Le pedagogie del '900 e le proposte dell'Istituto Universitario Sophia

di ANDREA GHIDINI

Ogni riflessione pedagogica prende avvio da un'esperienza legata al proprio tempo. Così le varie pedagogie sono espressioni delle diversità culturali che caratterizzano una società. Vorrei qui proporre un semplice excursus sulle linee pedagogiche che più hanno caratterizzato il secolo scorso, con lo scopo di mettere in luce, a partire da essa, la vocazione specifica dell'Istituto Universitario Sophia.

Parlare di pedagogia significa indagare circa le risposte che le varie civiltà danno ai bisogni umani più profondi. La pedagogia nasce dalla costatazione originaria che l'uomo non è un essere statico, ma un divenire, e che non ogni divenire dell'uomo è necessariamente un umanizzarsi. L'umanizzazione dell'uomo avviene secondo percorsi precisi, e cioè secondo scelte di cammino a ogni bivio che si pone nella vita e che necessariamente chiedono d'intraprendere una strada anziché un'altra. Tutto ciò può modificare, in maniera superficiale o sostanziale, il "divenire uomo".

L'uomo sfugge a se stesso, non è fino in fondo racchiuso in nessuna filosofia o scienza. Eppure siamo persone, facciamo esperienza di noi stessi e dobbiamo decidere di noi a prescindere dal fatto che ci conosciamo fino in fondo. Questo è il dramma di ogni vita: ma ne è anche la gioia.

Quale? Quella di chi accetta la sfida e si affida a Qualcuno. Questa "opzione fondamentale" è la decisione delle decisioni, che richiede quell'atteggiamento semplice che Gesù descrive come il "tornare bambini"[1]. Solo chi ritorna bambino - cioè solo chi si affida - può entrare nella dimensione giusta.

La pedagogia - dicevamo - è risposta ai bisogni. Giovandoci di tale chiave di lettura, proviamo a individuare quali sono i bisogni cui l'uomo ha implicitamente cercato di dar risposta attraverso le varie forme di pedagogia del '900. Come ha scritto G. Chiosso[2], la pedagogia del secolo scorso ha delineato quattro principali aree di sviluppo che rappresentato quattro scenari che si richiamano l'un l'altro.

1. Il primo scenario è quello della *pedagogia empirica*. Secondo tale prospettiva, la ricerca educativa si deve liberare da ideologie e spiritualismi e diventare servizio all'organizzazione scolastica, all'apprendimento, alla formazione degli insegnanti. Tale approccio nasce a seguito di esperienze che ponevano al centro la contrapposizione tra intenzionalità dell'adulto e interesse del discente; tra chi considerava l'educazione come il veicolare contenuti e chi invece la intendeva come seguire gli interessi spontanei dei bambini. Il successo di questo secondo approccio, negli Stati Uniti d'America, a opera di J. Dewey e delle scuole attive, e il contesto politico della guerra fredda che richiedeva una competizione nell'incremento di tecnologia e di apprendimenti sempre più accelerati,

1) Cf. *Mc* 10,15.
2) Cf. G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997.

portò a imboccare una terza strada che non metteva più al centro né il maestro né l'allievo, ma appunto il maggior apprendimento possibile - definito in una famosa conferenza negli anni tra le due guerre "capitale umano": per cui l'istruzione non era più intesa come consumo di cultura ma come investimento. La pedagogia, intrinsecamente intrecciata con la psicologia, diventa così strategia, metodo; e i contenuti stessi, passati in secondo piano, diventano a loro volta metodi per conoscere la realtà. L'apprendimento, dapprima solo istruttivo e simbolico, si è via via esteso come concetto includendo anche la dimensione analogica e artistica, è passato attraverso il comportamentismo con il concetto di rinforzo e la teoria dei curriculi e programmi, e poi attraverso la mediazione cognitiva, fino ad arrivare ai giorni nostri: quando dal concetto di intelligenza si è passati al concetto di mente e alla teoria delle intelligenze multiple di H. Gardner, secondo la quale ogni individuo non apprende con un metodo uguale a quello seguito da un altro, ma necessita di un percorso personalizzato.

Ridurre tutto al "come si fa" è il rischio fatale di tale impostazione. Uno dei problemi di tale approccio consiste precisamente nella definizione della cultura come "capitale umano", dove il sapere non è motivo di elevazione, ma strumento per ottenere uno scopo utilitaristico. Questo tipo di approccio ha favorito la sopravvalutazione del sapere tecnico rispetto a quello filosofico, sin quasi a ritenere inutile quest'ultimo.

È dunque essenziale risignificare il senso stesso del sapere, restituirgli la gratuità al di là dei risultati utilitaristici, e reinserirlo nell'ambito di un "grande sapere", ovvero di un apprendimento inteso in senso globale, che tratta con la dovuta dignità ogni dimensione umana, coscienti che se viene meno il rispetto per un aspetto della vita, viene meno anche quello per la persona e la sua dignità. Diventa così essenziale reinterpretare i saperi come "modo" per conoscere la realtà, oltre che come nuclei di contenuto.

Ora, alla base dell'Istituto Universitario Sophia c'è una forma precisa e originaria di sapere: quella definita da Chiara Lubich "sapienza". Il sapere, in essa, non si scinde in contenuto e metodo, ma esprime dei contenuti vivi secondo una certa struttura logica che appartiene a ogni singola disciplina: il metodo è un "contenuto appropriato" alla persona. In tal senso, le ricerche sulla trans-disciplinarietà sono decisive, in quanto, se le singole discipline sono prospettive dello spirito umano verso il reale, è solo attraversando i vari punti di vista che si può cogliere la realtà nella sua ricca profondità - proprio come dal coordinamento dei due occhi nasce la prospettiva. Il sapere solo utilitaristico ha appiattito tale profondità. Un sapere collocato in una visione più ampia, "di comunione", può rispondere in maniera nuova al bisogno dell'uomo di non limitarsi al mero apprendimento nozionistico - da tutti denunciato, ma poi di fatto non superato -, ma di accedere alla dimensione sapienziale. Occorre indagare con pertinenza su come si debbono modificare i contenuti delle singole discipline in relazione a questa prospettiva, e con essi la struttura interna delle discipline stesse. In fondo, le discipline come noi spesso le concepiamo hanno un'impronta individuale: la verità che esse recano con sé dovrebbe invece naturalmente realizzarsi nel dialogo con le altre discipline.

Tutto ciò non ha un fine meramente speculativo: pedagogicamente è rilevante solo quel sapere che porta questa persona, in carne e ossa, che è di fronte e in relazione a me, alla sapien-

za. Si passa così dal concetto di sapere sapienziale al concetto di *azione sapienziale*, che è insieme spiegazione e risoluzione di vita. La prassi di vita non può non portare con sé un pensiero vitale. In tal senso, l'università è chiamata a ridiventare un punto di rinnovato equilibrio di vita e pensiero. Come ha sottolineato Chiara Lubich, chi partecipa di un'esperienza come quella di "Sophia" non è chiamato a "rimanere incantato"[3], ma ad agire. In un'epistemologia dell'azione che manifesti la verità si possano indagare nuove strade di comprensione, superando la schizofrenia occidentale tra teoria, da un lato, e pratica, dall'altro. Il sapere si presenta piuttosto come un particolare tipo di *azione dello spirito umano mosso dalla grazia*.

2. Un secondo scenario è rappresentato dalle cosiddette istanze critiche della *pedagogia radicale*. Tale corrente di tipo oppositivo voleva ribellarsi al concetto di pedagogia vista solo al servizio della "massima efficienza del sistema". Non a caso prese il nome di antipedagogia, sulla scia dell'antipsichiatria. Difficilmente semplificabile per la varietà di esperienze che lo esprimono, questo movimento ha tuttavia portato con sé alcune linee comuni. Il metodo di trasmissione dei saperi vi viene criticato perché troppo spesso inteso come imposizione di norme e valori predeterminati, ideologicamente condizionati e pertanto spersonalizzanti. Si va perciò alla ricerca di un sapere vergine, lontano da tutte le categorie borghesi, nel tentativo di approdare a un concetto altro di conoscenza. L'aspetto istituzionale viene messo in cattiva luce, perché visto come inevitabile portatore di violenza, in quanto mirante ad assoggettare le volontà e a manipolare le coscienze secondo quanto previsto dalle abitudini della società. Altro motivo comune è la negazione del maestro: tale figura è relegata a ruolo di segretario del gruppo, il quale diviene il vero detentore del potere, in quanto gestore del tempo e dello spazio educativo e del sapere. Il gruppo è concepito come il luogo dove si incontrano interiorità e esteriorità dell'individuo, la sua passività e la sua attività, immaginario e simbolico. Si rifiuta ogni condizionamento esterno - visto appunto nella figura del maestro - per concepire la crescita come scoperta creativa e personale, in una relazione degerarchizzata, senza ruoli predefiniti ma con ruoli intercambiabili. Tale visione nasce dal concepire la crescita dell'uomo come emancipazione dai condizionamenti sociali, processo che permetterebbe di scoprire creativamente la propria autenticità ostacolata dalle menzogne, rappresentate da desideri e aspirazioni repressi. L'anti-pedagogia, pertanto, si rivolge sia alla dimensione interiore dell'uomo, per ritrovarvi la propria originalità liberata dai fantasmi dei sensi di colpa e dai tabù, sia alla sua dimensione sociale come emancipazione da tutte le norme che ne perpetuano l'autoritarismo. Il processo educativo coincide con il processo di emancipazione, di liberazione "da": solo chi cresce senza imposizioni, nel massimo possibile di libertà, potrà essere un giorno in grado di autodeterminarsi.

3) Cf. C. Lubich, *Discorso inaugurale della Summer School Sophia "Per una cultura dell'unità"* (Montet 2001), in «Sophia», 1 (2008/0), pp. 12-18.

Questa posizione non trova riscontro nella realtà. Chi cresce senza imposizioni, di fatto, non diventa capace di autodeterminazione, ma rischia di restare schiavo delle proprie pulsioni. La "liberazione da" non necessariamente permette di accedere a una terra vergine. Provoca piuttosto quei pregiudizi per cui spesso, per esempio, i genitori, per non imporre nulla e non creare traumi, rinunciano al loro ruolo educativo e anziché *ex-ducere* finiscono nel *se-ducere*. Il che non è meno violento dell'autoritarismo. Autoritarismo e radicalismo sono le due facce di una stessa medaglia, la persona vi scompare per lasciar posto al proprio io egoistico, sia esso rigido e autoritario o passionale e pulsionario.
In tutto ciò si palesa un problema macroscopico: non è la presenza o meno del maestro a creare problema. La questione nasce da un'altra parte - e si chiama libertà. Come diceva Laberthonnière: "l'uomo nasce solo libero di poter diventare libero". Si tratta di anti-pedagogia, proprio perché non si percepisce che lo sviluppo, nella vita dell'uomo, ha una sua dinamica che conosce anche dei veri e propri salti qualitativi. L'autorità è necessaria nel processo di crescita, anche se a un *maximum* di presenza visibile nell'infanzia coincide un *minimum* nell'età adulta. Dove l'autorità scompare nell'infanzia, la persona non interiorizza nessun ordine, mentre dov'è troppo presente in età adulta la persona o si chiude passivamente in sé o sceglie la via della trasgressione.
La relazione non è un conflitto tra due libertà, per cui mi devo liberare dell'altro per essere libero. La relazione nasce dal dono di due libertà: per cui nel reciproco affidamento le parti si ritrovano in un terzo che è la sfera della libertà personale matura. Ma perché le libertà si donino reciprocamente è necessario, tra loro, un "patto". Come quello che è a fondamento di "Sophia".

3. Un terzo scenario è quello che è stato definito fine del personalismo e *ritorno della persona*. La definizione è di P. Ricoeur, in un saggio del 1983, ed esprime assai bene come l'"ismo" abbia lasciato il posto all'esperienza. Senza soffermarci su una corrente così ricca e complessa, si può dire che tale posizione culturale cerca di rimettere al centro l'uomo al di là delle ideologie. Tuttavia vi è modo e modo di fare questo. Infatti, insieme a tesi più centrate sulla comunità - come quella di I. Illich -, vi sono esperienze più centrate sull'intrapsichico - come quello di C. Rogers. È da ribadire, tuttavia, che in ognuna di queste prospettive emerge sempre un limite, in quanto la persona viene comunque vista come l'essere che ha diritto alla felicità sopra tutto il resto, col rischio di postulare una sorta di autoaffermazione del soggetto. In ogni caso, grazie a questa corrente si riscopre la positività della persona, dell'ambiente e della società che devono essere sempre attenti al singolo. Si può dire che la scoperta della soggettività apre la strada a un modo di atteggiarsi non più oppositivo ma propositivo. Resta la domanda: come la persona può fare un'esperienza completa di sé?

4. Il quarto scenario è rappresentato dalle pedagogie della *parola* e del *dialogo*: P. Freire, Don Milani e M. Buber.
Se in Freire la parola è funzionale alla coscientizzazione di sé come individuo e come popolo - "liberazione" - e in don Milani è indispensabile per l'umanizzazione di ciascuno, in Buber si prende atto che nessuna parola si può ascoltare o donare senza dialogo e che è proprio questo il centro del processo pedagogico. Si educa col dialogo e nel

dialogo, perchè esso porta con sé tutte le istanze di cui l'uomo ha bisogno: unità di vita e pensiero, partecipazione, superamento della rigidità gerarchica, essendo il dialogo evento che sfugge ai riduzionismi.

In tal senso, anche l'università è chiamata a diventare un luogo di dialogo in piccoli gruppi dove la persona può comunicare tutto se stessa, e così ritrovarsi. E tuttavia anche il dialogo resta un'esperienza che deve prendere forma, ed è necessario perciò rivolgersi a una esperienza "sorgiva". Non a caso, a fondamento dell'Istituto Universitario Sophia, Chiara Lubich pone una particolare esperienza: quella del "patto" con Igino Giordani. In esso, ella chiede a Gesù di realizzare egli stesso il legame di unità tra lei e Giordani *come egli lo pensa*[4]. Quel *"come egli lo pensa" è la chiave di volta di tutta l'esperienza di vita e di studio accademico di Sophia*. Fuori di quel legame non vi sono che frammenti di verità; senza luce si apprende, ma non si capisce. Da un atto di volontà reciproco - un "patto" - si apre la luce per la conoscenza che vive di quel dialogo profondo che è fatto d'amore e che accoglie il dono della verità.

Così, se l'uomo fuori dall'ambiente resta un estraneo a se stesso, e tuttavia con le scienze umane balbetta qualcosa di sé, è solo in una particolare realtà, come quella sempre di nuovo dischiusa dal "patto", che egli può accedere all'esperienza di «non pensare con un frammento di verità, ma con tutta la verità» (Karol Wojtyła).

ANDREA GHIDINI
Pedagogista
andrea.ghidini@infinito.it

4) Cf. C. Lubich, *Discorso inaugurale*, cit.

Bibliografia

F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Bari 2006.
A. Canevaro, *La pedagogia cristiana oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1975.
G. Chiosso, *Novecento Pedagogico*, Editrice La Scuola, Brescia 1997.
R. Fornaca, *La pedagogia italiana contemporanea*, Sansoni, Firenze 1982.
G. Milan, *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Città Nuova, Roma 2000.
G. Vico, *L'educazione frammentata*, La Scuola, Brescia 1993.