LABORATORIO

IL RAPPORTO EDUCATIVO COME "RAPPORTO TRINITARIO"

LINEE PEDAGOGICHE NELLA LUCE DEL CARISMA DELL'UNITÀ

The current crisis in the experience of authority and of positive models in which personal freedom can be exercised threatens the very possibility of educational relationships, as children and adolescents are left without figures capable of accompanying them in their growth. The human experience of Jesus can represent a point of departure capable of illuminating this situation. Jesus, is the Son who understands himself in relationship with the Father, in an asymmetrical relationship in which the equality of nature of the Two is manifest. The Father, on the other hand, does not suffocate the human freedom of the Son and doesn't spare him the experience of suffering and darkness, to the point that the cry of forsakenness of Jesus on the cross marks the definitive accomplishment of his sonship and the revelation of the paternity of the Father, while the "Third" who is the Holy Spirit, expressed the reciprocal openness of the Father and the Son to and in the Other. Basing itself on the "trinitarian paradigm" the important speech of Chiara Lubich from 2001 on the occasion of the inauguration of the Higher Institute of Culture (ISC) can offer a significant contribution for a renewal of educative relationships.

di
JELENA MALIŠA

"I vostri figli non sono i vostri figli.
Sono i figli e le figlie della brama che la Vita ha di se stessa.
Essi vengono attraverso voi ma non da voi.
E sebbene siano con voi non vi appartengono (…)" .
(K.Gibran, *Il Profeta*)

Il tema del "rapporto educativo", tra i più attuali nella riflessione pedagogica contemporanea, è anche tra i più urgenti da affrontare per i suoi intrinseci risvolti pratici. Qui intendiamo affrontare la questione dei rapporti intergenerazionali sullo sfondo offerto dalla prospettiva del rapporto tra Gesù e il Padre, sul quale si sofferma la teologia trinitaria. Si considererà il rapporto educativo come posto su di un *asse orizzontale e insieme verticale*, quale è implicato dalla visione della *persona*[1] emersa dal rinnovamento del pensiero nel XX secolo: il termine "persona" mette in rilievo la dimensione più originaria dell'essere umano, quella *relazionale*, in senso, appunto, orizzontale e al contempo verticale.

1. La crisi del rapporto tra le generazioni nell'oggi socio-culturale

Il rapporto tra le generazioni è alla base dell'educazione: essa presuppone un accompagnamento del giovane essere umano nel suo percorso per diventare adulto[2]. Mentre, tuttavia, emerge sempre più la dimensione relazionale della persona, oggi si manifesta con evidenza una crisi dei rapporti interpersonali transgenerazionali. Le istituzioni educative concordano nell'affermare che l'educazione, con le persone coinvolte in questo processo, ossia i giovani e gli educatori (genitori, professionisti e altri adulti che si occupano dei giovani), stanno attraversando un periodo di instabilità, di disorientamento, poiché riflettono la crisi stessa della società in un'epoca di mutamenti troppo rapidi.

1) Cf. P. Coda, *Persona*, in P. Coda - G. Filoramo, *Dizionario del cristianesimo*, UTET, Torino 2006, pp. 861-866. Si tratta di una visione che vuole integrare e superare il concetto di *individuo* inteso come «soggetto morale capace di pensiero libero e dotato di pensieri, credenze e valori unici» e come «individuo contenuto nel proprio spazio psicologico e separato dalla realtà materiale e dagli altri individui» (V. Burr, *La persona in psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna 2004, p. 15).

2) Cf. G. Savagnone, *Lo smarrimento dell'origine*, in Servizio Nazionale per il Progetto Culturale della Conferenza episcopale italiana (CEI), *Di generazione in generazione. La difficile costruzione del futuro*, V Forum del Progetto Culturale, EDB, Bologna 2004, p. 306. *Educere* (tirare fuori, sviluppare) ed *educare* (allevare, coltivare) sono due verbi dai quali etimologicamente si può far derivare il sostantivo "educazione" (cf. A.V. Zani, *Formare l'uomo europeo. Sfide educative e politiche culturali*, Citta Nuova, Roma 2005, p. 22).

1.1. *Interruzione della tradizione (trasmissione dei valori) come sintomo della difficoltà di comunicazione tra le generazioni*

V. Zani, nel suo volume *Formare l'uomo europeo*, esamina le caratteristiche della "cultura postmoderna", caratterizzata dalla complessità dell'insieme dei cambiamenti attuali, su tutti e tre i livelli che rappresentano gli elementi principali di ogni sistema culturale e processo formativo: il primo di questi è il livello dei *sistemi di significato* (ad es. i riferimenti ultimi, le risposte alle domande di senso, le visioni del mondo e della vita, ecc.). Nella fase storica odierna le comunità tradizionali tendono a diminuire di importanza e, in alcuni contesti, addirittura a scomparire come soggetti significativi dal punto di vista educativo, ma con esse tendono anche a scomparire i caratteristici simboli e riti, sui quali si fondavano le identità individuali e collettive. Gli altri due livelli sono quello dei *valori* (ideali, bisogni, aspirazioni, strumenti che consentono di prendere in considerazione molteplici aspetti del vivere sociale, ecc.) e quello delle *norme* (schemi di comportamento, imperativi etici, codici di condotta, ecc.).

Riguardo a questi tre livelli nella società complessa è in atto una profonda crisi del senso di appartenenza sociale e culturale: a livello sociale, gli effetti sono l'imporsi del principio dell'"io" come "istanza primaria e irrinunciabile", cosicché ognuno rivendica come prioritaria la propria autorealizzazione; a livello culturale, la crisi d'appartenenza produce i suoi effetti nella forma dell'assenza di un centro, caratterizzata da intercambiabilità dei valori, e da un vuoto esistenziale[3] che assume i tratti del *nichilismo*[4]. A questo riguardo, W. Brezinka, un teorico tedesco dell'educazione, sottolinea la crisi della stabilità della persona. Tale stabilità, dipendendo dal sostegno di elementi costanti, viene resa impossibile da cambiamenti culturali troppo veloci, riguardanti ambiti valoriali fondamentali quali quello religioso, la concezione del mondo e della storia, la morale, la legge, gli usi e costumi, l'arte. Ciò che prima sembrava meritevole di essere ricordato e tramandato ora sembra sminuito e dimenticato. La giusta "liberazione" da vincoli troppo stretti, spesso dati da tradizioni, autorità e controllo sociale provoca così sradicamento, isolamento e mancanza di sicurezza. Lo studioso ritiene che i valori persistano solo se si riesce, attraverso l'educazione, a sviluppare nella generazione giovanile il senso del loro valore. Ma perché ciò si realizzi é necessario che gli adulti siano consapevoli di cosa è importante venga trasmesso in eredità come valore, e vivano di conseguenza[5].

Se questo non avviene, le conseguenze si riflettono fortemente sui più vulnerabili membri della società, i giovani: psicoterapeuti come Bettelheim e Scaparro segnalano come i bambini, percependo l'ansia dei genitori-adulti, non vivano la condizione adatta per uno sviluppo psicologico sano[6]. Riferendosi invece agli adolescenti, i quali attraversano un'età normalmente caratterizzata da incertezza e senso di

3) Cf. A.V. Zani, *Formare l'uomo europeo*, cit., pp. 60-64.
4) Cf. U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2010.
5) Cf. W. Brezinka, *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*, Vita e Pensiero, Milano 2011, pp. 9-10.
6) Cf. B. Bettelheim, *Un genitore quasi perfetto*, Feltrinelli, Milano 2010 (tit. or. *A good enugh parent*, Alfred A. Knopf, Inc., New York, 1987); F. Scaparro, *Talis pater. Padri, figli e altro ancora*, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano 1998.

vuoto, Bruzzone fa notare che le caratteristiche del nostro tempo – la complessità, la frammentarietà, la liquidità, l'incomunicabilità, l'anonimato, l'individualismo e l'incertezza – siano un'ulteriore causa d'insicurezza. Questo fa riflettere, secondo Bruzzone, circa lo smarrimento dei giovani dovuto non tanto a qualche loro "deficit", ma a una società che li priva di un orizzonte di senso[7]. Il disagio, allora, non sarebbe di tipo eminentemente *clinico*, ma *culturale*, sostanzialmente *noogeno*[8].

1.2. *Crisi dell'esperienza e del concetto di autorità e libertà nel rapporto educativo*

Auctor, dal latino, significa *creatore*, *fautore*, *moltiplicatore*[9]. Il termine, in genere, «richiama al concetto di forza interiore e propria, di potere legittimo e vincolante, di autorità riconosciuta e accettata»[10]. Non c'è educazione senza che qualcuno si assuma (e gli venga riconosciuta) una funzione di autorità[11]. Infatti, il bisogno di autorità è primario per i bambini: essi non possono fare a meno di figure autorevoli che li guidino e li rassicurino; non possono sviluppare la loro personalità senza il senso di fiducia e di protezione che proviene dal credere nell'autorità dei genitori. L'autorità è importante anche per la personalità degli adulti, i quali, impersonandola, realizzano una parte essenziale di sé: si tratta di un modo di esprimere la propria responsabilità verso gli altri. Se c'è dunque qualcuno bisognoso di crescere sotto un'autorità di qualcun altro che la esercita, significa che la relazione generativa-educativa è asimmetrica. Questo vuol dire che esiste un vincolo, per certi versi, tra ineguali, e tale vincolo può essere letto e vissuto con un doppio significato: legame, ma anche impedimento, costrizione[12], spesso asso-

7) Cf. D. Bruzzone, *L'educatore oggi: un nuovo slancio*, intervento tenuto all'incontro pedagogico europeo «Educazione: un atto d'amore», Cadine (Trento) 9-10 ottobre 2010; cf. U. Galimberti, *L'ospite inquietante,* cit., p. 12. La categoria di "senso", primariamente filosofica e religiosa, ma importante anche per la pedagogia, vuol dire «significato e direzione, capacità di dare un nome alle proprie esperienze ed esigenze, azioni e relazioni» (D. Bruzzone, *L'educatore oggi: un nuovo slancio*, cit.); come anche «provenienza da, appartenenza a una realtà più grande di sé entro cui si formulano ipotesi […] e con cui si ha riferimento e si è in comunicazione» (Comitato per il Progetto Culturale della CEI, *La sfida educativa*. *Rapporto-proposta sull'educazione*, Edizioni Laterza, Roma-Bari 2009, p. 5).

8) *Disagio* (*dis* – prefisso negativo – e *ad-iacere* – "stare presso" –) indica il sentirsi lontani, esclusi, isolati, estranei: una lontananza da se stessi, dagli altri e dal futuro. D'altra parte, l'autore fa notare che il "disagio" esprime allo stesso tempo anche un desiderio o "volontà" (anche se inconscia) di autenticità, intimità, senso, contatto con se stessi, con gli altri e con la vita. Proprio questa "ambiguità" per Bruzzone segnala un'opportunità educativa da cogliere.

9) Cf. V. Possenti, *Forme di un progetto educativo*, in Servizio Nazionale per il Progetto Culturale della CEI, *L'emergenza educativa*. *Persona, intelligenza, libertà, amore*, IX Forum del Progetto Culturale, Edizioni Dehoniane Bologna, Bologna 2010, pp. 212-213.

10) P. Coda, *Autorità*, in P. Coda - G. Filoramo, *Dizionario del cristianesimo*, cit., pp. 92-106.

11) Comitato per il Progetto Culturale della CEI, *La sfida educativa*. *Rapporto-proposta sull'educazione*, cit., pp. 21-22.

12) Cf. R. Sennett, *Autorità. Subordinazione e insubordinazione: l'ambiguo vincolo tra il forte e il debole*, Bruno Mondadori Editore, Milano 2006, pp. 4, 9, 15.

ciate al concetto di *potere*. Va sottolineato, però, che il potere esercitato all'interno della relazione educativa è un potere giustificato: viene esercitato nella relazione interpersonale «in modo asimmetrico quanto alla funzione, ma simmetrico quanto al coinvolgimento, alla responsabilità, all'impegno di crescita di tutti e due i soggetti»[13]. Si è pari, quindi, in quanto esseri umani, nei diritti e nelle responsabilità di ciascuno, pur mantenendo la coscienza del proprio ruolo.

Sono appunto la costrizione e l'impedimento, gli aspetti che vengono accentuati e rendono negativa la visione dell'autorità nella società moderna, ma questo ha delle ripercussioni serie nei rapporti transgenerazionali: il fenomeno della dipendenza, intrinseco al legame di autorità, è giunto ad essere percepito come qualcosa di minaccioso, per il fatto che rende vulnerabili e privi di protezione[14]. Inoltre, l'autorità viene intesa come minaccia alla libertà, sia nella famiglia che nella società in generale. I genitori e le altre autorità «hanno paura di essere criticati, perciò spesso si rifiutano di esporsi, evitando di sostenere con convinzione determinati valori e norme»[15]. Nella "società dei valori incerti", non sanno più cosa ritenere importante, cosa trasmettere e proteggere e cosa lasciare cadere o combattere[16]. Tra educatori e giovani, allora, si instaura un rapporto contrattualistico, per effetto del quale i primi si sentono continuamente tenuti a giustificare le proprie scelte nei confronti dei giovani, i quali accettano o meno ciò che viene proposto all'interno di un rapporto *egualitario*. Trattare un giovane come pari, però, significa lasciarlo solo di fronte alle proprie pulsioni e all'ansia che ne deriva[17].

Il secondo concetto che qui va considerato, *libertas*, etimologicamente viene dall'aggettivo latino *liber* e indica "chi non ha padrone", in contrapposizione a *servus*, schiavo[18]. Il *Dizionario del cristianesimo* descrive una dimensione della libertà in negativo, presentandola come l'assenza di condizionamenti; e una in positivo, intendendola come autodeterminazione, come reale possibilità di scelta. Da un punto di vista ontologico ed etico, la libertà va intesa come «l'espressione sintetica dell'esistenza umana, […] nel suo consapevole decidersi e impegnarsi in rapporto al proprio fine/bene ultimo»[19]. Oggi, però, essa viene spesso concepita come «libertà autoreferenziale che vede nell'altro – e nella società – un limite e non invece un "tramite" della sua stessa piena espressione»[20]. E. Fromm, nella sua opera *Fuga dalla libertà*, spiega la tesi del duplice significato della libertà, riferendosi in particolare alla situazione dell'uomo moderno: la libertà positiva, a suo parere, si identifica con la piena realizzazione

13) Comitato per il Progetto Culturale della CEI, *La sfida educativa. Rapporto-proposta sull'educazione*, cit., p. 22.
14) Cf. R. Sennett, *Autorità. Subordinazione e insubordinazione: l'ambiguo vincolo tra il forte e il debole*, cit., pp. 43-44.
15) W. Brezinka, *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*, cit., p. 22.
16) Cf. *Ibid.*, p. 16.
17) Cf. U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani,* cit., pp. 28-29.
18) Cf. G. Chimirri, *Trattato filosofico sulla liberta. Etica della persona e teoria dell'agire*, Mimesis Edizioni, Milano 2007, p. 26.
19) P. Coda, *Libertà*, in P. Coda - G. Filoramo, *Dizionario del cristianesimo*, cit., pp. 610-617.
20) V. Cesareo, *Il soggetto postmoderno e la comunità educante*, in Servizio Nazionale per il Progetto Culturale della CEI, *L'emergenza educativa*, cit., p. 95.

dell'individuo che include l'amore come componente principale dell'attività della personalità totale, protesa verso l'unione dell'individuo con gli altri, sulla base della conservazione dell'io individuale. Oggi – e qui Fromm arriva al "punto" – l'uomo moderno si trova liberato dalle forme di costrizione e autorità tradizionali, volendo essere libero di agire secondo la propria volontà nella ricerca dell'affermazione del proprio io, ed è divenuto un individuo, più indipendente, autosufficiente e critico. Nello stesso tempo, questa liberazione comporta dei nuovi pericoli: quello di diventare più isolato, solo e impaurito, alienato da se stesso e dagli altri. La conseguenza è il rischio di sottomettersi a nuove forme di schiavitù, che Fromm definisce "autorità anonime", come l'opinione pubblica e il senso comune, e quindi di adottare una personalità che non è la propria. Ciò si manifesta, secondo lo studioso, perché l'uomo, nella sua profonda disposizione, tende a conformarsi a quello che altri si attendono da lui e ha paura di essere diverso. La libertà – conclude – ha raggiunto un punto critico in cui rischia di convertirsi nel suo opposto[21].

1.3. *La figura del genitore/educatore e dei giovani d'oggi*

I cambiamenti socio-culturali avvenuti nell'ambito valoriale, nel modo di vivere e di concepire la coppia concettuale autorità-libertà, fanno emergere figure di giovani e di adulti nuove, che presentano nuove modalità di interazione nei rapporti transgenerazionali.

Da un punto di vista psicodinamico, i nuovi adolescenti sembrano essere sempre meno conflittuali (nel senso "edipico"), non avendo un chiaro riferimento normativo da infrangere, e invece somigliano sempre più a "narcisi": sono orientati all'ideale dell'io, al culto di sé, della loro bellezza e del loro successo. Molti, infatti, sono stati cresciuti come "cuccioli d'oro", confermati nella convinzione che «non esiste qualcosa o qualcuno di più importante di loro stessi» [22]. Il loro rapporto con gli adulti non è oppositivo, perché gli adulti stessi sono "altrove", hanno altro di cui occuparsi. Sono queste le radici della loro spavalderia, dello spregio dell'autorità che talora ostentano e dell'indifferenza verso le istituzioni. Spavaldi da un lato, dall'altro sono fragili: «fanno fatica ad accettare il limite e a tollerare la frustrazione, dipendono radicalmente dal riconoscimento del mondo che li circonda e hanno una consistenza identitaria molto debole»[23]. Sono molto sensibili, ma incapaci di interpretare il proprio mondo interiore: non sanno leggere le proprie emozioni e i propri sentimenti, e, di conseguenza, questi vengono rimossi oppure esplodono incontrollatamente[24].

È avvenuto un passaggio da famiglie "etiche", nelle quali vi era il prevalere di codici "paterni" – norme, regole, pensiero che diviene scienza e cognizione, società,

21) Cf. E. Fromm, *Fuga dalla libertà*, Oscar Mondadori, Milano 1987, pp. 89-91, 201-202, 204, 211.
22) D. Bruzzone, *L'educatore oggi: un nuovo slancio*, cit. L'autore qui riassume le caratteristiche dei giovani esposte da G. Pietropolli Charmet.
23) *Ibid.*
24) Cf. L. Melina, *Insegnare la grammatica dell'amore, nodo educativo cruciale per la questione antropologica e teologica*, in Servizio Nazionale per il Progetto Culturale della CEI, *L'emergenza educativa. Persona, intelligenza, libertà, amore*, cit., p. 274.

valori, autonomia – a famiglie "affettive", con il prevalere di codici "materni" – quali affetto, cura, tenerezza, sicurezza, relazionalità[25]. Ciò significa che il principio e il metodo educativi dei genitori diventa l'affetto, più che regole e principi astratti. La prospettiva è contribuire a "costruire" dei figli "felici". Genitori affettuosi, infatti, riducono in modo considerevole il livello di ferite e frustrazioni che possono essere subite durante l'infanzia[26]. Qui tocchiamo un tema importante per l'educazione oggi: i ruoli maschile (paterno) – femminile (materno), che hanno subìto anch'essi dei cambiamenti significativi. È un fatto recente, ma ormai abbastanza diffuso, quello di voler essere padre creando maggiore prossimità con i figli e partecipando alla loro crescita sin dalla nascita; un ruolo che, da sempre, era invece affidato alla donna. Il fenomeno di un padre che tende ad assumere ruoli cosiddetti "materni" apre degli interrogativi sulla necessità di riconsiderare le competenze del maschile e del femminile nella generatività e nella cura dei figli, senza perdere l'apprezzabile stato di ciascuno dei generi[27]. Dall'altra parte, il pericolo di voler porre il padre e la madre "sullo stesso piano", come afferma Zoja, è quello di creare una "simbiosi", quasi un'indistinzione tra padre e madre, che priva di un'immagine che favorisca la distinzione, l'individuazione, l'ingresso in società (caratteristiche che vengono stimolate dal ruolo del padre)[28]. Il bambino continua ad avere bisogno di un'autorità che lo accompagni nel processo della propria integrazione nel mondo[29], ma la mancanza di figure autorevoli può segnare in modo problematico la sua crescita intellettuale e la sua personalità intera, a cominciare dalla sfera psichica e affettiva[30].

2. Per una illuminazione dei rapporti educativi dal centro della rivelazione cristiana

I problemi fin qui esposti pongono in essere una domanda essenziale riguardo al "come" guardare ai rapporti transgenerazionali odierni e a "quale" modello relazionale potrebbe ispirare gli educatori. La rivelazione cristiana indica la relazione per eccellenza: quella del Figlio e del Padre, nell'amore reciproco che è lo Spirito Santo. Da uno scavo teologico del loro rapporto, manifestato nell'esperienza umana di Gesù, possiamo ricavare elementi sui quali impostare una specifica analisi pedagogica. In questo senso, il pensiero pedagogico di Chiara Lubich, sviluppato all'interno dell'esperienza del carisma dell'unità, può costituire

25) Cf. G. Pietropolli Charmet, *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000, p. 44; cf. D. Bruzzone, *L'educatore oggi: un nuovo slancio*, cit.; cf. anche M.L. Mondello, *Note sulla paternità in psicoanalisi*, in Aa. Vv., *Le Figure del padre. Ricerche interdisciplinari*, Armando Editore, Roma 2001, p. 167.
26) G. Pietropolli Charmet, *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida,* cit., p. 44.
27) Cf. M.L. Mondello, *Note sulla paternità in psicanalisi,* cit., pp. 134, 167.
28) Cf. L. Zoja, *Il gesto di Ettore. Preistoria, storia, attualità e scomparsa del padre*, Bollati Boringhieri, Torino 2000, p. 261.
29) Cf. *Ibid*.
30) Cf. Comitato per il Progetto Culturale della CEI, *La sfida educativa*. *Rapporto-proposta sull'educazione*, cit., p. 57.

un significativo contributo all'educazione, e soprattutto alla crisi attuale che essa sta attraversando.

Cominciamo con il prendere in considerazione alcuni spunti offerti dalla teologia trinitaria.

2.1. *Il rapporto tra il Padre e il Figlio*

Il rapporto tra le Persone divine è caratterizzato dalla generazione del Figlio ad opera del Padre, che richiede l'iniziale ed eterna recettività del Figlio, pienamente manifesta nella vicenda storica di Gesù.

P. Coda fa notare il primato indiscusso che Gesù riconosce al Padre, evidente nell'autocoscienza di Gesù[31]. È il Padre, secondo Gesù, a conoscere il Figlio, la sua identità profonda e vera. Solo a partire da e all'interno della conoscenza che il Padre ha di lui, il Figlio conosce il Padre[32]. F. X. Durrwell afferma che la parola *Abbà*, con la quale Gesù si rivolge a Dio, è «essa stessa una risposta, poiché un bambino dice "papà" a colui che, per mezzo della sua presenza amorosa e protettrice, si fa conoscere da lui come suo padre»[33]. Gesù, definendosi Figlio e dando primato al Padre, dice qualcosa dell'esistenza di un'*asimmetria/diversità* nel loro rapporto: «il Padre è più grande di me» (*Gv* 14, 28). Questo riconoscimento, però, non vuole esprimere uno stato d'inferiorità, proprio per il fatto che a Gesù tutto è stato dato dal Padre. Il Padre è più grande: proprio perché è Padre, è il primo, la fonte[34]. Ma Egli, pur essendone l'origine, non è anteriore al Figlio, perché è nella generazione del Figlio che si costituisce la persona stessa del Padre in quanto Padre[35]. In questo senso, Egli è "dipendente" dal Figlio, «dato che questi, accogliendo l'Amore del Padre e facendolo ritornare eternamente a lui, "ri-genera il Padre da cui è stato generato"»[36]. D'altra parte, il fatto che Gesù dica: «tutto mi è stato dato dal Padre mio, nessuno conosce il Padre se non il Figlio» (*Mt* 11, 27; *Lc* 10, 22), suggerisce un'*eguaglianza* di natura tra il Padre e il Figlio[37]. Le due Persone divine sono un unico Dio, quindi *uguali* in essenza («Io e il Padre siamo una cosa sola», dice Gesù in *Gv* 10, 30).

Questa "asimmetria nell'eguaglianza" è condizione ed effetto della trinitarietà, come scrive E. Cambòn: «non v'è nessuno che sia più grande o più piccolo. Tuttavia, si può dire che nella Trinità vi sia "disuguaglianza", "asimmetria" […] non in senso quantitativo, ma certamente rispetto alla diversità tra le Persone»[38].

Da qui, il secondo punto di osservazione riguarda il significato e il modo in cui si manifesta questa "asimmetria" all'interno del rapporto tra il Padre e il Figlio. La

31) Cf. la preghiera di Gesù nota come "inno di giubilo": *Mt* 11,25-27e *Lc* 10,21-22.
32) Cf. P. Coda, *Dalla Trinità. L'avvento di Dio tra storia e profezia*, Città Nuova 2011, p. 226.
33) F.X. Durrwell, *Il Padre. Dio nel suo mistero*, Città Nuova, Roma 1994, p. 23.
34) Cf. *ibid*., p.127.
35) *Ibid*., p. 134.
36) E. Cambón, *Trinità modello sociale*, Città Nuova, Roma 2005, p. 84.
37) Cf. R. Penna, *I ritratti originali di Gesù il Cristo. Inizi e sviluppi della cristologia neotestamentaria*, I, San Paolo, Cinisello Balsamo 1996, p. 153; cf. nota 15 in P. Coda, *Dalla Trinità. L'avvento di Dio tra storia e profezia,* cit., pp. 226-227.
38) E. Cambón, *Trinità modello sociale*, cit., p. 84.

paternità di Dio non è una paternità paternalistica: essendo Padre, non domina in nessun modo, perché è Padre nell'amore. Scrive Durrwell: «chiunque ama profondamente, è umile, è felice di vivere per colui, ma anche per mezzo di colui che ama, di riceversi, per così dire, da lui»[39]. Il teologo sottolinea che Dio, anche se Onnipotente, non è un dominatore sovrano[40]. Similmente, Coda parla della paternità di Dio che non invade, soffoca o limita la libertà (del Figlio e dell'uomo). Inoltre, spiega che essa non è protettiva, bensì «invita alla responsabilità, garantisce e promuove la libertà e suscita nell'uomo la capacità di decidere e di rischiare»[41]. Si tratta di una paternità che non dispensa dall'oscurità, dalla sofferenza e persino dal rischio di perdere la vita[42]: è quella che si mostrerà al culmine nell'abbandono patito da Gesù in croce, proprio nel lasciare che il Figlio porti a compimento in fedeltà la missione che gli è affidata: «il nascondimento e il silenzio di Dio, il suo "abbandonare" Gesù alla prova atroce del sentirsi dimenticato, lasciato solo in balia del suo destino, persino rifiutato, sono il segno più vero – paradossalmente – del suo essere *Abbà*»[43].

Altrettanto, Dio è Madre: Durrwell fa notare che spesso, riguardo alle immagini che solitamente utilizziamo per parlare di Dio, si ricorre al modello materno[44]. Ci sono vari espressioni dell'Antico e del Nuovo Testamento che richiamano il "volto materno di Dio": Dio che non dimentica il proprio figlio come una donna che non si dimentica del suo bambino (*Is* 49,15); commozione fin nelle viscere (*Ger* 31, 20, *Lc* 15, 20), le viscere di misericordia (*Lc* 7,13)[45]. Questo riferimento all'aspetto femminile – sottolinea Coda – ci ricorda che Dio in sé comprende il maschile e il femminile nella loro radice e nella loro vocazione. Conseguentemente, l'essere umano, che è creato «a immagine e somiglianza» di Dio proprio in quanto è maschio e femmina (cf. *Gen* 1, 27), trova in Dio la pienezza e ricchezza del modello della sua genitorialità: la «peculiarità che è attestata dal ruolo del padre rispetto ai figli, cura amorevole e promozione dell'alterità» e la «peculiarità espressa dal simbolo femminile della maternità: tenerezza, intimità, misericordia»[46].

Osserviamo, infine, le caratteristiche fondamentali dell'esistenza di Gesù in quanto Figlio. Coda sottolinea che l'atteggiamento che il Figlio coltiva nei confronti del Padre è rappresentato nel modo migliore dal termine *Abbà*, che Gesù utilizza e per il quale «guarda al Padre con quella spontanea e confidente familiarità che nulla toglie al rispetto e alla pronta e piena adesione alla sua volontà»[47]. Esso esprime gratitudine profonda, affidamento totale e libertà responsabile, alimentata dalla gioia della reciprocità e della comunione[48]. La tentazione che può insidiare il

39) F.X. Durrwell, *Il Padre. Dio nel suo mistero*, cit., p. 219.
40) *Ibid.,* p. 169.
41) P. Coda, *Dalla Trinità. L'avvento di Dio tra storia e profezia.* cit., p. 235.
42) *Ibid.*, p. 236.
43) P. Coda, *La figura paterna di Dio*, Conferenza tenuta al "Festival Biblico", Vicenza, 27 maggio 2011; cf. Id., *Dalla Trinità. L'avvento di Dio tra storia e profezia.* cit., pp. 222, 256; cf. anche F.X. Durrwell, *Il Padre. Dio nel suo mistero,* cit., pp. 63-64.
44) Cf. F.X. Durrwell, *Il Padre. Dio nel suo mistero,* cit., p. 140.
45) Cf. P. Coda, *Dalla Trinità. L'avvento di Dio tra storia e profezia*, cit., p. 237.
46) *Ibid.*
47) *Ibid.*, p. 227.
48) Cf. *ibid.*

rapporto tra il Figlio e il Padre è, per il Figlio, quella di non vivere *sempre* e *fino in fondo* discernendo la volontà del Padre e aderendo a Lui[49]. Gesù, all'appressarsi del momento decisivo della sua missione, nel Getsemani, consapevole della sua libertà e del sacrificio che lo attende, conforma la sua volontà a quella del Padre: in un atto che fa convergere le due libertà in un unico volere[50].

2.2. *Kenosi e pericoresi*

Dio-Padre e Dio-Figlio, insieme con e in Dio-Spirito Santo, sono il Dio Uno. Per descrivere questa realtà, significativa anche per i rapporti umani, si ricorre ai concetti di *kenosi* e *pericoresi*[51].

L'atteggiamento *kenotico* delle Persone divine è stato descritto da H.U. von Balthasar come: «l'autodedizione del Padre, che dona non solo qualcosa di ciò che ha ma tutto ciò che è […] che passa interamente al Figlio generato […]. Questo totale dono di sé […] significa qualcosa come una "morte", una prima radicale "kenosi"»[52]. Il medesimo atteggiamento è anche quello del Figlio e dello Spirito. Ora – come nota Coda – mentre le Persone divine, essendo Dio, possono donarsi dando tutte Se stesse, e così anche ricevere Se stesse in ritorno, le persone create non possono vivere in pienezza il non-essere dell'amore: perché, appunto, ricevono il loro essere da Dio, e non possono privarsene *ontologicamente*. Quello che possono fare è donarsi *intenzionalmente*, in un atto che è contemporaneamente di conoscenza e di amore[53]. Secondo Cambón, la "kénosis reciproca" è condizione e premessa per il dispiegamento dell'unità trinitaria: è un evangelico "svuotarsi" e spogliarsi di sé, un "perdersi l'uno nell'altro" per amore, che non crea unità-fusione, permettendo invece ad ognuno di essere se stesso in pienezza[54].

Pericoresi (in latino *circumincessio* e *circuminsessio*) invece indica un rapporto di mutua in-esistenza delle tre divine Persone, a partire dalle affermazioni di Gesù «Io e il Padre siamo uno» (*Gv* 10, 30) e «Il Padre è in me e Io sono nel Padre» (*Gv* 10, 38; cf. 14, 9.11; 17, 21)[55]. Ogni Persona nella Trinità, scrive Cambón, è Se stessa attraverso l'Altra, nella reciprocità; e questo tipo di relazionalità (in e di Dio) costituisce il paradigma di ogni relazionalità, per cui si parla di un'*antropologia trinitaria*[56]. Essa si può descrivere con le parole di Coda: «mediante l'amore diventiamo uno nella pericoresi, nella reciprocità cioè del nostro essere in Cristo gli uni

49) Cf. *ibid*., p. 248.
50) Cf. *ibid*., p. 251.
51) Il verbo κενόω (kenóo), utilizzato in *Fil* 2, 7, esprime lo "svuotamento di sé per amore" che caratterizza anche la vita intratrinitaria di Dio (cf. *ibid.*, pp. 491-493). Il termine περιχώρησις (pericóresis) significa "andare intorno": termine coniato, probabilmente, dal filosofo Anassagora; utilizzato in riferimento alla vita intratrinitaria esprime il rapporto di mutua in-esistenza delle tre Persone (cf. p. 386).
52) H.U. von Balthasar, *TeoDrammatica*, *V*: *L'ultimo Atto*, Jaca Book, Milano 1986, pp. 71-72.
53) Cf. P. Coda, *Dalla Trinità. L'avvento di Dio tra storia e profezia*, cit., pp. 570-571.
54) Cf. E. Cambón, *Trinità modello sociale*, cit., p. 68.
55) Cf. P. Coda, *Dalla Trinità. L'avvento di Dio tra storia e profezia*, cit., p. 398.
56) Cf. E. Cambón, *Trinità modello sociale*, cit., pp. 46-47, 49.

per, con e negli altri. Come in Dio»[57]. In Cristo, continua, il rapporto intersoggettivo «si realizza nella logica pericoretica del dono di sé all'altro e dell'accoglimento in sé dell'altro»[58].

2.3. *Il Terzo in Dio*

Lo Spirito Santo si può definire come il "Terzo" nella Trinità: non nel senso di "ultimo" nella relazione tra i Tre, ma – riprendendo il pensiero di Durrwell – come Colui nel quale si costituiscono la persona del Padre (che genera) e quella del Figlio (generato). Anche se non é né l'inizio né la fine, lo Spirito Santo si colloca sia all'inizio sia alla fine: poiché è l'amore[59]. Coda, da parte sua, considerando lo Spirito Santo come «l'*intimo* di Dio», il «legame d'amore tra il Padre e il Figlio»[60], spiega anche, a proposito dei rapporti interpersonali vissuti nella reciprocità, che «la reciprocità presuppone e propizia sempre un *tertium*: non solo come "in mezzo" o "tra" (*zwischen*) dalla relazione o come frutto di essa, ma [...] come termine intenzionale intrinseco alla relazione stessa di reciprocità»[61]. Nell'amore reciproco è naturale che le persone si vogliano bene l'un l'altra. La reciprocità, però, è vera quand'è aperta ed effusiva, quand'è «effusivamente *reciprocante*: e cioè indirizzata a moltiplicare all'infinito il dinamismo stesso per cui è reciprocità»[62]. L'unità trinitaria di Dio, infatti, non è *esclusiva* ma *inclusiva*, cioè *effusiva*: perchè è aperta e chiama a partecipare al suo mistero tutte le sue creature (mediante Gesù, il Figlio, e il dono dello Spirito Santo)[63].

3. Alcune linee pedagogiche scaturenti dal carisma dell'unità

La Lubich riconosce la "primarietà ontologica della relazione", che si realizza secondo la duplice dimensione del rapporto con Dio e con il prossimo. A partire da questa premessa, il suo discorso tenuto in occasione dell'inaugurazione dell'Istituto Superiore di Cultura (ISC) [64], nel 2001, configura il rapporto al quale sono chiamati studenti (educandi) e professori (educatori), offrendo elementi significativi per ogni rapporto educativo.

In quel discorso, la Lubich delinea alcune caratteristiche del rapporto tra Padre e Figlio, che possano portare a realizzare il compito della Scuola (del processo edu-

57) P. Coda, *Dalla Trinità. L'avvento di Dio tra storia e profezia*, cit., p. 418.
58) *Ibid*., p. 562.
59) Cf. F.X. Durrwell, *Il Padre. Dio nel suo mistero,* cit., pp. 134, 197.
60) P. Coda, *Dalla Trinità. L'avvento di Dio tra storia e profezia*, cit., p. 390.
61) *Ibid*., p. 566.
62) *Ibid*., p. 567.
63) Cf. *ibid*., p. 549.
64) Si tratta della *Summer School* "Per una cultura dell'unità", svoltasi dal 2001 al 2007 (fino alla fondazione dell'Istituto Universitario Sophia) in Svizzera, in Italia e in Germania. Le lezioni si svolgevano per due settimane ogni anno, per 4 anni, ed erano rivolte a giovani universitari delle più svariate facoltà, Paesi e culture. Cf. http://iu-sophia.org/default.asp?s=242&o=149 (consultato il 20 dicembre 2011). Per il discorso intero, consultare C. Lubich, *Discorso inaugurale della Summer School Sophia "Per una cultura dell'unità"*, Montet 15 agosto 2001, in «Sophia», 1 (2008/0), pp. 12-18.

cativo): «insegnare la Sapienza», che si acquista avendo "Gesù in mezzo"[65] fra gli studenti, fra i professori, fra professori e studenti. In questo modo, Gesù - il mediatore della Sapienza - viene indicato come l'unico Maestro della Scuola, che conduce coloro che si pongono in rapporto gli uni incontro agli altri[66]. Qui emerge la novità della visione della Lubich e dell'esperienza vissuta alla luce del carisma dell'unità: la relazione percepita non come realtà diadica, ma triadica. Una relazione che considera un "terzo elemento", appunto: il Maestro-Gesù, che si rende presente nello Spirito attraverso l'amore reciproco tra gli uomini. Dopo queste considerazioni iniziali, procediamo con l'osservare alcuni aspetti cruciali del rapporto educativo proposto da C. Lubich.

3.1. *Rapporto educatore-educando*

In un'ottica trinitaria, l'educatore si ispira a Dio-Padre e l'educando a Dio-Figlio[67]. Entrambi, però, riconoscendosi fratelli in Gesù, sono rivolti al Padre come punto di riferimento ultimo. Allo stesso tempo, dunque, c'è *uguaglianza* – sono fratelli, avendo tra loro un unico Maestro e un unico Padre – e *asimmetria* – ognuno ha il proprio ruolo, di "padre" e di "figlio". La responsabilità dell'educatore, comunque, richiede umiltà: rimanendo disponibile a perdere la parzialità del proprio sguardo per assumerne uno più ampio, autoeducandosi[68], egli mostra di ricordare che, prima di essere padre, è figlio, e che per essere educatore deve saper essere educando[69]. Tale atteggiamento configura la sua identità di "autorità orientante", disposta a fare in prima persona lo stesso percorso che poi perseguirà con l'educando. La questione dell'autorità dell'educatore acquista allora una connotazione positiva: essa non si trova nella forza, ma «nella provocazione derivante dalla sua testimonianza»[70], dal suo convincimento, che implica la libera adesione dell'educando. Il potere dell'educatore è autentico se è liberante, e rispetta la sempre crescente autonomia dell'educando. Intesa in questo modo, l'autorità è identificabile come «legge che rispetta la coscienza», e la libertà come «coscienza

65) L'espressione "Gesù in mezzo" si riferisce alla presenza dello Spirito di Gesù risorto tra gli uomini grazie all'amore reciproco. Gesù, come riferisce il Vangelo, aveva promesso: «dove due o tre sono uniti nel mio nome, lì sono io in mezzo a loro» (*Mt* 18, 20). Cf. J. Povilus, *Gesù in mezzo nel pensiero di Chiara Lubich*, Città Nuova, Roma 1981.
66) Cf. A.V. Zani, *Introduzione*, in C. Lubich, *Educazione come vita*, cit., pp. 25-27.
67) Cf. Id., *Discorso inaugurale della Summer School Sophia "Per una cultura dell'unità"*, cit., p. 17.
68) Cf. Aa. Vv., *"Risurrezione di Roma". Un iniziale approccio pedagogico al testo di Chiara Lubich*, Roma-Loppiano 2003, testo inedito, p. 9; cf. G. Milan, *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Città Nuova, Roma 1994, pp. 89, 93-94.
69) Cf. Commissione internazionale Educazione Unità, *Educazione come amore,* intervento tenuto all'Incontro pedagogico «Educazione come amore», Bologna 31 marzo 2007, e Benevento 8 novembre 2007, scaricato dal sito http://www.eduforunity.org/it/incontri-pedagogici/educazione-come-amore/educazione-come-amore.html (consultato il 20 maggio 2011).
70) Cf. Aa. Vv., *"Risurrezione di Roma". Un iniziale approccio pedagogico al testo di Chiara Lubich*, cit., p. 9.

che rispetta la legge»[71]. Questo è il compito dell'educazione: provocare la "*libera conquista*" nell'educando, nello scegliere quei valori dai quali è stato attratto[72]. I veri "maestri", infatti, sono coloro che danni agli altri la possibilità di imparare a guardare con i propri occhi[73].

Questo si ottiene vivendo un "vuoto d'amore" (una *kenosi*) che, secondo la Lubich, è la «condizione per attuare l'amore reciproco» in rapporti *pericoretici*. Essere "vuoti" permette all'educatore di accogliere pienamente in sé l'educando, rimuovendo dalla mente le proprie idee, dalla volontà ogni propria cosa per fare spazio in sé solo all'altro[74]. Mettersi in atteggiamento d'accoglienza è un atto di *volontà* e di *intelligenza* che esprime tutta la persona: significa essere *presenza totale* per l'altro[75]. L'effetto dello "svuotamento" operato nell'ascolto empatico è la creazione di uno spazio nel quale l'altro si può manifestare per il fatto che trova qualcuno che lo accoglie; può donarsi, perché trova qualcuno che lo ascolta[76]. È importante dare fiducia all'educando, per la «qualità non-interessata e generativa nelle relazioni interpersonali»[77], tipica della fiducia: un atto di fiducia può suscitare una risposta affidabile, la cosiddetta «fiducia responsiva»[78]. La spiegazione del "paradosso della fiducia" è simile a quella dell'"effetto libertà": cioè, percependo di aver ricevuto la fiducia di qualcuno, ci sentiremo obbligati nei confronti di questa persona, e più difficilmente la tradiremo. Si crea un circolo virtuoso per il quale, agendo aspettandoci il meglio dagli altri, essi, spesso, si comporteranno effettivamente meglio[79].

Dall'altra parte, anche l'educando vive il "vuoto di sé": lasciandosi prima di tutto "generare" dall'educatore, cioé accogliendo ciò che gli sarà donato da quest'ultimo. Vi è poi anche una parte attiva da questi giocata: il "rispondere con amore"[80], con il proprio contributo specifico, che di nuovo viene accolto dall'educatore. La Lubich sottolinea che solo con il contributo di entrambi, educatore ed educando, si giunge alla Sapienza, perché è in rapporti reciproci in cui avviene uno scambio di saperi, opinioni ed esperienze, all'interno di un dialogo in cui vengono poste domande e risposte, che si crea una nuova *realtà* (il "tra", il "terzo") per entrambi, professori e studenti. Questa realtà, proprio perché vissuta, apre gli orizzonti del pensiero e dell'esperienza a tutti coloro che sono coinvolti in essa. Per

71) Cf. Commissione internazionale Educazione Unità, *Educazione come amore*, intervento tenuto all'Incontro pedagogico «Educazione come amore», cit.
72) Cf. *ibid*., p. 19; W. Brezinka, *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*, cit., pp. 23, 25.
73) Cf. E. Cambón, *Trinità modello sociale*, cit., p. 191.
74) Cf. C. Lubich, *La dottrina spirituale*, a cura di M. Vandeleene, Arnoldo Mondadori, Milano 2002, p. 380.
75) Cf. G. Cicchese, *Incontro a te. Antropologia del dialogo*, Città Nuova, Roma 2010, pp. 50-51, 58, 111.
76) C. Lubich, *Quale futuro per una società multiculturale, multietnica e multireligiosa?*, in Id., *Educazione come vita*, cit., p. 121.
77) T. Boi, *L'intelligenza sociale. Verso una teoria relazionale dell'intelligenza nel quadro della pedagogia di comunione*, in «Nuova Umanità», XXXI (2009/1), pp. 81-99, qui p. 92.
78) *Ibid.*, pp. 92-93.
79) Cf. V. Pelligra, *I paradossi della fiducia*, Il Mulino, Bologna 2007, p. 174.
80) Cf. C. Lubich, *Discorso inaugurale della Summer School Sophia "Per una cultura dell'unità"*, cit., pp. 16-17.

la Lubich, il processo educativo si realizza precisamente in questa reciprocità dialogica, nella quale l'educatore e l'educando realizzano e accrescono la verità che è in loro[81]. In un tale rapporto si arriva a dire "io sono io in te e tu sei tu in me": è, questa, una pertinente definizione della "reciprocità pericoretica"[82]: le persone sono ciascuna se stessa, ma attraverso l'altra. Nella reciprocità esiste unità nella distinzione, poiché si danno identità diverse che vivono in comunione[83].

Oltre il dialogo sincero, un altro importante aspetto dei rapporti reciproci è il "nuovo" o la "sorpresa" che scaturisce all'interno di un rapporto vissuto trinitariamente[84]. Questo permette di trasformare il rapporto in una *permanente novità*, che apre orizzonti nuovi per l'esistenza come per l'intelligenza: è possibile porsi di fronte all'altro mettendo da parte il passato, vedendolo sempre "con occhi nuovi". Se ci si lascia sorprendere dalle novità di cui è capace l'amore, si ottiene la possibilità di cambiare, di non cedere alle tendenze negative proprie e altrui, per assistere così alla lenta ma graduale e sicura trasformazione del cuore[85]. Sono qualità preziosissime per saper affrontare la vita e il costruire i rapporti umani sani.

3.2. *La questione del "Terzo" nel rapporto educativo*

È importante, in ambito educativo, prendere in considerazione la dimensione del trascendente, nella quale nominare l'*Altro*. Per la Lubich, in conformità con la rivelazione cristiana, l'Altro assume un carattere prettamente personale: si tratta di Dio-Amore, di Colui che offre un senso a tutto ciò che è. Egli è "l'Ideale" che va al di là di ogni altro ideale umano: è il «punto nodale dell'esperienza umana»[86]. È quel Dio-amore che, nei rapporti umani, «di due fa uno, ponendoSi a terzo, come relazione di essi»[87]. Si manifesta la «necessità di un Ideale, di una dimensione trascendente che realizzi l'unità delle persone coinvolte nel processo educativo»[88]. Il processo educativo stesso, inoltre, richiede che tutte le sue dimensioni siano «organizzate e vivificate da una visione sapienziale, da uno scopo supremo»[89], nel quale, così, risultino fondate e al quale siano orientate[90]. Un ideale che conduca le persone, nel rapporto educativo, a trascendersi, guidando la relazione e ponendosi «come suo criterio»[91].

L'educazione, per la Lubich, è in qualche modo un «"percorso verso un dover essere" religioso, morale, comportamentale, culturale e sociale dei giovani», che li fa

81) Aa. Vv., *"Risurrezione di Roma". Un iniziale approccio pedagogico al testo di Chiara Lubich*, cit., p. 31.
82) Cf. E. Cambón, *Trinità modello sociale*, cit., p. 54.
83) Cf. *ibid.,* pp. 53-55.
84) Cf. H.U. von Balthasar seguendo A. von Speyr, in *TeoDrammatica*, cit., pp. 68-69.
85) Cf. E. Cambón, *Trinità modello sociale*, cit., p. 99.
86) A.V. Zani, *Introduzione, in C. Lubich, Educazione come vita*, cit., p. 28.
87) Aa. Vv. *"Risurrezione di Roma". Un iniziale approccio pedagogico al testo di Chiara Lubich*, cit., p. 32.
88) *Ibid.*, p. 33.
89) J. Maritain, *Per una filosofia dell'educazione,* La Scuola, Brescia 2001, pp. 126-127.
90) Cf. Aa. Vv. *"Risurrezione di Roma". Un iniziale approccio pedagogico al testo di Chiara Lubich*, cit., p. 33.
91) *Ibid.*

entrare nella «dimensione esistenziale come un "progetto di immortalità"»[92]. In altre parole, il fine dell'educazione è ciò che «ancora *non appare* ai sensi esterni – ad uno sguardo superficiale – ma è […]. È potenzialità da trasformare in atto»[93]. La vita umana, quindi, anche se all'insegna del *limite*, è rivolta a realtà inesauribili ed eterne. In questa visione, la pedagogia può farsi capace di promuovere valori ultimi: amore, bellezza, verità[94].

Vogliamo qui far notare come l'Ideale che è Dio, "Terzo" nel rapporto, pone l'educatore e l'educando nella *stessa condizione*: nel percorso educativo o formativo si trovano coinvolti entrambi i soggetti dell'educazione. Infatti, anche l'educatore «passa essenzialmente attraverso un significativo itinerario di autoformazione […] intrapreso nel continuo confronto con l'Altro da sé e interiorizzato come profondo stile di vita»[95]. In quest'ottica, educatore ed educando si trovano ad essere «educandi tra loro», che «agiscono in modo autonomo e, nello stesso tempo, interdipendente, tendente verso un unico Ideale»[96]. Il centro dell'attenzione, in questo tipo di rapporto, si sposta dall'educando e dall'educatore, singolarmente presi, alla loro relazione, che rappresenta uno spazio nel quale si costruisce l'unità tra i due in modo che, attraverso l'Ideale condiviso, avviene il processo educativo[97]. La relazione tra i due, guardando verso un Altro, si fa essa stessa "terzo": per questo, tale processo può definirsi autenticamente *trinitario*.

3.3. *Educazione al difficile e alla responsabilità*

Un punto cardinale della pedagogia che fiorisce dal carisma dell'unità è l'educazione al difficile, a partire dal significato che l'esperienza dell'abbandono di Gesù[98] riveste per l'esperienza umana ed educativa. A volte, atteggiamenti iperprottetivi cercano di preservare gli educandi dalle difficoltà, ma favoriscono così il formarsi in essi della convinzione che la vita possa essere una strada in discesa. In questo modo, «li si lascia in forte disagio di fronte alle inevitabili prove della vita e, in particolare, li si rende passivi e renitenti rispetto alle responsabilità che ogni essere umano deve assumersi di fronte a se stesso, al prossimo, alla società»[99].

92) C. Lubich, *L'evangelizzazione dei figli*, in Id., *Educazione come vita*, cit., p. 80.
93) Aa. Vv. "Risurrezione di Roma". Un iniziale approccio pedagogico al testo di Chiara Lucbich, cit., p. 4.
94) Cf. *ibid.*, p. 11.
95) *Ibid.*, p. 12.
96) *Ibid.*, p. 14.
97) Cf. *ibid.,* p. 33.
98) L'espressione "Gesù abbandonato" si riferisce all'esperienza dell'abbandono di Gesù sulla croce espressa nel grido riportato da *Mc* 15, 34 e *Mt* 27, 46: «Dio mio, Dio mio, perché mi hai abbandonato?». Per un approfondimento del significato e del valore di questa esperienza di Gesù all'interno della spiritualità del movimento dei focolari, cf. C. Lubich, *L'unità e Gesù abbandonato*, Città Nuova, Roma 2008. Nell'esperienza dell'abbandono, la *kenosi* consiste nel fatto che Gesù si sentiva "svuotato" di tutto, avendo perso tutto – persino il sentimento del suo legame con Dio – per amore per gli uomini.
99) C. Lubich, *Il carisma dell'unità e la pedagogia*, in Id., *Educazione come vita*, cit., pp. 154-155.

Gesù Abbandonato, per il carisma dell'unità, rappresenta l'idea-chiave per affrontare questa questione. Dicendo «nelle tue mani, Padre, raccomando il mio spirito» (*Lc* 23,46), Gesù insegna a vedere la difficoltà, la prova, l'ostacolo, il dolore, come qualcosa da affrontare, da amare, da superare[100]. Si potrebbe dire: come qualcosa che fa crescere la responsabilità dell'educando e porta a compimento il rapporto educativo, in quanto esso è teso ad insegnare ad affrontare la vita da soli. Gesù, che aveva piena fiducia nel Padre, non poteva, pur nel suo immenso dolore, essere disperato. Infatti, chiede il "perché?" dell'abbandono, ma sa che il Padre c'è («Dio mio»). Il rapporto con il Padre, sperimentato in pienezza in ogni istante della vita, lo ha reso capace di resistere a quella prova nella quale, dopo aver compiuto la missione affidatagli, egli deve vivere ogni cosa, fino in fondo, "senza" il Padre. Si potrebbe dire che l'abbandono è la prova della sua "maturità", del suo essere pienamente se stesso, al punto da essere capace di "generare" egli stesso a sua volta, come il Padre, gli uomini alla figliolanza di Dio[101]. Il Padre, d'altra parte, in quel momento "attende", si "mette da parte" per far spazio al Figlio: si tratta di un "sacrificio" anche per il Padre. Esso, però, non si manifesta in Dio come sofferenza, bensì come "gioia fiduciosa": perché genera Gesù nella sua pienezza filiale. La felicità di Dio è quella della pienezza dell'amore, che nel suo intimo fa coabitare il dolore con la gioia, in modo che la felicità sovrabbonda e assorbe il dolore. Dio com-patisce con Gesù, lo accompagna nella sofferenza. Si può quindi parlare di una compassione in Dio, che fa parte della sua eterna felicità d'amare[102]. Per gli uomini, certamente, è diverso: perché spesso il dolore sovrasta la felicità d'amare, e si sostituisce ad essa come principio del loro agire. Ma la Lubich vuole che educatori ed educandi si ispirino a quel momento cruciale vissuto da Gesù e dal Padre: la maturità di entrambi si manifesta nel momento in cui questi ultimi sanno agire affrontando i momenti difficili autonomamente. Diventano così a loro volta adulti, e perciò anche pienamente capaci di non rispondere agli insegnamenti ricevuti. Sapendo che è arrivato il momento di "staccarsi" dalla "simbiosi" emotiva con il giovane, è compito degli educatori mettersi da parte, e vivere il dolore nell'amore: cioè lasciando prevalere il desiderio che il giovane possa vivere la propria responsabilità, e così diventare adulto. E questo è il profondo desiderio, il grande sogno, l'attesa anche nei momenti d'angoscia e di fallimento. Speranza sempre nuova dell'educare.

JELENA MALIŠA
Laurea magistrale in "Fondamenti e prospettive di una cultura dell'unità", indirizzo teologico-filosofico, presso l'Istituto Universitario Sophia
jelena.malisa@gmail.com

100) Cf. *ibid.*, p. 154.
101) Cf. P. Coda, *Dalla Trinità. L'avvento di Dio tra storia e profezia* cit., e F. X. Durrwell, *Il Padre. Dio nel suo mistero*, cit. La fiducia nel Padre, secondo Durrwell, è ben altro che una ricerca di sicurezza: l'onnipotenza non rassicura nessuno. I momenti difficili sono necessari per la crescita e la maturazione filiale: è nel distacco che un figlio nasce a se stesso. La personalità di chi è figlio può costruirsi solo nel vivere contemporaneamente l'alterità e la comunione: allo stesso modo, l'entrata nella piena comunione di Gesù con il Padre fu dolorosa, fu patita come abbandono nella solitudine. Ma il Padre non destina alla morte il Figlio; e pone, invece, la morte al servizio della generazione del Figlio (cf. pp. 64, 147, 170).
102) Cf. F. X. Durrwell, *Il Padre. Dio nel suo mistero*, cit., pp. 152-159.