciò ch'egli potrebbe essere. Non si "trae fuori" quello che è in lui quasi scavando dentro di lui, analizzando la sua psicologia, o peggio incentivando indiscriminatamente ogni sua inclinazione spontanea: lo si "trae fuori" invece fondamentalmente attraverso la testimonianza di quello che personalmente si è, e dunque di quello che si crede e si apprezza.

In tal senso la persona dell'educatore è ingrediente essenziale dell'opera educativa: essa soltanto può far crescere (*augére*), può esercitare un'autorità. Occorrerà certo subito aggiungere che tale autorità non è in realtà prerogativa della sua persona; è invece prerogativa di quella verità alla quale egli rende testimonianza, mostrando appunto di cercare in essa autorizzazione per la sua stessa vita. E tuttavia, a quella verità l'educatore può e deve rendere testimonianza mediante i suoi modi effettivi di vivere, e non invece solo e soprattutto mediante parole e ragionamenti.

La fortuna moderna della rappresentazione dell'educazione quale "trarre fuori" è da interpretare sullo sfondo della crisi di autorità che caratterizza questo tempo. Crisi di autorità che ha due volti, strettamente congiunti. Per un primo lato colui che dovrebbe, e magari vorrebbe, esercitare un'autorità scopre che di fatto essa non gli è riconosciuta dal minore. Per altro lato egli stesso dubita di tale sua autorità, e quindi preferisce escludere per quanto possibile il riferimento alla propria persona dal rapporto educativo.

Se l'educazione davvero consiste nel "trarre fuori" quello che già è presente nel minore, allora prescindere dalle convinzioni personali appare per l'educatore non solo possibile, ma addirittura doveroso. Non si deve infatti "condizionare" il minore!

A tale sofisma occorre rispondere che l'obiettivo di non "condizionare" è troppo modesto. Certo, occorre non "condizionare"; occorre però positivamente offrire al minore le "condizioni" perchè egli possa crescere e diventare libero. A tali "condizioni" appartiene, imprescindibilmente, un' "autorità". Essa è interpretata anzitutto dal padre e dalla madre: coloro che hanno generato debbono anche far crescere.

Detto altrimenti, coloro che hanno generato sono in debito di una spiegazione nei confronti del figlio: in nome di quale autorità avete fatto questo? Chi vi ha autorizzato a considerare questa mia vita come un dono, come una cosa buona,

dunque? Che cos'è bene? In che cosa io posso credere, sicchè la vita diventi per me possibile?

La fuga dall'esercizio dell'autorità - è al di là delle motivazioni soggettive alle quali cerca di ricorrere - fuga di fronte al sapore inquietante di queste domande.

L'esercizio dell'autorità è divenuto oggi più difficile, indubbiamente: se non altro perchè manca al singolo il conforto di un contesto sociale consenziente. A livello sociale regna l'arbitrio, e quindi il singolo deve assumersi da solo la responsabilità delle proprie scelte e dei propri apprezzamenti. Più difficile, quell'esercizio è diventato insieme più necessario per i minori; nel senso che soltanto dalla testimonianza personale degli adulti essi potranno essere aiutati a riconoscere e a credere a verità di cui la società tace nelle sue espressioni pubbliche. Al supplemento di responsabilità personale obiettivamente richiesta all'adulto deve di necessità corrispondere un supplemento di serietà etica nella ricerca di un "autore" per la propria vita.

#### **4. - La povertà dell'attivismo pedagogico**

Merita un cenno anche questo secondo luogo comune, che appare peraltro strettamente legato al precedente. Se infatti educare significa "trarre fuori", ha di che apparire plausibile la strategia pedagogica consistente nella promozione indiscriminata del più gran numero possibile di occasioni pratiche nelle quali i minori - e in questo caso pensiamo soprattutto ai fanciulli e ai preadolescenti - possono "esprimersi", come si dice.

L' "attivismo pedagogico", in molti modi teorizzato nella prima metà di questo secolo, rimane fino ad oggi una ricetta largamente praticata. La sottolineatura del momento "attivo" dell'apprendimento reagisce alle teorie e soprattutto alle pratiche didattiche proprie della scuola tradizionale, troppo intellettualistica e prescrittiva.

Sembra tuttavia che oggi siano divenuti consistenti anche i rischi contrari: quelli cioè di una specie di iper-attivismo educativo che di fatto induce il minore, che pure consente alle stimolazioni che gli sono proposte, a dissociarsi dalle molte attività alle quali pure partecipa. Il bambino impara, a modo suo, una strategia di vita simile a quella praticata da molti adulti, essi stessi iper-attivi. Il cittadino medio, sempre affrettato, ma anche sempre "efficiente", o comunque sempre preoccupato di mostrarsi tale, riesce a reggere a tali ritmi soltanto ad una condizione: risparmiare l'anima. Ossia, dissociare la propria coscienza "profonda" da quello che fanno le mani, che esprime il volto, che dice la bocca, che operano insomma le sue potenze periferiche. E' il decimo carattere dell'uomo di Cacciana secondo la famosa immagine proposta da R. Musil ne L'uomo senza qualità - che può tutte le cose meno una: prendere sul serio quello che fanno i suoi altri nove

caratteri. Il decimo carattere è appunto l'anima; gli altri nove sono pressapoco i suoi molteplici ruoli sociali. Egli può interpretare tanti ruoli soltanto a condizione ch'essi rimangano appunto soltanto ruoli staccati dall'anima.

Anche il bambino impara presto a recitare ruoli. Egli ha una istintiva congenialità alla mimica. La mimica può certo essere un momento preliminare, rispetto ad un'approvazione più personale ed interiore dei modelli che gli sono proposti. Quando però le "attività" che gli sono proposte sono troppo numerose e disparate, egli è obiettivamente incoraggiato a prolungare il registro puramente mimico dei suoi comportamenti, fino a farne un **habitus**.

I bambini d'oggi recitano assai. E si può ben comprenderli. La loro recita è - per lo più - piacevole e meno inquietante, per gli adulti, di quanto sarebbe invece un rapporto più genuino, che consentirebbe loro di esprimere le loro insicurezze emotive e le loro difficili domande. Recitano magari parti sciocche, come quelle suggerite dai modelli televisivi o dalle molte mode proposte dall'ambiente. Recitano, altre volte, parti serie e adultistiche, quali quelle suggerite loro da una vita trascorsa in ambiente troppo unilateralmente adulto, com'è spesso l'ambiente familiare. In ogni caso, recitano.

Verrà certo il momento in cui la recita comincerà ad essere troppo pesante: ma sarà forse troppo tardi, perchè essi possano cambiare **cliché** nei rapporti con gli adulti. In quel momento diventeranno "provocatori", incomprensibili, arbitrari e sgradevoli. Ma soprattutto saranno insicuri e rimpiangeranno inconfessabilmente di non poter essere più bambini.

Occorre dunque, oggi più che in altri tempi, non indulgere indiscriminatamente alla stimolazione attivistica dei bambini, ma offrire piuttosto ad essi momenti di ascolto, che li incoraggino all'instaurazione di un rapporto ravvicinato e meno chiassoso.

##### **5. - La riduzione dell'educazione alla socializzazione**

Il difetto di cultura pedagogica si manifesta oggi anche, e non marginalmente, attraverso l'omologazione pratica, o magari addirittura teoricamente protestata, dell'educazione con la socializzazione.

Educare significherebbe in altri termini apprendere i codici che presiedono allo scambio sociale. I codici in questione sono di natura sia cognitiva o informativa, che comportamentale. I codici sono, in sintesi, quelli della "cultura" ambiente. La riduzione dell'educazione alla socializzazione è obiettivamente favorita dal privilegio che sembra avere di fatto la scuola nella coscienza pedagogica pubblica. A scuola, effettivamente, ci si occupa soprattutto dell'apprendimento dei codici sociali della vita.

Tali codici tuttavia dovrebbero essere, e di fatto in qualche misura sempre sono, "codici di senso"; e non semplicemente codici di scambio sociale. Parlando di "codici di senso" intendiamo riferirci all'aspetto per il quale la "cultura" non è semplice convenzione sociale, ma è articolazione simbolica di quella verità ultima della vita dell'uomo, a fronte della quale ciascuno deve personalmente determinarsi.

Esemplifico l'affermazione riferendomi per semplicità ad uno degli ingredienti fondamentali della "cultura", qual è la lingua. La lingua non è semplicemente un codice per intendersi, e dunque un codice di scambio sociale; è anche, ed anzi prima di tutto, una traccia per intendere il senso di tutte le cose. La lingua come tale certo non dice la verità: sono soltanto le parole, e cioè il discorso, personalmente pronunciato da questo o da quest'altro, che dice la verità, o quanto meno vuole dire la verità. L'apprendimento della lingua non può tuttavia ridursi all'apprendimento delle regole generali della grammatica e della sintassi: perchè sia apprendimento educativo deve invece assumere la fisionomia di iniziazione alla parola, all'arte cioè di dire quello che come vero si manifesta alla coscienza.

Di fatto noi constatiamo un'inclinazione spiccata dell'insegnamento della lingua a privilegiare l'aspetto della regola generale (del codice sociale, dunque), piuttosto che l'aspetto della verità alla quale a suo modo la lingua dischiude l'accesso.

Ma quello che qui si dice della lingua vale anche - ed anzi di più - per tutte le altre discipline. Pensiamo ad esempio al grande prestigio delle discipline "scientifiche": da che cosa dipende? Dal fatto che tali forme di sapere hanno - così sembra - un' "oggettività" che le sottrae all'arbitrio individuale. Ma in realtà l' "oggettività" qui in questione è soltanto quella sociale: quella cioè per la quale sulle affermazioni delle scienze è facile convenire da parte di tutti; è anzi obbligatorio convenire. Ma che cosa "significano" quegli asserti? Come concorrono essi - o, addirittura, veramente concorrono? - all'istruzione di una visione significativa della vita?

Il significato delle scienze - ripeteva M. Heidegger - non è un problema scientifico, è però un problema umano fondamentale; un'educazione che miri alla coscienza, non invece soltanto alla scienza, deve di necessità occuparsene. Anche così si evidenzia il di più dell'educazione rispetto all'apprendimento dei codici sociali del vivere.

La riduzione dell'educazione a semplice socializzazione minaccia di approfondire la distanza tra scuola e formazione della persona, tra scienza e coscienza, tra competenze tecniche e competenza al mestiere di vivere.

## 6. - La dimissione educativa dell'adulto

L'inclinazione obiettiva della cultura oggi diffusa a sfuggire alla responsabilità educativa si manifesta in maniera assai chiara nell'affermazione spesso ripetuta, secondo la quale nessuno educa nessuno, ma piuttosto ci si educa insieme. I genitori apprendono dai figli, così come i figli apprendono dai genitori; al "maestro" è fatto addirittura obbligo di imparare dal bambino: "**disce a puero, magister!**".

Nelle parrocchie, nelle comunità cristiane in genere, ma anche in molti altri luoghi educativi della società civile, la figura dell' "educatore" è stata sostituita dalla più modesta e "democratica" figura dell' "animatore". Molti sono i modi di esprimersi, ma uno solo è il messaggio: quello che mira alla dissoluzione del carattere asimmetrico dell'educazione, del carattere cioè per il quale sul processo educativo alcuni hanno una responsabilità, un'autorità, un dovere e insieme anche un'autorizzazione ad anticipare le scelte dell'altro, ad esprimere attese determinate nei confronti dell'altro. Questa asimmetria è sentita quasi costituisca una ferita nei confronti dell'uguaglianza e dell'autonomia di ciascuno.

Per capire il nocciolo essenziale del rapporto educativo occorre di necessità riferirsi alla esperienza umana fondamentale, dalla quale procede ogni debito educativo: intendiamo riferirci alla esperienza della generazione. Il genitore può e deve anticipare le scelte del figlio: non certo per esonerare il figlio dalla necessità di scegliere egli stesso; al contrario, per abilitare il figlio ad una tale scelta personale. Il genitore anticipa il figlio nella prima e più radicale scelta: quella della vita per lui. E' forse un insopportabile sopruso quello di generare, di decidere dunque per l'altro la vita?

Può di fatto essere un sopruso. Perché non lo sia, occorre che chi genera offra al figlio una garanzia personale: offra la sua stessa vita come documento di speranza, e dunque come testimonianza a favore del carattere promettente e buono della vita.

Il genitore che, appellandosi allo specioso argomento di non volere "condizionare" il figlio, nasconda ai suoi occhi quali siano i sentimenti e le speranze che gli consentono di vivere, manca ad un debito preciso nei confronti di lui.

Nel caso del genitore è assai chiaro come l'esercizio di un'autorità non sia un sopruso, ma un servizio. L'autorità infatti è esercitata in nome di persuasioni morali che non sono semplice "ideologia" astratta ed eventualmente congetturale; ma sono le persuasioni alle quali attinge la vita tutta del genitore, alle quali quindi egli rende testimonianza con il complesso dei suoi comportamenti, prima e più che con le sue parole e i suoi atteggiamenti "didattici" nei confronti del figlio. L'educazione è testimonianza, non invece indottrinamento, solo se di fatto l'educatore può offrire la sua stessa vita quale pegno della verità di ciò che propone al minore.

Questo profilo assai impegnativo del rapporto educativo, realizzato nella forma più fondamentale e chiara tra genitori e figli, si realizza, peraltro proporzionalmente, in ogni rapporto tra la generazione adulta e quella dei minori.

L'inclinazione degli adulti - in particolare, di quegli adulti che le necessità obiettive della vita sociale mettono a confronto più assiduo nei confronti dei minori - a mimetizzarsi e a sottrarre i propri convincimenti etici e religiosi al confronto con le nuove generazioni si legittima nominalmente mediante argomenti nobili e "democratici": "non pretendiamo di insegnarvi nulla". Ma il senso più profondo di tale strategia è in realtà quello che meglio si esprimerebbe con queste altre parole: "Non sopportiamo d'essere interrogati a proposito di nulla, che riguardi le nostre convinzioni più profonde". I minori - e in specie gli adolescenti - intuiscono il trucco e diventano assai diffidenti nei confronti di coloro che si nascondono.

### **7. - L'educazione come impegno etico**

Ai quattro luoghi comuni che abbiamo brevemente descritto se ne potrebbero aggiungere molti altri, senza peraltro incrementare in misura decisiva il quadro complessivo. Tutti i luoghi comuni odierni circa l'educazione manifestano un unico intendimento: quello di prospettare un'immagine di educazione la quale non costringa gli educatori a giocare, nel rapporto con i minori, le loro persuasioni e quindi, in ultima istanza, la loro personale esperienza di vita. La riduzione dell'educazione in termini psicologici o in termini sociologici è al servizio di tale "spersonalizzazione" di un rapporto sentito come troppo esigente e pericoloso. E' difficile, d'altra parte, trovare nella produzione pedagogica contemporanea qualcosa di più che ovvii e fumosi luoghi comuni, là dove si dovrebbero trovare principi etici e religiosi.

Penso sia compito obiettivo della coscienza cristiana e della cultura cristiana del nostro tempo proporre, o addirittura imporre all'attenzione pubblica il carattere imprescindibilmente etico dell'impegno educativo. In rapporto ad un tale carattere, è impossibile approfondire la tematica pedagogica senza di nuovo affrontare insieme i massimi interrogativi della condizione umana. E in particolare questo interrogativo: come dare un nome a quella "buona causa" che sola sarebbe capace di offrire alla vita del singolo un criterio per spendersi, per donarsi con decisione e senza pentimenti, per divenire così davvero "libera"?

*don Giuseppe Angelini*