

Educazione come itinerario alla luce del senso

(Education as an Itinerary in the Light of Meaning)

Tiziano Conti

Salesian Pontifical University - IT

Abstract

The article intends to provide a reflection on education understood as an itinerary in light of the discovery of the uniqueness of one's existence and as an opportunity to humanize society and the portion of the world with which one comes into contact. Education is an experience of flourishing in the good and the true, as well as a challenge against the forces of withdrawal into oneself. The good educator will therefore be able to accompany and illuminate the telos towards which to strive starting from the condition in which the educating person finds himself, in full self-empowerment. The perspective of ars is favoured over those of théchne, of which some declinations will be attempted in terms of ars desiderandi, ars curandi and ars philosophandi, to underline the key value of philosophy in the orbit of knowledge that deals with education.

Keywords: education, cure, desire

Abstract

L'articolo intende fornire una riflessione sull'educazione intesa come itinerario alla luce della scoperta dell'unicità della propria esistenza e come opportunità per umanizzare la società e la porzione di mondo con

*cui si entra a contatto. L'educazione è un'esperienza di fioritura nel bene e nel vero, nonché una sfida contro le forze di ripiegamento su di sé. Il buon educatore saprà quindi accompagnare e illuminare il telos verso cui tendere a partire dalla condizione in cui l'educando si trova, nel pieno potenziamento di sé. Si privilegia la prospettiva dell'ars rispetto a quelle della *téchne*, di cui si tenteranno alcune declinazioni nei termini di ars desiderandi, ars curandi e ars philosophandi, per sottolineare il valore cardine della filosofia nell'orbita dei saperi che si occupano di educazione.*

Parole chiave: educazione, cura, desiderio

1. Introduzione

L'educazione rappresenta da sempre la forma di umanizzazione più efficace e su cui si tende a riflettere di più. Dalla *paideia* greca, ossia quel processo di formazione dell'uomo e del cittadino della *polis* che intendeva essere una "cura del bambino" al fine di offrirgli una vita sempre più umana e quindi bella e buona, alla *Bildung* tedesca, ossia il processo formativo attraverso il quale il soggetto prende forma, fino al cosiddetto "post-umanesimo", l'accento sul tema educativo non è mai venuto meno, dal momento che pensare l'umano, equivale inesorabilmente a formare l'uomo, ciascuno uomo e questo porta con sé l'esigenza di ripensare l'educazione o quanto meno rimotivarla. Del resto, se l'insegnamento tende a "fissare", ossia "mettere il segno", "lasciare l'impronta di un passaggio" trasmettendo quelle indicazioni che consentono di inserirsi in una scia di segni già definiti che vengono consegnati alle nuove generazioni e se il segno non è solo *di* qualcosa, relativo cioè a quanto consegnato, ma *per* qualcuno, ossia fondato sulla relazione, allora l'educazione deve portare ad una maggiore autonomia nel diventare più consapevoli di sé stessi, insegnando a ciascuno a parlare da sé, in maniera libera, autonoma e responsabile.

2. Educazione, come “venire alla luce”

L'azione dell'educare porta con sé una serie di significati che si illuminano a vicenda, arricchendosi della reciproca complementarità. Anzitutto, educare può derivare da *edere*, “generare”, che sottolinea la capacità del processo educativo di “generare alla vita”, nel senso che chi genera educa e chi educa, genera. Possiamo anche estendere la riflessione nel senso dell'apertura sull'umano in senso lato, ossia l'educazione è la consegna di un progetto di vita pienamente umanizzante, che ha come fine ultimo di fare dell'educando una persona sempre più umana e in grado di auto-formarsi e di combattere in sé e fuori di sé tutte le possibili alienazioni o riduzionismi. A questa prima definizione, si aggiunge la più nota *ex-ducere*, “condurre fuori”, “sviluppare” ciò che sta dentro e rimane ancora inespresso, nel senso di un intervento di promozione delle proprie disposizioni spirituali, delle capacità intellettuali e volitive che portino l'educando a tirare fuori il meglio e il *di più di sé*, in una sempre maggiore autonomia di giudizio e di scelta. Implica pertanto, l'azione del “portare alla luce” di matrice socratica che corrisponde al partorire, al venire fuori, sotto la guida sicura di un maieuta.

Il vero educatore, come novello Socrate, non si limita ad insegnare verità a lui note, ma provoca il discepolo a cercare in sé gli strumenti e le strategie per coscientizzare la verità che lo abita. Il professionista della maieutica è colui che rende possibile l'assunzione dell'originalità dell'educando, collaborando con lui alla sua piena fioritura come persona. Indica, altresì, un processo perfettivo di natura intenzionale che presuppone una fioritura di tutte le potenzialità ancora inesprese, come dinamismo che dispone l'educando all'esercizio autonomo della propria libertà. Per libertà intendiamo non solo la possibilità di scegliere, ma anzitutto il *sapere* scegliere che richiede un accordo tra razionalità, volontà e desiderio. Così, la stessa educazione consisterebbe nel favorire la diminuzione dell'egoismo in vista delle aspirazioni profonde

e altruistiche e nella formazione di personalità generose e allocentriche (Maritain 2001: 111).

Chiaramente, le pratiche educative possono aiutare il potenziamento di sé, stimolandolo mediante degli *input* motivazionali o fornendo modelli di riferimento, pur qualificandosi sempre e solo come un aiuto e mai come un sostituto all'educando, che dovrà decidere di lasciarsi interiormente intercettare da queste opportunità per poter essere coinvolto nel suo nucleo più profondo, interiorizzando quanto appreso. È di fatto possibile educare solo in un regime di libertà e di personale convinzione. Pertanto, l'educatore non forma l'educando, ma è più corretto dire che con l'aiuto dell'educatore, il soggetto si forma, al punto che l'educazione diventa una vera conquista di autonomia, nel senso di auto-educazione. Infatti, nessuno esisterebbe come persona se non ci fosse un tu con cui essere in relazione: «non c'è alcun io in sé, ma solo l'io della parola fondamentale io-tu» (Buber 1993: 59). Ossia, si diventa consapevoli di chi siamo e pertanto capaci di autocoscienza, come auto-possessione della propria identità, solo se posti in relazione con altri esseri umani. La coscienza di sé si raggiunge solo grazie all'intersoggettività. Continua ancora Buber: «Divento io nel tu; diventando io, dico tu. Ogni vita reale è incontro» (67). Così, il nostro stesso essere si realizza solo a partire dal suo sostanziale *stare con* altri esseri, mediante i quali realizza il proprio *stare in relazione* come epifenomeno del suo come *essere relazione*, vera coesistenza con altri e con sé stessi, fino al raggiungimento del profondo di sé, passando *per* altri. Così, la persona si intuisce come effusiva e relazionale, ossia si perfeziona nella misura in cui si dona all'altro, e nella donazione si realizza un incremento del suo essere, senza perdere sé stesso, ma potenziandosi e incrementandosi. Pertanto, più mi dono più cresco come persona.

Tale intervento permetterebbe così alla natura umana di esplodere in un gioioso *flourishment* di umanità non ancora esplorata.

L'educazione, a questo punto, media tra la naturale indigenza e la tensione verso un oltre sé stessi, come compimento di sé, che possiamo definire autotrascendimento, ossia quell'essere sé stessi in un dinamismo di perfezionamento, nella direzione del di più e del meglio di sé, esclusivo dell'essere umano, come suo costante perfezionamento. Per il fondatore della Logoterapia Viktor Frankl:

essere-uomo significa andare al di là di sé stessi. L'essenza dell'esistenza si trova nel proprio autotrascendimento. Essere-uomo vuol dire essere sempre rivolto verso qualcosa o qualcuno, offrirsi e dedicarsi pienamente a un lavoro, a una persona amata, a un amico cui si vuol bene, a Dio che si vuol servire (Fizzotti 1993: 83).

Inoltre, «essere educato non vuol dire aver raggiunto la propria meta; ma significa viaggiare avendo un punto di vista originale» (Peters 1962: 47). Del resto, l'uomo più si supera, procedendo al di là dei propri limiti, più si riscopre già abitato da un oltre. Infatti, il termine "educare" implica anche un riferimento ad attività più materiali che manifestano la naturale precarietà dell'essere dell'uomo, il quale ha bisogno di essere alimentato e pertanto risulta la dipendente dalle cure materne e ciò significa che il processo educativo rappresenta il necessario prolungamento della generazione, da parte di chi lo ha portato alla luce e che dovrebbe comunicare un messaggio di coerenza, di attesa e protezione fino a che se ne vedrà il bisogno. Nel contempo, il generare alla vita porta con sé l'idea che la vita non comincia da sé stessi, che è stata ricevuta in dono, grazie alla promessa inscritta nel gesto di promozione a cui dovranno seguire tutti gli altri gesti di cura. Inoltre, nessuno si educa da solo, ma *si viene educati* fino a che non ci si autonomizza, diventando in grado di auto-formazione, così come si viene alimentati finché non si diventa capaci di procacciarsi il cibo

nutriente da sé. Inoltre, se l'animale viene "allevato", o "addestrato" ossia viene sostenuto nell'esercizio di determinate attività proprie alla sua natura istintiva, l'essere umano viene educato, ossia riceve quegli stimoli che gli forniscono i mezzi per una vita autenticamente umana. Così, mentre possiamo apprendere da soli qualsiasi competenza di natura tecnica e funzionale, quando ci riferiamo all'educazione intendiamo parlare di un processo di accompagnamento, sotto la guida di un educatore che suscita e promuove l'educando, dirigendolo verso un *telos* chiaro che si frappone tra un già e un ancora, tra un essere e un dover-essere riconosciuto come possibile (Altarejos Masota, Naval Durán 2003: 19–23). Da questa premessa si può facilmente intuire che quando parliamo di "educazione" ci riferiamo ad un'azione di natura intenzionale e necessariamente relazionale che presuppone la convergenza e l'interazione tra due o più soggetti in una chiara disposizione asimmetrica.

L'idea di educazione che vogliamo sottolineare in questa sede è definita da quel processo che mantiene davanti a sé l'idea di persona come fine e valore in sé stessa, e che si realizza come tale mediante gesti di promozione della personalità nei suoi aspetti costitutivi di libertà, autodominio, autocoscienza e responsabilità etica, fino alla scoperta della bellezza che si sperimenta nell'unicità della propria risposta al mondo, che nessun altro potrà offrire al posto nostro. Ciò implica quindi la disposizione ad afferrare l'unicità di ciascun soggetto, allo scopo di promuoverne e coltivarne l'umanità integrale e non semplicemente fornendo le competenze o abilità per risolvere determinati problemi. L'educazione ha così una gittata ontologica e non ontica, esistenziale e non funzionale. L'educazione autentica, ispirata ad un'*humanitas* a tutto tondo, tesa pertanto a suscitare la persona nella sua unicità e originalità, è un'arte formativa e trasformativa che intende *far brillare* il soggetto di luce propria nel rispetto del mistero che la abita. Conduce alla vera personalizzazione, portando alla luce

ciò che connota la persona, ossia la libertà di essere *chi* avrà deciso di essere. È bene sottolineare, inoltre, come la metafora della luce, da cui ci lasciamo ispirare in questa riflessione, svolga la funzione di illuminare anche i contesti che circondano la persona, i luoghi nei quali vive e le cose di cui si serve. Essa divide eppure, nel contempo, abbraccia ciò che è separato, permette di vedere il dettaglio e quindi di analizzare, ma conserva anche il potere di legare insieme, cogliere il senso della realtà come sguardo unico e onnicomprensivo. Permette di nominare la realtà nelle sue componenti e di ricompattarle con uno sguardo che le tiene unite. Sotto il *focus* della luce si danno i soggetti e gli oggetti, nonché le loro relazioni e connessioni funzionali. Lo stesso Platone raccoglie nel mito della caverna sotto l'occhio di bue provocato dalla luce la disposizione al riconoscimento della realtà ultima e primigenia rappresentata dal mondo vero e lo schiavo che si è liberato dalle catene dell'apparenza è appunto "venuto alla luce" e grazie ad essa ha riconosciuto il mondo vero (*episteme*), distinguendo nel contempo quello da lui derivato e dipendente dalle realtà sensibili (*doxa*). L'irrompere della luce che abbiamo assunto come immagine metaforica della ricerca del senso dell'esistenza risveglia inoltre anche il desiderio ancestrale per il fuoco prometeico della Verità contro ogni imposizione ideologica o erronea.

Si condividono, a questo punto, le parole di Gert J.J. Biesta quando scrive circa l'educazione: «questa non dovrebbe essere pensata a partire dalla prospettiva secondo cui il compito dell'educatore è produrre e tirar fuori qualcosa: sostengo invece che dovremmo focalizzarci sui modi in cui ogni soggetto può "venire alla presenza"». E più precisamente, afferma che si può venire alla presenza «come essere unico e singolare [...] solo in un mondo plurale e diversificato» (Biesta 2023: 27). Pertanto, si può essere persona solo se anche l'altro può esserlo, nella mutua interdipendenza e reciprocità della pluralità e delle differenze, che vanno sostenute e incoraggiate come punti di forza

nella costruzione dell'umanità. Pertanto, insiste ancora, «spazi plurali e diversificati sono la condizione necessaria per venire alla presenza di esseri unici e singolari» (28). Personalmente, non vedo una contraddizione tra l'educare nel senso di *ex-ducere*, nel senso del "tirare fuori" con il processo di "venire alla presenza", ma prediligo l'immagine figurativa del "venire alla luce", perché porta con sé connotazioni antropologicamente più pregnanti come il poter brillare di luce propria, nella consapevolezza del proprio valore ontologico e della preziosità della propria esistenza. La luce, del resto mette in evidenza la disposizione della coscienza intenzionale che si fonda su un'autocoscienza, come disponibilità a dire Io, nell'affermazione consapevole della propria volontà in direzione di ciò che viene scelto in nome dell'opzione fondamentale della propria esistenza. Del resto, l'autenticità della propria vita come benessere interiore, nasce dal riconoscimento del significato del proprio *ex-sistere*, nella direzione teleologica che offre una rotta e una meta alle proprie scelte parcellarie. Questo è possibile solo quando si fanno scelte coerenti, perché plasmate dal senso delle proprie convinzioni e frutto di un'unità tra ciò che siamo e ciò che vogliamo diventare, nel dinamismo, in tensione tra essere e voler-essere e in regime di libertà e autenticità in un equilibrio dinamico orientato verso il Fine che motiva e conferisce un orizzonte di senso. Solo se ci si riconosce mossi da tale orizzonte, che de-finisce e nel contempo dà pienezza anche quando si è ancora in cammino, come un *homo viator* che vive da pellegrino e non da viandante, si naviga nella luminosità del vettore anche quando l'approdo è ancora distante ma ci si sente pur sempre a casa anche nella strada che si sta percorrendo.

Educare come evento del "venire alla luce" porta con sé anche lo stupore che si prova di fronte allo *splendor veritatis* di chi sperimenta la fenomenicità di ciò che gli "appare" e si rivela come evidente. Del resto, il "fenomeno" (nel senso di "ciò che appare") indica di per sé, ciò

che è, e che si manifesta, che si rende evidente e pertanto che viene alla luce in tutto il suo splendore, rendendosi visibile, e manifestandosi da sé. Di per sé questo è vero anche nel caso del processo educativo che deve facilitare anche la comprensione di sé stessi, come crescita da parte dell'educando, nella capacità di introspezione, di autocontrollo e di autocoscienza libera e sempre più consapevole. L'educazione, allora, non si limita a mostrare la realtà dal punto di vista fenomenico, ma assume un primato fenomenologico, in quanto ha a che fare con il *logos*, nel senso di un discorso o di un ragionamento che sia in grado di trovare collegamenti (*leghein*) tra i dati, al punto di fare emergere l'intima essenza delle cose stesse. L'educazione è pertanto anche un'esperienza veritativa, di pieno svelamento (*aletheia*) di sé, come un trarre fuori, ossia portare allo scoperto ciò che di per sé si lascia scorgere perché già portatore di luce propria. Non solo l'essere umano è in grado di conoscere, ma la realtà stessa si rende conoscibile e disponibile perché latrice di luce propria. Grazie a tale luminosità è resa possibile l'evidenza dei dati, la chiarezza degli spazi che diventano abitabili, fino a che *l'io sono* diventa sinonimo di *io abito* un mondo che viene sempre più percepito come familiare, intimo, in cui ci si senta a casa e in cui costruire la propria dimora.

Lo scopo dell'educazione è proprio questo riconoscersi nella luminosità e nell'unicità del proprio essere, per poter propagare tale luce a quanti ci vengono incontro.

L'educazione sembra trovare il suo *proprium*, diretto e specifico, nel riferirsi alla *strutturazione organica della personalità umana e del suo comportamento storico, cosciente, libero, responsabile* e oggi, in un contesto di globale interdipendenza di vita, *proattivamente solidale* (Nanni 2008: 372).

Essa non si riduce all'acquisizione di capacità e valori, ma invoca il singolo come soggetto che viene alla luce come unico e inimitabile, capace di assumere una postura nel mondo che nessun altro potrà mai eguagliare. Allora, chi educa dovrà creare occasioni per favorire tale processo, per stimolare il singolo a superare la paura della diversità, comprendendola come una risorsa e non come un demerito. L'educatore saprà, pertanto, come accompagnare il discente a rispondere alle domande di senso a proprio modo con fiducia e coraggio. Tale accompagnamento dovrà essere in grado di "disturbare" provocando, senza alienare, né fare violenza, ma creando quelle interferenze che favoriscano una trasformazione in atto. Educare infatti non significa ripetere il già noto, o lo stile di qualcuno, ma creare il proprio. Significa valorizzare l'unicità, uscire dalla massa amorfa e informe, per conquistare la propria unicità. «Fare parte di una relazione *educativa*, [...] implica, di conseguenza, una responsabilità verso qualcosa (o, meglio, qualcuno) che non conosciamo e che non possiamo conoscere» (Biesta 2023: 42).

Inoltre, è bene sottolineare che chi viene alla luce è già "nella luce", ossia si appropria personalmente della verità, si scopre già abitato dalla verità e ne acquista consapevolezza, evitando così di offrire risposte e soluzioni convenzionali o stereotipate, uscendo così dall'anonimia dell'omologazione.

Ora, perché si possa fare un'esperienza di verità, bisogna essere disposti a rischiare qualcosa di sé, in termini di perdita di pregiudizi, affrontare paure, accettare i propri limiti, o imparare qualcosa di scomodo. L'educazione vera inizia solo quanto si è disposti a correre il rischio del proprio sé, quando ci si assume la responsabilità piena del cambiamento. Infatti, essere educati significa assumere un atteggiamento proattivo rispetto all'azione in sé che è sempre una *praxis*, in quanto ha il suo fine in sé stessa, è un'azione immanente che mira a formare colui che la compie secondo le virtù e non *poiesis*, ossia

un'azione produttiva, tesa alla creazione di qualcosa di esterno a sé e che ha come scopo quello di dominare la materia esterna, perché presuppone un'intima trasformazione di sé. Infatti, lo scopo dell'educazione sta nello svolgimento dell'attività stessa: il suo fine è in sé e non in un prodotto nuovo (Altarejos Masota, Naval Duràn 2003: 32–34). Infatti, la finalità ultima dell'educazione è l'educazione stessa, il compimento della persona come scoperta di sé e delle sue potenzialità alla luce della propria coscienza e con la forza delle proprie convinzioni. Mediante l'educazione l'uomo plasma sé stesso diventando sempre più capace di scegliere l'azione migliore in proporzione ai beni a disposizione nella piena realizzazione di sé.

3. Il fine dell'educazione

Per il filosofo francese Jacques Maritain:

L'educazione deve porre fine alla discordia tra l'esigenza sociale e quella individuale nell'uomo stesso. Essa deve sviluppare il senso della libertà e quello della responsabilità, quello degli umani diritti e dei doveri, il coraggio di affrontare i rischi e di esercitare l'autorità per il bene generale e, al tempo stesso, il rispetto dell'umanità in ogni persona individuale (Maritain 2001: 186)

ossia favorire la formazione dell'integralità della persona e impegnarsi per l'integrazione delle diverse funzioni della stessa. Inoltre, essa deve far sì che «ognuno possa lavorare, o prendere la sua parte del peso della comunità umana, secondo le sue capacità. Ma il lavoro [...] deve procurare anche i mezzi per la gioia, l'espansione e il diletto dello spirito» (*Ib.*).

Ogni uomo è chiamato così a costruirsi costruendo e a formarsi formando la realtà che lo circonda, realizzando così al massimo il

proprio itinerario esistenziale. Il compito dell'educazione quindi è quello di raggiungere un livello maturo di amore per sé stessi, che renda possibile ed effettivo anche l'amore per il tu, specialmente se povero e sofferente. Pertanto, l'educazione mira così a sostenere la persona nella sua totalità, nella sua concretezza, nelle sue possibilità future, come fedeltà all'originaria natura relazionale, che lo vuole disponibile all'altro, nella direzione del Tu (Milan 2021:54). Questa quindi porta con sé una grande profezia in sé: di aiutare a trovare sé stessi, diventare ciò che siamo, come consegna e progetto. L'educazione è una missione profetica, ma anche utopica, nel senso che deve aiutare l'altro a diventare quel di più che non è ancora, e di cui si è custodi e collaboratori responsabili. Educare equivale così all'edificazione di un ponte tra presente, l'io reale e il futuro, l'io che voglio diventare, tra ciò che c'è e ciò che ancora non esiste ma si può solo immaginare. L'educatore così dovrà sollecitare il conseguimento di traguardi ancora lontani, stimolando la lotta con quella parte di sé che gioca al ribasso, alla pigrizia, alla non accettazione di sé, che ne sabota il perfezionamento.

In tutto ciò, il lavoro educativo mira a unificare e non disperdere, per portare l'individuo a raggiungere quell'unità di sé, come sintesi polare della paradossalità che lo abita come mortalità e anelito di infinito, miseria e grandezza, speranza e angoscia. Tale unità si configura solo quando tutte le scelte si coagulano attorno ad uno stesso fine, come sintesi vitale che conferisce direzione alla tensione esistenziale. Così, l'agire può essere conseguenza di un'integralità di senso che rappresenta più propriamente quella

fusione dei suoi elementi tale che, nel composto o nel tutto, si comportano in modo diverso da quando operano separatamente. [...] nessuno degli elementi del composto [...] una volta separato ha le stesse proprietà che manifesta del

composto, vale a dire nel *tutto integrale*» (Altarejos Masota, Naval Duràn 2003: 86).

Pertanto, educare significa recuperare un centro interiore che funga da principio unificatore e da asse fondante di tutte le molteplici dimensioni e funzioni che consenta di essere autenticamente sé stessi nella molteplicità delle esperienze e delle appartenenze sociali. In questo modo, il singolo raccoglie tutto sé stesso, come potenzialità, azioni e progettualità attorno ad un polo assiologico che consente un'autocostruzione dinamica e continua, nella quale diventa capace di riconoscersi e comprovarsi. Ciascuno diventa così consapevole della propria *ex-sistentia*, come esodo al di là di sé, nell'oltre del proprio autotrascendimento costante diretto verso il polo del non-ancora del suo essere, così da proclamare che la vera «essenza dell'uomo non si esaurisce in ciò che egli è ma in ciò che può essere» (Heschel 1970: 215). Così da confermare la prospettiva del pensatore spagnolo Ortega y Gasset che vede declinata l'esistenza umana al modo gerundio e non al participio, ossia come un *faciendum*, "da farsi", piuttosto che un già *factum* (Ortega y Gasset 1942: 48). Un "già ma non ancora" in direzione verso un'ulteriorità mai definitiva. Educare significa così diventare ciò che solo io posso essere e che sono chiamato ad essere. Si dovrà così diventare persone, ma secondo le modalità proprie di ciascuno, senza imitare nessun altro.

4. Educazione come ricerca di senso

Uno dei massimi obiettivi cui l'educazione deve mirare è quello di creare le condizioni per trovare un senso alla propria vita, in direzione di una visione unitaria e armoniosa di sé e del mondo. Non possiamo evitare in questi termini di riferirci al lascito dello psicoterapeuta austriaco Viktor Frankl che ha marcato la storia della psicoterapia con la sua *logoterapia*, intesa come ricerca del senso. Anzitutto, insegnare

a vivere significa poter offrire le chiavi ermeneutiche per scoprire e scegliere il senso che si vuole dare alla propria esistenza e che nessuno potrà fare al posto di un altro. La terapia del senso ha il merito di aiutare a crescere nella responsabilità rispetto al compito scelto, nella disposizione all'autotrascendimento, inteso come tensione di compimento nell'oltre di sé, oltre i propri limiti e verso un ideale che viene riconosciuto come possibile e verso il quale ci si dirige con tutta la coerenza di cui si è capaci. «Essere uomo vuol dire andare verso qualcosa al di là di sé stesso, qualcosa che non è sé stesso, qualcosa o qualcuno: un significato da realizzare, o un altro essere umano da incontrare nell'amore» (Frankl 1992: 16). Solo quando si inizia questa ricerca, si comincia a vivere per davvero. Se la psicoanalisi freudiana è legata ad un percorso a ritroso che vede come opportunità per superare i traumi originari, rivivendoli nell'oggi ma che sembrano inchiodare la persona al suo passato, Viktor Frankl, preferisce rilanciare il soggetto verso il futuro, colto come quel possibile che motiva ogni singola scelta quotidiana, offrendogli una direzione e una prospettiva chiara e avvincente e che fa leva sulla responsabilità personale. In questo modo, non si è più vittime del passato, ma responsabili solo di fronte al proprio futuro. Ognuno viene così responsabilizzato dalla domanda impellente che sente rivolta alla propria coscienza. La forte fiducia nell'essere umano e nell'esistenza aiutano così a camminare in direzione del futuro, riconosciuto come possibile, e a vivere il presente come carico di speranza. Si è così sospinti da una forza propulsiva che fa del mondo il teatro del proprio compimento, in vista di una missione che interpella e garantisce il mordente.

Del resto, una vita senza un significato chiaro sarebbe come un viaggio senza meta e in ricerca continua di sé. Si può addirittura pensare che sia il senso a definire l'io e a personalizzarlo, offrendogli direzione e motivazione.

L'uomo è l'unico essere che si interroga sul senso. Egli, però, non indaga solo il senso della fatticità, ma anche quello della propria esistenza; [...] di sé stesso, del suo essere, che viene di continuo messo in discussione. [...] Ricercare il senso vuol dire esistere (Frankl 2011: 75).

Viktor Frankl è convinto di quanto la volontà dia significato alla vita e incoraggi alla sopravvivenza anche nelle condizioni più estreme, come quella da lui stesso vissuta, nei campi di concentramento di Auschwitz. Pertanto, la ricerca di significato rappresenta il fine dell'educazione e il fondamento di una vita riuscita. Inoltre, le stesse scelte quotidiane non sono altro che risposte motivate dal mondo, segno di responsabilità e di senso di appartenenza ad una comunità umana. E solo riuscendo a trovare un senso e un perché alle condizioni nelle quali viviamo, riusciremo a sopportare anche le condizioni più difficili che diventano prove delle motivazioni reali che ciascuno porta in sé.

La ricerca di senso, rispetto alla presente trattazione, vuol dire anche ricentrare la riflessione educativa su una visione dell'umano a tutto tondo, in una definizione di sé e della propria capacità di essere in linea con una volontà di disegnare il proprio significato esistenziale da cui deriva un benessere che garantisce delle risorse a cui si può attingere anche nelle fatiche e nelle difficoltà. Infatti, sapendo il *perché* è possibile affrontare qualsiasi *come*. Inoltre, la ricerca del senso si realizza mediante un dinamismo intenzionale diretto verso l'attualizzazione di quei valori che formano l'individualità del soggetto in formazione, che sceglie da quale calamita lasciarsi attrarre e chi vuole diventare. Questo offre la mappatura di ogni itinerario umano, animando la speranza e l'autotrascendimento. Autotrascendersi significa anche oltrepassare la centralità vitale del proprio *ego*, attraverso quell'esperienza di sé che passa per il riconoscimento d'altri

e l'assunzione di valori esterni resi propri e dai quali lasciarsi plasmare interiormente. Educare persone compiute e realizzate, significa anzitutto coltivare le ragioni che diano compimento alla loro vita illuminata dal sovrasenso, significato onnicomprensivo e unitotalizzante che ordina e indirizza tutte le scelte parziali. La logoterapia, in linea con l'idea di educazione che stiamo tentando di elaborare in questa sede, ci conferma che prima ancora che apprendere a *saper-fare* o conoscere, bisogna anzitutto imparare a *saper-essere*, assumendosi la responsabilità della prima vera competenza da cui si modellano tutte le altre: quella esistenziale che dà ragione all'*esistenza*, all'uscita da sé perché mossa da una causa scatenante, esterna a sé, ma sentita intimamente come propria. Scrive a questo proposito Viktor Frankl, «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» (Frankl 2000: 108). Così, l'educazione dovrà predisporre le condizioni per affinare la capacità decisionale sempre più libera e consapevole, attraverso una previa predisposizione della coscienza individuale.

Un'educazione integrale sarà così capace di suscitare una decisione matura, dotata di giudizio morale e responsabile verso sé e verso il mondo. L'educazione, inoltre, ha il dovere di favorire l'inserimento del soggetto nella vita sociale orientandolo al potenziamento delle sue doti naturali, tale da introdursi in modo creativo e responsoriale nella società umana di appartenenza. Il soggetto educato sarà in grado di compiere scelte realistiche e coerenti con il proprio sé e con i bisogni della realtà esterna a sé, desiderando mettersi in gioco per realizzare attraverso la propria esistenza le miglierie che il contesto richiede. Si sente interpellato personalmente dalle sfide che la società gli presenta. L'educazione in questo senso dovrà essere orientativa e responsabilizzante, facendosi carico di

accompagnare la persona nel suo sviluppo e sostenendola nel potenziamento di sé in direzione del mondo esterno. Nello specifico, i percorsi di orientamento andranno proposti come occasione di dialogo e di scoperta di sé e della propria unicità e originalità, in perfetta coerenza con un cammino di piena personalizzazione, diventando così un vero antidoto contro l'omologazione e la massificazione. Così, il soggetto scoprendo la propria unicità d'essere si sentirà davvero interpellato ad offrire il proprio contributo alla società, perché sa che se non lo farà lui, nessuno risponderà al suo posto e alla sua maniera. Così il singolo si sentirà utile e indispensabile nell'edificazione della comunità.

Scrive ancora Viktor Frankl:

L'importanza della personalità umana è sempre in rapporto alla comunità. Come la pietruzza del mosaico acquista valore solo in riferimento all'intero mosaico, così il significato di una singolarità personale riposa nell'importanza che essa assume nel tutto sovraordinato (Frankl 2001: 113).

Allora, educare significa altresì aspirare a definire il senso della propria vita, il sovra-senso per la quale spenderla e che può conferire unicità e originalità al proprio percorso. Spesso, ciò che conta davvero non corrisponde necessariamente al *cosa* facciamo, ma piuttosto al *come*, con quale *disposizione intenzionale* ci muoviamo, *per chi* spendiamo le nostre risorse, *quale utopia* motiva le nostre scelte. Pertanto, ciò che conta veramente nell'educazione e in qualsiasi attività di promozione umana non saranno le tecniche, quanto piuttosto le relazioni umane, l'incontro che sorge e che porta alla luce il senso profondo che abita ogni individuo.

5. Educazione, *ars desiderandi*

Per desiderio intendiamo quella tensione che, partendo da una mancanza d'essere, si orienta verso una pienezza che viene riconosciuta come possibile, ma che non viene ancora percepita come propria. Ciò che si desidera è visto come bene in sé, come un valore che soddisfa il limite costitutivo che ci caratterizza come uomini. A differenza dell'impulso che nasce dal bisogno ed è appagabile nel circuito del soggetto stesso, attraverso dei beni, come nel caso del cibo, rispetto al bisogno della fame, il desiderio è caratterizzato dallo sforzo di autotrascendimento, dal momento che viene stimolato da qualcosa, o meglio, da qualcuno, al di là di sé e altro da sé. Infatti, si parla di desiderio relativamente a un tu, che decentra l'io e che lo vettorializza fuori da sé. Non a caso, il termine "desiderio" ha a che fare con *desidera*, ossia "fissare attentamente" le stelle oppure "togliervi lo sguardo" per bramarle ancora più profondamente dopo averne goduta la vista, che può indicare quindi l'attesa che le stelle si mostrino ancora una volta, dopo averle viste in tutto il loro splendore, ma anche attesa per ciò che esse ci avrebbero promesso e che ancora non si è realizzato. Quindi, si può senz'altro inferire che il desiderio esprime la nostalgia per i punti di riferimento (le stelle) che mancano, oppure può indicare la conseguente ricerca di nuove stelle, di nuovi riferimenti rispetto a quelli che si sono rivelati dei limiti o dei condizionamenti da cui liberarsi. Per cui, desiderare equivale a trovare la propria costellazione di riferimento, il proprio orizzonte di significato.

Per Lévinas, il desiderio è metafisico e si indirizza verso l'altro, presupponendo un salto nell'autotrascendimento, come condizione antropologica che rende possibile l'accesso immediato nell'Altro, diventando così il motore che apre l'accesso all'esperienza etica. Infatti, per il filosofo lituano:

nell'accesso al volto è presente sicuramente anche un accesso

all'idea di Dio. [...] Io penso che la relazione all'Infinito non sia un sapere: è un Desiderio. [...] e il desiderio non può essere soddisfatto, in qualche modo si nutre dei propri appetiti e cresce con la sua soddisfazione (Lévinas 2008: 94).

Inoltre, ancora Lévinas distingue il bisogno dal desiderio in questi termini: mentre «nel bisogno posso fare presa sul reale e soddisfarmi di assimilare l'altro», rimanendo così nella sfera materiale e biotica, «nel desiderio, non si dà presa sull'essere, non si dà sazietà, ma un futuro senza punti fermi davanti a me» (Lévinas 2021: 117). Il desiderio, pertanto, nel momento in cui riconosce una mancanza, attiva anche la capacità *di far essere quel che non c'è*, ossia elabora un progetto per soddisfare tale necessità. Infatti, si desidera qualcosa che non ha realtà, credendo di rendere così possibile il passaggio dal nulla all'essere, implicando altresì la speranza in un divenire in cui si possa creare qualcosa di nuovo e non solo subire un'assenza. Il desiderio infatti è un dinamismo proattivo che ispira intraprendenza e operosità, impegno e decisionalità.

Così l'essere umano, a differenza di ogni altro vivente, si riscopre abitato da un desiderio che non può essere ricondotto al bisogno. Inoltre, se nel bisogno sappiamo cosa ci manca, nel desiderio manca ciò che non conosciamo anzi, manca ciò che non sappiamo: desideriamo, ma non sappiamo mai cosa. Dal *cosa*, nasce poi l'interrogativo sul *perché*, che porta in sé la fame di significato che mai si appaga. Infatti,

l'esperienza del desiderio è un'esperienza di perdita di padronanza, di vertigine, di qualcosa che si dà a me stesso come "più forte" della mia volontà [...] *esorbitanza* rispetto all'io. Lo possiamo affermare in modo radicale: non sono mai "io" che decido il "mio" desiderio, ma è il desiderio che decide

di me. [...] L'esperienza del desiderio è l'esperienza di una forza in eccesso, di una forza che proviene da me ma che trascende l'io che "io" mi credo di essere (Recalcati 2012: 26–28).

Il desiderio è ancora quel movimento che dirige l'io verso gli altri, rivelandone la piena bontà. Così, a partire da ciò che manca, colui che desidera smania per conquistare una pienezza, si scopre abitato da un'inquietudine che lo trascende e che intende soddisfare, come dinamismo tra la soddisfazione di un bisogno e l'infinito della richiesta. Così, un'educazione che abbia a cuore il bene degli educandi non può non intercettare questa dimensione così potente e sconvolgente dell'animo umano che va guidata, illuminata dall'interno, aiutando l'educando a decifrarla per potervi corrispondere. Dalla soddisfazione del desiderio, infatti, si può arrivare alla felicità, nel senso greco di *eudaimonia* (buona vita spirituale), in quanto il *daimon* è colui che orienta la coscienza verso il bene, come tensione verso ciò che è bene e che fa bene al vivere.

Educare all'arte del desiderio vuol dire, pertanto, saper riconoscere la preziosità esistenziale di tale inquietudine tipica della natura umana e della sua salutare composizione paradossale impastata di finitudine e senso dell'oltre e non svendere tale appello interiore che ci rimanda al di là del mondano ad un banale bisogno intramondano. Infatti, la tendenza comune e più a buon mercato, perché mossa dalla legge di mercato, sembra essere quella di trasformare il desiderio in un banale bisogno secondo la logica commerciale che svende il desiderio e ne fa un prodotto acquistabile, pensando di poter placare tale tensione alla presenza di un oggetto da possedere. Infatti, la logica consumistica è proprio quella che giocando sui desideri profondi che smuovono la coscienza, intende indicare con quali oggetti materiali questi possono essere sopiti, come se fossero dei semplici surrogati

della stessa stregua. Infatti,

la promessa di garanzia attraverso il possesso degli oggetti è il cuore stesso di quella cultura di massa che si è imposta come consumismo. [...] Il consumismo ha dato prova di conoscere a fondo il segreto che attesta come tutti i gesti umani [...], avendo a che fare non tanto con il bisogno quanto piuttosto con il desiderio, siano sempre abitati da fantasmi (Petrosino 2019: 65–67).

Così, laddove il desiderio risveglia il senso di mancanza, il consumismo vuole colmarla mediante beni di acquisto.

A questo punto, chi si occupa di educazione dovrebbe aiutare a familiarizzare con tale sentimento profondamente umano, accettandolo in tutta la sua portata e potenzialità. Infatti, solo relazioni sane e buone eticamente sapranno fare del desiderio la loro dimora privilegiata, nella promessa di un mutuo riconoscimento e di un sostegno pur nella contingenza-povertà dell'esistenza. Del resto, solo il riconoscimento e la promozione altrui sapranno fare dell'attesa, la promessa di un compimento. Così, dal desiderio dell'altro nei miei confronti trova senso lo sconcerto provocato dal desiderio che vive in me. Allora, possiamo concludere con le parole di Silvano Petrosino quando scrive che «è l'inquietudine connessa al desiderio a rivelare la presenza dell'umano. Dove c'è appetito c'è vita, dove c'è inquietudine c'è uomo» (86). Il desiderio è di per sé *ex-statico* e stimola così l'*ex-sistentia* ad aprirsi al di là di sé stessa dilatando le opportunità dell'autotrascendimento e non chiudendolo nell'immediato dell'immanenza, aiuta ad innalzare lo sguardo verso il cielo cercando il bene e il buono che ci circonda. Rinvia verso il futuro e non si immobilizza nel presente. Insegna la capacità di attesa, sacrificio e rinuncia a un bene immediato in vista di un valore ulteriore con la conseguente gioia della conquista.

Il desiderio, inoltre, educa a convivere con la naturale incompletezza dell'essere umano che si percepisce come mancante ontologicamente e in costante ricerca di un compimento. Pertanto, saper desiderare equivale ad accettare la propria naturale inconsistenza in direzione di una pienezza che equivale a sapere abitare la soglia del finito nell'anelito dell'infinito, sul limite della paradossalità esistenziale. Del resto, a pensarci bene, la stessa educazione vive in bilico tra un rapporto di dipendenza e il suo fine intrinseco che è quello di promuovere l'autonomia. Dal bisogno dell'educatore bisognerà far crescere la consapevolezza di una certa indipendenza, una volta che il *nomos*, ossia la legge come autocoscienza, sia stata interiorizzata e fatta propria, e quindi non più diretta dall'esterno. Dall'educazione così si passa all'autoeducazione, permettendo al soggetto di essere sempre più libero dove per libertà si intende il volere ciò che si fa e non volere ciò che si vuole e basta, possedendo la possibilità di dare forma alla propria esistenza, sulla base del proprio progetto di vita, che rappresenta il coronamento di ogni itinerario educativo.

6. Educazione, *ars curandi*

Il senso dell'educazione sta nella fedeltà all'alleanza stipulata a partire dall'atto della generatività, come consegna di una promessa di futuro e profezia di compimento rivolto al futuro che porta in sé una preziosità che motiva e incoraggia dischiudendo una verità che progressivamente si svilupperà davanti agli occhi dell'educando, nel pieno riconoscimento di quella missione che sentirà come sua. Il rapporto che si instaura fra madre e figlio esula dalla capacità o dalla competenza tipiche di una professione specialistica, perché porta in sé una chiamata di natura religiosa e altrettanto umana, e pertanto al contempo naturale e sovrannaturale che riporta all'origine stessa della vita che non proviene semplicemente dalla madre, ma di cui la madre diventa un canale amorevole di cura e di devozione. La madre accoglie nel figlio una

missione di fiducia nella vita che dovrà essere in grado di confermarli giorno dopo giorno, al ritmo delle scelte che farà e con un fine chiaro e un'intenzione responsabile, di fare del figlio un vero cittadino del mondo. Il figlio sarà sempre meno *della* madre e sempre più *di* quella parte del mondo a cui deciderà di dedicarsi per dare senso a quell'antica promessa di fiducia e speranza. La tenerezza della madre nei suoi abbracci avvolgenti, comunicano una fiducia spontanea che stimola l'affidamento totale, per cui il bimbo si sente abitante di una patria sicura che ben presto acquirerà la fisionomia del mondo intero. Del resto, «soltanto a condizione che la madre trovi per sé stessa quella patria assolutamente sicura, che di fatto promette al figlio» (Angelini 2002: 46), il figlio farà sua tale *quies*, interiorizzando la bontà del mondo esterno e l'accoglienza che proviene dall'alterità.

La conoscenza del mondo passa così per la mediazione morbida e rassicurante dello sguardo materno che conferma e dà fiducia, per cui il bambino sente la realtà esterna come accogliente ed è spronato così alla scoperta della novità. La fiducia che la madre deve trasmettere non è riferita a sé stessa, ma alla vita, all'esterno, ossia deve trovare nell'oltre di sé la propria origine e la giustificazione solida. «La madre che suscita fiducia è appunto quella che realizza la figura di simbolo cosmico, di immagine cioè che promette anzitutto la familiarità del mondo tutto con il bambino» (49). Così, il bambino man mano che farà esperienze vorrà riportarle al grembo materno, alla cura di colei che ha il ruolo di interpretare, spiegare, dare senso, suscitando altre domande che troveranno in lei risposte sicure e incoraggianti che stimolano continuamente la ricerca nella comprensione del mondo. La madre funge da ponte per il mondo, prepara il sentimento del figlio verso quella realtà che imparerà a sentire come casa propria, provando la stessa serenità e benessere che veniva garantito dall'abbraccio materno. Il fine dell'educazione genitoriale è che il figlio possa diventare a sua volta capace di diventare genitore anzitutto di sé stesso,

come padre e madre di sé e aperto poi alla responsabilità genitoriale.

Inoltre, la condizione umana è tipicamente quella di chi si prende cura, o di cui ci è presi cura, in quanto ontologicamente mancanti e bisognosi. Infatti, nessuno è completo in sé, né autosufficiente. Siamo sempre esposti alla possibilità del nulla e nel contempo chiamati a dare forma al nostro essere e a quello altrui. Per costituzione siamo *provenienti*, e quindi dipendenti dalle cure di altri. La prima cura che l'educazione deve favorire è quella di cercare la forma migliore del proprio esistere, che orienta la persona verso la realizzazione del proprio valore vitale. Del resto, «il senso ultimo dell'educare consiste nel facilitare nell'altro l'acquisizione di quelle capacità e lo sviluppo di quelle disposizioni necessarie ad attivare il processo di autoformazione, che consiste nell'assumersi la responsabilità di dare una forma quanto più possibile buona al proprio modo di esserci. In questo senso maestro è colui che l'altro apprenda ad avere cura di sé» (Mortari 2019: 15).

Così, l'educatore dovrà saper trasmettere il valore dell'autoformazione, come cura di sé che passi anche per il corrispettivo di cura dell'altro da sé, assumendosi le responsabilità del processo formativo della collettività, nel senso di orientare il processo dell'identificazione degli orizzonti di senso che guidano le esistenze nella convergenza delle possibilità, come definizione del sé e del noi. La cura di sé passa per un atteggiamento distensivo e di ascolto della realtà, interiore ed esteriore, liberandosi dalle condizioni che irrigidiscono il cammino e appesantiscono la scelta, aprendoci alla connaturalità della verità che ci viene incontro, rivelandoci il mistero della Vita e della nostra vita. Per mistero intendiamo la distesa infinita di una realtà inesauribile da percorrere. Se per vero riconosciamo esclusivamente il verificabile o l'esperibile, allora la via del mistero e dell'uomo come mistero diventa impraticabile, invece la categoria del *mistero* è inesorabilmente legata a quella della verità, fonte inesauribile di significato da presagire (Palumbieri 2003: 42).

Inoltre, la verità non è conquista della ricerca, ma attesa di chi si lascia trovare da essa, come presenza di un dono invocato. È l'iniziativa di chi perde l'iniziativa e si rende protagonista di un nuovo inizio che coincide con il fine del proprio essere. Tale ricerca non è mai una vittoria solitaria, ma sempre figlia di un dialogo franco e aperto su nuove mappe di pensiero che sono rese possibili solo dall'uscita dai propri schemi soliti e monolitici. Del resto, si comincia a pensare seriamente sulla propria esistenza solo quando l'altro ci viene incontro e ci interpella in prima persona, chiedendoci aiuto. E il riflettere si fa vero pensare, al di là del mero ragionamento logico, solo quando include anche l'alterità e la responsabilità verso l'altro che ci viene incontro. Del resto,

la cura di sé non è praticabile in una condizione di isolamento, quella dove né il pensare né il sentire possono alimentarsi e fiorire. Sulle questioni considerevoli ci si deve interrogare interrogando gli altri, alimentando un confronto radicale e coraggioso. Pensare l'autoformazione in termini solipsistici toglierebbe ogni forza al lavoro del pensiero, perché la persona è sempre un essere con gli altri (Mortari 2019: 95).

Solo con l'altro ci si sveglia dal dogmatismo dell'immanenza, aprendosi alla possibilità del più di sé e dell'oltre sé stessi, come tensione di autotrascendimento in direzione della Trascendenza. Infatti, diventiamo pienamente noi stessi solo nella misura in cui impariamo a prenderci cura dell'altro, come responsabilità alla prima persona, quando cioè ci sentiamo interpellati da un tu e capaci di rispondere a tale appello.

Del resto, vivere è sempre anche un *con-vivere* e pertanto un'esistenza autenticamente formata passa per un'attenzione speciale per le relazioni. E un'educazione che non miri alla cura delle relazioni è

manca di una dimensione fondamentale del proprio essere. È sempre rispondendo all'altro che si compiono percorsi di miglioramento di sé. L'autoeducazione e l'autonomia passano per la disponibilità alle esigenze altrui, aprendosi liberamente e creativamente agli altri sentiti e riconosciuti come altri pari a me, nella mutua appartenenza e reciprocità del *noi*, che significa farsi costruttori di comunione e di comunità. Così e solo così, l'altro diventerà il criterio di riferimento nell'edificazione dell'io che è sempre insito nella relazione io-tu. Del resto, come scrive Paul Ricœur: «ciascuna storia di vita, lungi dal chiudersi in sé stessa, si trova intrecciata con tutte le altre storie di vita con le quali ciascuno è mescolato» (Ricœur 1994: 93-94).

L'educazione, allora, come ogni altra manifestazione dell'umano non è un'esperienza che si impone dall'esterno e che determina un cambiamento più o meno positivo, ma una dinamica interiore che coinvolge necessariamente la libertà e la decisione del singolo individuo che, illuminato da testimonianze credibili, si lascia interrogare e decide di mettersi in gioco con tutto sé stesso. L'educazione, inoltre, proprio come la verità non abbaglia, né si impone, ma si offre come una luce soffusa che si lascia scorgere senza violenza, né forza persuasiva e che risulta evidente in forza del suo bagliore cristallino riconoscibile a tutti coloro che godono di buona vista. Così, l'educazione si espande per emulazione in forza del suo vigore di autenticità che intercetta la sete innata di ciascuno di essere al meglio di sé e al più di sé in direzione di un'unificazione esistenziale che porti all'uni-totalità di tutto il proprio essere, sapendo assumere un'attitudine positiva e propositiva rispetto al mondo e ai suoi abitanti.

7. Educazione, *ars vere philosophandi*

Fin dalle sue origini, la filosofia aveva una funzione primariamente educativa, basti pensare al dialogo o al *nosci te ipsum* socratici, entrambe forme di educazione o autoeducazione. Inoltre, una

pedagogia che non si riferisse ad una teoria educativa, oppure che non avesse una visione cosmologica, né dei chiari fondamenti antropologici non potrebbe dirsi né educativa, in quanto non progettuale. Ogni azione che abbia di mira l'umano, deve saper chiaramente che tipo di umanità voler formare e quale persona si ha di fronte nell'atto educativo. Infatti, ogni progetto educativo getta davanti a sé una meta chiara da raggiungere come tensione e *telos* programmatico, evitando così di scadere in un mero determinismo o in forme di fatalismi educativi. Nel progetto non si decide sul *cosa* fare, dove arrivare, in che tempo, ma anzitutto su sé stessi, sul *chi* vogliamo diventare, cosa devo cambiare inevitabilmente del mio essere qui ed ora. Del resto, l'uomo stesso si definisce in base al suo progetto e il progetto conferisce ad un itinerario educativo una direzione intenzionale chiara, effettiva e verificabile. Il progetto funge da mappatura di un percorso strutturato ed è uno strumento che aggiorna su ciò che accade all'interno dell'interazione educativa in atto (Iori 2000: 137–143). Ora, il momento della programmazione è la dimensione più squisitamente filosofica e utopica che vede come realizzato di fronte a sé ciò che ancora non esiste.

Il progetto, così come l'idea in filosofia, hanno il potere di trasformare la realtà, poiché credono tale cambiamento come possibile. Il momento teoretico del resto precede, accompagna e segue ogni operazione umana che non sarebbe veramente tale se non si ponesse in regime di domanda, investendo sempre il *perché* e il *chi*. Inoltre, ogni fare umano include sempre un *lasciarsi* fare, così come mentre si produce qualcosa di esterno a noi (*poiesis*), si è sempre coinvolti anche in un lasciarsi lavorare interiore secondo il greco *prattein*, che presuppone anche un *theorein* (contemplare, ridiscendere nel proprio tempio interiore, abitato dai valori che ci illuminano e definiscono il cammino della nostra esistenza). Pertanto, un'azione educativa che manchi di senso, inteso come sguardo d'insieme e capacità di sintesi,

scadrebbe in un pragmatismo vuoto e dispersivo che mancherebbe di pienezza e di direzione. Così, l'esperienza teoretica è il sigillo del significato di ogni azione in grado di portare alla convergenza e all'unità e pertanto di educare il soggetto come persona. Così, sarà l'idea di persona a fungere da criterio e a fornire ritmo e direzione alla prassi educativa. La persona inoltre, si muove tra due abissi: l'insufficienza e la precarietà da un lato, segnate dal limite ontologico e l'uni-totalità, dall'altro, come sintesi esistenziale guidata dall'aura del compimento che non si realizza mai del tutto, ma che fa della persona un continuo poter-essere, come dinamismo continuo, ossia una tensione aurorale densa e mai statica, in costante divenire che vibra sulle corde dell'esistenza. Essere persona equivale a *diventare* persona come sfida e compito, *engagement* e promessa.

In tutto questo, non può mancare uno sguardo prospettico sul *telos* del proprio divenire che orienta ogni accadimento, facendone una possibilità di crescita nell'auto-possesso e nella definizione di sé. Pertanto, ogni teoria dell'educazione deve rispondere alla domanda sulla metafisica della persona che intendiamo diventare. Nell'attuale panorama scientifico, data la moltiplicazione dei saperi che si occupano di educazione, diviene ancora più stringente l'esigenza di una disposizione corale che sappia uniformare e conservare tale molteplicità orchestrandola secondo un ordine sinfonico. Se manca una filosofia, capace di fornire un criterio e un metodo di approccio, l'educazione verrebbe vivisezionata e analizzata in maniera parcellaria, sviluppandosi per compartimenti stagni. Pertanto, sarà compito della filosofia dell'educazione e di ogni un atteggiamento filosofico sull'educazione, offrire una visione d'insieme, pur nel rispetto delle pluralità epistemiche e degli obiettivi conoscitivi, sviscerando i fondamenti teleologici, teoretici ed etici della prassi educativa, problematizzandone i fini, gli obiettivi, i valori e le modalità operative senza perdere di vista l'effettiva educabilità di ciascuna di esse.

La specializzazione delle scienze (incluse quelle dell'educazione), moltiplicando e parcellizzando i punti di vista e gli elementi di conoscenza dell'umano, non consente di elaborare di un sapere dell'intero che possa orientare l'unità dell'atto educativo. La pedagogia necessita dunque di un metodo che gli consente di onorare al tempo stesso la sua vocazione pratica (e quindi di legame con l'esperienza) e la sua aspirazione ideale (da cui l'esigenza di una teoria) (Bruzzone 2012: 34).

La filosofia, infatti, ha la forza di mantenere viva la domanda sul senso e sull'effettiva consistenza delle ipotesi e delle pratiche educative, sapendo far dialogare metodologie, prospettive ermeneutiche e valori etici, con una sana dose di senso critico che sappia sdoganare possibili atteggiamenti dogmatici ed autoreferenziali, favorendo altresì la dimensione trascendentale dell'educabilità dell'essere umano. Così, «intelletto e comprensione insieme restituiscono globalità al fatto educativo senza lacerarlo nei segmenti delle ricerche empiriche e delle singole scienze dell'educazione, o ingabbiarlo in una formalizzazione rigida e astratta» (Iori 2000: 50).

In questa direzione, la filosofia funge da fondamento critico, occasione che dà da pensare al di là dell'empirico e del fatto, nella ricerca del significato che va sempre al di là del puro accadimento. Così la persona *ex-siste*, ossia esce fuori di sé, sceglie in regime di possibilità e non di necessità, impara a prendere le giuste distanze da quei condizionamenti esterni ed interni che rischiano di incapsularla in *scripts* non autentici, né liberamente scelti, potendo così incidere sulla propria auto-determinazione e definizione di sé, diventando veramente chi vuole essere. Solo un atteggiamento riflessivo sull'educazione sarà in grado di continuare a distinguere tra senso e non senso, tra umano

e non umano, educativo e non educativo, rischiando così la ricerca di ogni individuo nella comprensione del proprio destino. Così, anche in un contesto post-moderno e troppo spesso post-umano la vocazione della filosofia continua ad essere quella di riacquistare fiducia nella ragione umana e nel mistero che avvolge l'esistenza. È certamente finito il tempo delle visioni onnicomprensive e totalizzanti e della fiducia spasmodica nelle capacità conoscitive, ma non è finito il compito umano di trovare il significato della propria esistenza.

Vorremmo sottolineare ancora un aspetto importante dell'educazione come arte filosofica che implica il fondamento stesso della filosofia intesa come *thaumastìa*, stupore o meraviglia. Infatti, la domanda filosofica nasce come desiderio di dare risposta al senso dello stupore che abita ogni essere umano e che lo conduce al movimento tensionale di ricerca *ad intra* e *ad extra*. Lo stupore sorge dall'ignoranza di fronte al significato della realtà che ci circonda che, invece di intimorire e pertanto bloccare nell'alveo del sé, apre, stimolando così l'incanto per la scoperta del *novum*. Se la paura chiude, lo stupore apre perché genera l'ammirazione per ciò che esiste e una vibrazione profonda del vissuto interiore favorita dal *pathos* e dall'*eros*, motori inesauribili dell'esperienza conoscitiva. Per *eros* intendiamo in questa sede lo sguardo preveggenza tipico di colui che vuole il bene dell'altro e che coglie oltre ciò che si è già, quello che si può diventare e che è ancora latente o inconsapevole nell'educando. E solo l'amore del pedagogo può vedere così lontano, oltre le strettoie del presente, profetizzando un futuro compimento destinale come già ma non ancora, attivandosi perché tale meta affiori fin dall'oggi dell'incontro educativo.

Infatti, così scrive Platone nel *Teeteto* all'interno del dialogo tra Teeteto e Socrate: «Socrate, io mi trovo straordinariamente pieno di meraviglia; che cosa sono queste rappresentazioni? E qualche volta, quando concentro veramente l'attenzione su di esse, mi vengono le vertigini». Da qui la risposta di Socrate: «Infatti, è proprio del filosofo

quello che tu provi, l'essere pieno di meraviglia: il principio della filosofia non è altro che questo» (Platone 2018: 155 D). Tutta la ricerca filosofica è dominata dalla vertigine conoscitiva che intende rispondere al *perché* delle cose. Così è la meraviglia che nasce dal dubbio e dalla sospensione della risposta che inquieta l'animo umano e lo dispone alla ricerca. La meraviglia è sospesa tra l'enigma e la rivelazione, il dubbio e l'epifania del vero, ma è intimamente animata dalla certezza di un significato trascendente che la pervade. La meraviglia non si appaga mai, smussa le pareti del già posseduto, in direzione dell'ignoto che ha ancora da parlare, perché conosce l'inesauribilità della verità. È sempre contro corrente, nemica dello scetticismo e del riduzionismo. Ama il dinamismo costante e non si accontenta dei luoghi comuni. Combatte il pregiudizio e il dogmatismo imperante.

L'uomo del resto, in virtù della sua postura orizzontale si pone come crocevia tra cielo e terra, perituro e desiderio di imperituro, finito e infinito, come paradosso che mantiene uniti i poli opposti senza assorbirli. È capace di alzare lo sguardo verso il cielo non come segno di evasione dalla terra, ma come riconquista del senso del tutto, per ridiscendere nell'essere e abitare la vertigine della sospensione riempiendo ogni segmento parcellizzato della realtà con la pienezza del tutto. Così, nell'oltrepassamento del noto, ci si lancia verso il senso, sempre direzionato e mai in dirittura d'arrivo. Dallo stupore, come è facile intuire, parte ogni forma di educazione e di apprendimento che l'educando/docente dovrebbe costantemente infiammare e dinamizzare nell'ordine della domanda costante che stimola una ricerca perenne, facendo dell'educazione un'autoeducazione, come ricerca delle risposte approdanti, ma mai definitive. Il processo educativo, pertanto, consisterebbe non tanto nel trasmettere il pensato come deposito statico di quanto si possiede, ma insegnare il pensiero come dinamismo verso l'oltre e l'altrove, alla ricerca del significato al di là del dato. Piuttosto che fornire il prodotto del pensiero nell'ordine del già

pensato, deve sviluppare la capacità del pensare e del domandare, piuttosto che il semplice rispondere. Pensare equivale anche a ripensare il già noto, battere nuovi sentieri, o ripensare i vecchi.

8. Educazione e tecnologia

Stiamo assistendo a scenari socio-culturali che si muovono nella direzione del tecnicismo imperante esteso a tutti gli ambiti dello scibile e del vivere comune, anche in quello dell'educazione. Troppo spesso il linguaggio dell'educazione è stato infatti assorbito da quello dell'apprendimento, ridotto anch'esso all'acquisizione di competenze, che si riferiscono alla dimensione dell'*avere* o del *sapere fare*, piuttosto che all'*essere*. L'educazione viene infatti sempre più ridotta alla produzione di qualcosa di esterno a sé, ad una *poiesis*, piuttosto che un lavoro su di sé. Inoltre, «l'insegnamento è stato ridefinito come una pratica di supporto o di facilitazione dell'apprendimento, contestualmente l'educazione si limita a "fornire" opportunità di apprendimento o esperienze di apprendimento» (Biesta 2023: 30). Questo perché anche l'educazione è diventato un sapere tecnico che viene valutato sulla base dei risultati ottenuti, rischiando altresì di diventare sempre più una "merce" fornita e consumata dall'educando e valutata in termini economici secondo il rapporto dei bisogni e del loro soddisfacimento, riducendo così il processo educativo alla misurazione dell'efficacia e dell'efficienza.

Sottolinea ancora Biesta: «dovremmo essere particolarmente attenti nell'utilizzare il linguaggio dell'apprendimento, [...] perché potrebbe minare la discussione democratica sul contenuto e sullo scopo dell'educazione» (37). Si arriva così ad una visione tecnicista dell'educazione in cui i mezzi educativi vengono sostituiti con i fini e l'acquisizione delle competenze, relative al saper fare, o al *problem solving*, diventano la meta ultima del processo formativo. Il tecnicismo imperante è la conseguenza di una visione materialistica dell'esistenza

che valuta il valore dell'uomo da quanto sa o sa operare, piuttosto che da chi è come persona. Tale prospettiva porta con sé lo spettro del dominio inteso come forma di potere, diffondendo un'ipertrofia dell'ego in termini di potenza dominativa e di controllo sulla realtà. Questo porta alla spersonalizzazione dei soggetti e alla massificazione delle competenze. La relazione io-esso rischia di sostituire quella io-tu e l'educazione invece di personalizzare porterà sempre più a massificare, riproducendo scenari di omologazione anonima. Di contro, la vera formazione avviene quando l'uomo incontra sé stesso e quando avverte la propria presenza, scorgendo l'unicità del proprio essere.

L'incontro con sé stesso, cercando in sé le risposte alle domande che provengono da fuori, è la via per autenticarsi e lasciarsi plasmare dai bisogni dell'umanità. In questo modo, si scopre la vita come vocazione, chiamata in appello a cui solo chi si sente interpellato potrà rispondere in piena libertà, mettendosi al servizio di tutti. La formazione così diventa destino, convocazione che suscita una trasformazione interiore e favorisce l'incontro guardandosi negli occhi. Quando nel singolo il sentimento dell'umanità e la risposta alle sue esigenze diventa così dirompente da plasmare il suo essere, egli decide di umanizzarsi diventando così valore in sé, al di là di ciò che saprà fare e di come saprà farlo.

L'educazione, a questo punto, entra a far parte del cuore stesso dell'individuo, dà forma ai suoi pensieri e ai suoi gesti, non riducendosi a mera captazione, ma diventando pura oblazione di sé al mondo. Questo è il significato più autentico dell'educare, nel senso di "venire fuori", perché si è entrati profondamente dentro di sé, diventando una personale risposta alle esigenze altrui. Si può arrivare ad affermare a questo punto che la coscienza di sé e la conoscenza generale eludono la logica del possesso, favorendo una vera *con-naissance*, ossia una rinascita del singolo come risposta al mondo, una rinascita insieme all'altro, che rappresenta la risposta opposta a quella della tecnica che

si esprimeva nel possesso e nel controllo della realtà. Al controllo, si sostituisce qui il risveglio etico che vede nell'altro il senso stesso del proprio essere e della propria formazione. Di contro, l'exasperazione del tecnicismo diffonde uno spirito di competizione che allontana il soggetto da sé stesso, estendendo il sentimento di controllo anche sugli altri che verranno reificati e ridotti ad un *esso* e dove l'altro da *mistero* impellente viene ridotto a mero *problema*, contro cui competere o combattere per il primato.

La tecnocrazia, così come notiamo, porta in auge relazioni fondate sulla forza e sul potere e finisce per avallare un sistema di sopraffazione e di dominio sull'altro, riducendo l'altro al medesimo, un altro sé, e una società di questa sorta non può che diventare per natura totalitaria. Per evitare tale direzione, bisognerà tornare a fare della tecnologia un uso finalizzato ad una vita più umana e più distesa, senza farne un criterio di valutazione dell'umano, ipotizzando addirittura una società post-umana. La tecnica, infatti, è mezzo e non può diventare il fine che ridisegna il panorama sociale. Inoltre, dovremmo tornare a fare del regno dei valori il criterio che ridefinisce il nostro fare educativo, riscoprendo così il primato dell'azione teoretica e contemplativa come forma pervasiva e strutturale di tutte le nostre attività. Del resto, solo un'estensione della vita che riscopre il primato del *theoréin*, è capace di mantenere il protagonismo sul suo fare e non ne viene subordinato, né cosificato. L'attività, ogni attività, resta veramente umana e sarà al servizio di ogni uomo e di tutto l'uomo, solo se mantiene chiaro il suo *télos*: l'uomo e il rispetto della sua dignità. Il fare allora deve essere sempre espressione dell'essere e non il contrario. Pertanto, la dimensione teoretica mantiene viva la ricerca di senso del fare.

L'educazione deve prevedere allora itinerari che favoriscano la contemplazione come sguardo di sintesi, disposizione olistica a mantenere le parti legate al senso del tutto. Questo significherà, altresì, favorire l'abbraccio di tutto l'essere in un solo sguardo d'insieme.

Inoltre, solo uno sguardo capace di gratuità, al di là di ogni funzionalità e operatività, mosso da un dis-interesse pratico, è davvero in grado di liberarci dalla logica della tecnica e favorire l'estasi della bellezza, lasciandosi rapire e salvare dalla riscoperta del primato della categoria dell'essere, su quella dell'avere, del mistero, prima di ricadere nel vortice del problema e della ricerca delle sue possibili soluzioni. L'educazione può essere la sola via di salvezza per riumanizzare l'umano e ogni sua operazione, e non ridurlo a mero funzionario dell'attività creatrice. La prospettiva tecnocratica, di contro, rischia di rendere il nostro sguardo sul reale miope e funzionale, perdendo di vista quel *gaudium* che solo può nascere dal riconoscimento dell'armonia del tutto, come legame di ogni ente con il suo fondamento, che corrisponde alla visione dell'insieme, in quanto ogni ente è cifra del Tutto e trova senso solo all'interno di questo.

Scrive Sabino Palumbieri:

La pace del possesso dei beni è la loro fruizione gaudiosa. Che non è l'attività pratica, ma gratuita ricercata per se stessa. Non funzionale, ma essenziale: è la contemplazione. Essa è il *télos* di tutte le attività. [...] La pace è la vita in pienezza, dinamicamente intesa, come assenza dell'ansia, dell'angoscia, della percezione dello scadimento e del fallimento. La pace è armonia. È, dunque, costruzione di bellezza. È visione di bellezza. È godimento di bellezza (Palumbieri 2000: 238).

Starà, pertanto, all'esercizio e alla profondità della nostra capacità di contemplare, rimanere liberi e distaccati, senza lasciarci dominare o schiavizzare dalla mentalità tecnocratica e funzionalista. Per questo risulterà importante non perdere mai di vista, a livello dei cammini formativi per tutte le generazioni, momenti di riflessione, di ascolto di sé, di discesa nel proprio tempio interiore, familiarizzando con i valori

di riferimento che costituiscono la motivazione del cammino esistenziale che dà senso e direzione ad ogni azione. Questa disposizione alla riscoperta del significato è l'obiettivo della sapienza filosofica che non dovrà mai mancare in un cammino di umanizzazione. La filosofia per un lungo periodo tempo ha delegato ad altre discipline, come la pedagogia e la psicologia, il compito formativo che la sua stessa tradizione le riconosce come proprio, ma ritorna oggi a riappropriarsi di tale ambito, orientando la valorizzazione della capacità dell'uomo di praticare l'esercizio della ragione allo scopo di guidare la propria esistenza e quella della società a venire.

Bibliografia

Altarejos Masota F., Naval Duràn C. (2003). *Filosofia dell'educazione*. Brescia: La Scuola.

Angelini, G. (2002) *Educare si deve ma si può?* Milano: Vita e Pensiero.

Biesta, G. J.J. (2023). *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*. Milano: FrancoAngeli.

Bruzzone, D. (2012). *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*. Milano: FrancoAngeli.

Buber, M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*. Cinisello Balsamo: San Paolo.

Frankl, V.E. (1992). *La sofferenza di una vita senza senso*. Leumann: ElleDiCi.

Frankl, V. E. (1993). *Ciò che non è scritto nei miei libri: Appunti autobiografici*. In E. Fizzotti (Ed.), "Chi ha un perché nella vita...": *Teoria e pratica della logoterapia*. Roma: LAS.

Frankl, V. E. (2000). *Dio nell'inconscio. Psicoterapia e religione*. Brescia: Morcelliana.

Frankl, V. E. (2001). *Logoterapia e analisi esistenziale*. Brescia: Morcelliana.

- Frankl, V.E. (2011). *Homo patiens. Soffrire con dignità*. Brescia: Queriniana.
- Heschel, A.J. (1970). *L'uomo non è solo. Una filosofia della religione*. Milano: Rusconi.
- Iori, V. (2000). *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso nell'agire educativo*. Milano: Guerini Editore.
- Lévinas, E. (2008). *Etica e Infinito. Dialoghi con Philippe Nemo*. Troina: Città Aperta.
- Lévinas, E. (2021). *Totalità e Infinito. Saggio sull'esteriorità*. Milano: Jaca Book.
- Mari, G. (2019). *Educazione come sfida della libertà*. Brescia: Morcelliana.
- Maritain, J. (2001). *Per una filosofia dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Milan G. (2021). *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*. Roma: Città Nuova.
- Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Ortega y Gasset, J. (1942). *Historia como sistema. Dell'imperio romano*. Madrid: Revista de Occidente.
- Palumbieri, S. (2000). *L'uomo, questo paradosso. Antropologia filosofica II. Trattato sulla con-centrazione e condizione antropologica*. Città del Vaticano: Urbaniana University Press.
- Palumbieri, S. (2003). *L'uomo questa meraviglia. Antropologia filosofica I. Trattato sulla costituzione antropologica*. Città del Vaticano: Urbaniana University Press.
- Peters, R.S. (1962). *Education as initiation*. London: The University of London.
- Petrosino, S. (2019). *Il desiderio. Non siamo figli delle stelle*. Milano: Vita e Pensiero.
- Platone (2018). *Tutti gli scritti*. Firenze-Milano: Bompiani.
- Prelezo, J.M., Nanni C., Malizia G. (2008). *Dizionario di Scienze dell'educazione*. Roma: LAS.

Recalcati, M. (2012). *Ritratti del desiderio*. Milano: Raffaello Cortina.

Ricoeur, P. (1994). *Persona, comunità e istituzioni*. Firenze: Cultura della pace.