

EDUCARE ALLA SCELTA

Domenico Simeone

Premessa

Le giovani generazioni oggi si trovano di fronte ad un contesto sociale frammentato e disorientante, senza il supporto di quegli schemi interpretativi globali caratteristici del passato. La complessità della vita sociale ha acuito difficoltà in ordine all'andamento dei rapporti umani, incrementando l'incertezza. La crisi dei riferimenti assiologici provoca disorientamento, con il conseguente disagio legato alla scarsa progettualità esistenziale¹. La cultura cessa di essere un tutto organico, come nell'accezione classica, e si trasforma in una serie di tessere accostate l'una all'altra senza grande coerenza e ordine secondo modelli tra loro poco congruenti, se non contraddittori, soggetti alle mode del momento².

Nella società complessa l'autorealizzazione diviene l'obiettivo primario di ogni persona, il valore guida su cui costruire il proprio progetto di vita. L'attuazione delle attese e dei progetti personali appare come il centro di tutti gli sforzi, mentre il perseguimento delle finalità comuni viene ricercato condizionatamente al raggiungimento degli obiettivi individuali³. In altre parole si vive nella cultura del frammento che, se da un lato ha il merito di aver contribuito a mettere in crisi il dogmatismo delle grandi ideologie, dall'altro rende difficile l'azione educativa. Questa, infatti, presenta caratteristiche diverse: vuole offrire ad ogni giovane gli strumenti per costruire un proprio progetto di vita, radicato nel passato e aperto al futuro; intende aiutarlo ad elaborare un quadro di riferimento unitario, organico, coerente; trasmette il meglio delle conquiste della storia in continuità con il passato; forma all'impegno per il bene comune.

L'incertezza esistenziale che qualifica la società contemporanea aumenta le difficoltà dei giovani a compiere scelte rilevanti e percepite dai soggetti come "irreversibili". Come un moderno "asino di Buridano" il giovane sembra in difficoltà, quando è chiamato a compiere scelte definitive, più per la paura di perdere qualcosa di importante, che per l'incapacità di individuare mete precise. E' la dimensione del rischio, connaturata ad ogni scelta, a mettere in crisi giovani fragili ed insicuri; la ricerca di una libertà senza vincoli ha come effetto paradossale quello di ridurre la possibilità di compiere scelte autentiche.

Sono giovani per certi aspetti determinati e autonomi, ma tale determinazione e autonomia che si manifesta quando si muovono sull'asse del presente segna il passo quando sono chiamati a sintonizzarsi sulla lunga durata, a progettare scadenze che non si esauriscono nell'immediato. Di fronte alla necessità di compiere delle scelte l'autonomia cede il passo all'insicurezza⁴. Per far fronte alle esigenze di una prospettiva progettuale i giovani hanno bisogno di orientamento, di qualcuno che insegni loro la mediazione del desiderio. L'educazione deve offrire contemporaneamente sia le "mappe" di un mondo complesso e sempre in continua evoluzione, sia "la bussola" (gli strumenti) per orientarsi e trovare la propria strada.

¹ W. BREZINKA, *L'educazione in una società disorientata*, Armando, Roma 1989, 10-19.

² A. GIDDENS, *Il mondo che cambia* (trad. dall'inglese), Il Mulino, Bologna, 2000.

³ Z. BAUMAN, *La società individualizzata* (trad. dall'inglese), Il Mulino, Bologna, 2001.

⁴ P. C. RIVOLTELLA, "Giovani e percezione del tempo: il punto di vista dell'educazione", in G. ARDRIZZO, *L'esilio del tempo*, Meltemi, Roma, 2003, pp. 51-73.

Il problema, allora, non è tanto preparare le giovani generazioni per una determinata società, quanto piuttosto fornire a tutti gli individui le forze e i punti di riferimento di cui essi hanno bisogno per capire il mondo che li circonda e per comportarsi in maniera responsabile e giusta. Il ruolo fondamentale dell'educazione è quello di dare agli individui la libertà di pensiero, di giudizio, di sentimento e d'immaginazione di cui essi hanno bisogno per poter compiere scelte libere e responsabili.

Dalla crisi alla progettualità educativa

Nel "villaggio globale" dominato dalla realtà virtuale, le relazioni sono sempre più anonime con una tendenza diffusa alla chiusura in sé stessi. In questo contesto, "la capacità di decidere risulterà sempre piuttosto difficile se si insinua nei cervelli e nei cuori l'onnipotenza e non il limite, la materialità dell'esistenza e non la trascendenza spirituale, l'individualismo e non l'apertura all'altro (...), il privatismo o l'omologazione sociale invece che la compartecipazione e la corresponsabilità comunitaria"⁵. La riduzione degli spazi decisionali, la confusione nel campo della valutazione, l'offuscamento delle mete che si intendono conseguire o dei percorsi per raggiungerle costituiscono i segni di una crisi diffusa, che solo ad alcune condizioni può trasformarsi in opportunità.

Con il termine *crisi* si indicano i momenti di difficoltà che il soggetto incontra nel corso della propria vita e generalmente si attribuisce a questo termine una connotazione negativa. Si coglie così il pericolo insito nel possibile sviluppo degli eventi, trascurando le potenzialità tipiche di ogni fase di transizione e di cambiamento. Il termine crisi designa la rottura dell'equilibrio precedentemente costituito ed implica la trasformazione dei consueti schemi interpretativi e di azione che si rivelano inadeguati alle nuove esigenze.

Vi sono *crisi evolutive o di sviluppo* legate al naturale processo di crescita del soggetto, le quali segnano un momento di passaggio significativo, un salto qualitativo nella storia evolutiva della persona; oppure *crisi accidentali* determinate da eventi imprevisti, che modificano in modo significativo il contesto di vita del soggetto. Le prime, connesse con precise tappe di maturazione, sono facilmente prevedibili nel loro naturale susseguirsi; le seconde irrompono in modo imprevedibile nella vita dei soggetti coinvolti, modificandone i progetti e minacciando la stabilità emotiva dei medesimi.

E. Morin, «mettendo in crisi il concetto di crisi», sottolinea come essa offra anche l'opportunità di svelare ciò che è "nascosto, latente, virtuale all'interno della società (o dell'individuo); gli antagonismi fondamentali, le rotture sismiche sotterranee, i percorsi occulti delle nuove realtà. (...) Mette in moto, non fosse che in embrione o per un attimo, tutto quel che può portare cambiamento, trasformazione, evoluzione"⁶. Anche la radice etimologica del termine crisi (dal greco *krisis*: separazione, scelta, giudizio) ci induce a sottolinearne gli aspetti positivi. La crisi pone il soggetto di fronte alla necessità di compiere *scelte*, prendere decisioni, ridefinendo il proprio progetto esistenziale alla luce dei nuovi eventi e in funzione dei propri riferimenti assiologici. La crisi diviene allora, almeno potenzialmente, un'occasione di «riorientamento» a patto che la persona coinvolta abbia le risorse necessarie per comprendere e guidare il cambiamento.

Le capacità di far fronte positivamente alla situazione di transizione variano da soggetto a soggetto e dipendono: a) dallo stile di *coping*, inteso come l'insieme dei comportamenti tesi a fronteggiare le difficoltà e delle abilità impiegate per la soluzione dei

⁵ C. NANNI, *Educazione e pedagogia in una cultura che cambia*, LAS, Roma, 1998², p. 134.

⁶ E. MORIN, "Per una teoria della crisi", in M. D'ERAMO (a cura di), *La crisi del concetto di crisi*, Lerici, Roma, 1980, pp. 204-210.

problemi⁷; b) dal senso di *self-efficacy*, cioè dall'autopercezione del soggetto in riferimento alla capacità di affrontare i compiti di sviluppo con successo⁸; c) dal *locus of controll*, ovvero dalla modalità con cui il soggetto spiega il rapporto tra causa ed effetto rispetto agli eventi che lo coinvolgono ed in particolare quando si percepisce in grado di influire sugli eventi e quando, invece, si sente in balia dei medesimi⁹.

Un male inteso senso dell'educazione ha portato a considerare positivamente atteggiamenti protettivi volti a preservare le giovani generazioni da esperienze frustranti e dolorose. Gli adulti che fanno ogni sforzo per eliminare il dolore e le frustrazioni connaturate ad ogni processo di crescita e di separazione, nel tentativo di avere ragazzi felici, crescono giovani fragili, incapaci di far fronte alle difficoltà, insicuri rispetto alle proprie capacità. Se l'educatore soddisfa ogni richiesta dell'educando, se non lo aiuta ad affrontare progressivamente le frustrazioni che incontra nel processo di crescita lo priva dell'opportunità di sviluppare gli strumenti necessari per affrontare la vita. Ogni limite rappresenta anche una occasione di crescita. Aiutare le giovani generazioni a cogliere il senso del limite significa anche aiutarle a sviluppare le proprie capacità. La frustrazione, se ragionevole e commisurata alle possibilità del ragazzo, lo stimola all'impiego delle proprie risorse e lo rende "competente". Ciò che è davvero importante non è preservare i soggetti in crescita dalle frustrazioni, ma offrire loro la possibilità di affrontare e superare le difficoltà commisurate alle loro capacità e risorse.

Solo a queste condizioni la crisi può essere percepita come opportunità e come punto di avvio di una relazione educativa che voglia sostenere la persona e orientarla verso nuovi traguardi evolutivi.

Educare alla scelta

Se il cambiamento è guidato dall'intenzionalità progettuale, esso può dar vita ad un processo di ridefinizione degli obiettivi del soggetto. Tale processo, che possiamo definire di "*progettazione esistenziale*" si realizza con l'orientamento del soggetto rivolto ad elaborare, vagliare e unificare aspirazioni, criteri di valore ed obiettivi "non in funzione dell'attuale (esistente) ma in funzione del possibile (dell'esistenziale); ipotizzabile dall'immaginazione, verificabile dall'intelligenza"¹⁰, concretabile in un processo incessante di elaborazione dell'esperienza in cui il soggetto è storicamente inserito, e, ovviamente proiettato al futuro.

Elemento centrale di tale progettazione esistenziale è la *scelta*, intesa come atto decisionale e consapevole volto ad individuare la direzione verso la quale muovere i propri passi per la realizzazione di sé. G. Flores D'Arcais ci ricorda che scelta, decisione e ancora impegno, responsabilità: sono caratteristiche onde la persona si qualifica in sé¹¹. La scelta, inoltre, richiede, al tempo stesso l'esercizio di una libertà senza restrizioni e il riferimento ad una norma. Libertà e responsabilità procedono così di pari passo. "Non c'è veramente scelta se di diritto o di fatto non è possibile scegliere diversamente. Una scelta

⁷ H. BOSMA, S. JACKSON, *Coping and self-concept in adolescence*, Springer-Verlag, Berlin, 1990; E. FRYDENBERG, *Far fronte alle difficoltà. Strategie di coping negli adolescenti* (trad. dall'inglese), Giunti - O.S., Firenze, 2000, pp. 33-51.

⁸ L. SCHUNK, "Self-efficacy and at behaviors", in *Educational Psychology Review*, 1989, 1, pp. 173-208; A. BANDURA (a cura di), *Il senso di autoefficacia* (trad. dall'inglese), Erickson, Trento, 1996; A. BANDURA, *Autoefficacia. Teoria e applicazioni* (trad. dall'inglese), Erickson, Trento, 2000.

⁹ J. B. ROTTER, "Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement", in *Psychological Monographs*, 1966, 1, pp. 142-159.

¹⁰ G. M. BERTIN, M. CONTINI, *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma, 1983, pp. 90-91.

¹¹ G. FLORES D'ARCAIS, *Le « ragioni » di una teoria personalistica dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1987, p. 45.

spontanea, inevitabile, in qualche modo predeterminata non è una vera scelta. Ma la possibilità di una scelta autentica viene meno anche quando manchi la norma, perché senza di essa non c'è criterio di discriminazione fra le diverse scelte possibili (che diventano allora indifferenti): è la norma che pone l'alternativa. La composizione delle due istanze è probabilmente il punto più difficile dell'educazione: è il cuore dell'educazione dell'uomo come educazione alla libertà¹². Il soggetto se opportunamente sostenuto da appropriate azioni educative, diventa il protagonista delle proprie scelte e l'artefice del proprio progetto esistenziale.

D. E. Super, con la sua "teoria dello sviluppo vocazionale"¹³ individua specifiche tappe di maturazione alla scelta. I concetti fondamentali della sua teorizzazione possono essere così riassunti:

- a) lo sviluppo è un processo continuo che accompagna la persona lungo tutto l'arco della sua vita;
- b) il processo di sviluppo è irreversibile e procede dalla dipendenza verso l'autonomia, dall'egocentrismo al comportamento sociale;
- c) è possibile identificare "stadi di sviluppo" con caratteristiche specifiche per ogni età;
- d) l'esito del processo di sviluppo è la maturità della persona;
- e) ogni fase è connotata da specifici compiti di sviluppo che segnano il progresso evolutivo del soggetto;
- f) vi sono momenti di transizione che accompagnano i momenti critici relativi alla carriera lavorativa e che richiedono una riorganizzazione psicologica da parte della persona. Alcuni possono essere previsti e pianificati (come, per esempio, la scelta della scuola media superiore o dell'università); altri sono imprevedibili e rappresentano momenti di crisi e di disorientamento (per esempio, il licenziamento o la perdita del lavoro)¹⁴.

In questa prospettiva l'azione educativa assume una funzione orientativa che "consiste nel promuovere la consapevolezza della persona [...] e facilitare i processi di scelta nei momenti di transizione. Per raggiungere questo obiettivo, l'orientamento opera in modo che le persone si rendano conto delle strutture cognitive ed interpersonali che hanno costruito attraverso le fasi precedenti dello sviluppo, affinché siano maggiormente in grado di influenzare attraverso le scelte che faranno il loro successivo sviluppo"¹⁵. L'orientamento, inteso come educazione alla scelta¹⁶, si configura come un intervento di educazione permanente volto alla emancipazione della persona e, riprendendo un'efficace espressione di A. G. Watts¹⁷, possiamo dire che l'orientamento non consiste nell'aiutare la persona a prendere sagge decisioni quanto piuttosto nell'aiutarla a prendere le sue decisioni saggiamente.

Così come descritto dall'approccio dello sviluppo vocazionale, l'orientamento appare come un processo continuo e graduale, che permette al soggetto di sviluppare le proprie capacità e di acquisire gli strumenti necessari per interagire in modo più consapevole e critico con la realtà al fine di compiere scelte responsabili. Si configura pertanto come un

¹² C. CIANCIO, "Libertà e scelta", in AA.VV., *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza*, La Scuola, Brescia, in corso di stampa.

¹³ D. E. SUPER, *The psychology of careers*, Harper, New York, 1957.

¹⁴ D. E. SUPER, "Career and life development", in D. BROWN, L. BROOKS (a cura di), *Career choice and development*, Jossey-bass, San Francisco, 1985, pp.

¹⁵ M. L. POMBENI, *Orientamento scolastico e professionale*, Il Mulino, Bologna, 1996, pp. 23-24.

¹⁶ M. VIGLIETTI, *Educazione alla scelta*, SEI, Torino, 1995.

¹⁷ A. G. WATTS, "Career education in higher education: principles and practice", in *British Journal of Guidance and Counselling*, 1977, 2, pp. 34-43.

”orientamento educativo” finalizzato alla crescita della persona e alla piena realizzazione della medesima. In siffatto contesto, ai nostri scopi preme mettere l’accento sulla relazione educativa che è da intrecciare tra educatore ed educando¹⁸. Essa ha il compito di favorire nella persona il compiersi della totalità della sua essenza, della dimensione umana che la contraddistingue. L’irripetibilità e la novità che si manifestano nel procedere dell’esperienza esistenziale implicano la capacità dell’uomo di mettere a frutto quelle doti che lo abilitano a rapportarsi in prima persona con le sfide del futuro.

Compito dell’educatore è suscitare nel soggetto una «responsabile progettazione dell’esistenza», che, evitando i rischi della progettazione inautentica connotata da acriticità, incoerenza, unilateralità, assecondi la capacità di effettuare scelte orientate al futuro, aperte al cambiamento e volte alla piena realizzazione della persona nella sua globalità. L’intervento educativo si qualifica quindi per essere orientato verso un fine preciso, a sua volta rilevato in riferimento ad un ordine di valore e di priorità, in un “dinamismo di natura processuale nel corso del quale si cerca di regolare la direzione dei singoli atti allo scopo, badando alla funzione correttiva delle retroazioni concomitanti al rapporto e alla comunicazione educativa”¹⁹.

La relazione educativa, in quanto volta alla promozione delle capacità del soggetto, crea le premesse per la realizzazione di uno dei compiti fondamentali dell’uomo: educarsi al cambiamento in modo attivo per essere protagonista del proprio divenire. Il cambiamento è connaturato all’esperienza umana; il compito educativo è governare tale cambiamento alla luce di un progetto esistenziale e dei valori che lo ispirano. L’educazione della persona, quindi, mira a promuovere la consapevolezza di sé, lo sviluppo delle potenzialità, la crescita e il cambiamento dell’individuo attraverso un processo intenzionalmente strutturato sostenuto da una prospettiva assiologica²⁰.

5. La relazione educativa per un’”esistenza autentica”

Una risposta concreta al bisogno educativo delle giovani generazioni è dato dalla capacità degli adulti di stabilire una comunicazione educativa autentica in grado di promuovere la crescita dei singoli soggetti coinvolti e della comunità nel suo insieme. La comunicazione educativa affonda le proprie radici nella “dialogicità” quale caratteristica fondamentale dell’esistenza umana. Nell’incontro e nella comunicazione, gli uomini definiscono l’identità personale e manifestano una cultura comune.

La relazione educativa ha luogo nello spazio dialogico e intersoggettivo dove è possibile l’interscambio tra essere ed essere, dove si estende il regno dell’”interumano”²¹. L’intersoggettività richiede necessariamente la promozione della persona, lo sviluppo della solidarietà, la risposta a un appello. Ogni dialogo vero porta con sé una esigenza etica che spinge la persona a condividere la situazione dell’altro senza sfruttamenti e strumentalizzazioni; la comunicazione autentica chiede all’io di abbandonare ogni tentazione egocentrica per sviluppare un atteggiamento di ascolto e di comprensione dell’altro, «ciò implica il pieno riconoscimento dell’altro, il rispetto delle sue convinzioni, anche nel momento in cui esse non sembrano condivisibili, e la disponibilità a costruire, laddove si renda possibile, una genuina cooperazione»²². Il dialogo, in quanto presuppone il riconoscimento dell’alterità, favorisce il superamento dell’egocentrismo e

¹⁸ L. GIROTTI, *Progettarsi. L’orientamento come compito educativo permanente*, Vita e Pensiero, Milano, 2006.

¹⁹ C. NANNI, *L’educazione tra crisi e ricerca di senso*, LAS, Roma, 1990², p. 116.

²⁰ B. ROSSI, *Tempo e progetto. Saggio sull’educazione al futuro*, La Scuola, Brescia, 1999.

²¹ M. BUBER, *Le problème de l’homme*, Aubier Montaigne, Paris 1980, 115.

²² B. ROSSI, *Intersoggettività ed educazione*, La Scuola, Brescia 1992, 31.

avvia la relazione con l'altro. La solidarietà fra gli uomini indica il legame che li unisce in modo tale che i problemi di uno diventano anche i problemi dell'altro. «E' perché il soggetto porta l'alterità in se stesso che può comunicare con l'altro. E' perché è il prodotto unitario di una dualità (...) che porta in sé l'attrazione per un altro ego. La comprensione permette di considerare l'altro non solo come ego alter, un altro individuo soggetto, ma come alter ego, un altro me stesso con cui comunico, simpatizzo, sono in comunione»²³.

Lo spazio dell'incontro educativo ha da essere costruito progressivamente, con la collaborazione di tutte le persone coinvolte al fine di rendere possibile la relazione educativa. Si tratta di un progressivo avvicinamento, un' "approssimazione" all'altro, in cui lo stupore e la meraviglia prendono il posto del pregiudizio e della diffidenza²⁴. L'adulto, preoccupato di stabilire un "contatto" con il giovane, si prefigge di promuoverne lo sviluppo e di accrescerne la capacità, affinché possa affrontare in modo efficace il percorso che lo può portare alla realizzazione del proprio progetto personale²⁵.

Alla luce del principio dialogico, la relazione educativa ha il compito di favorire in ciascun uomo il compiersi della totalità della dimensione umana che lo definisce nella sua unicità e irripetibilità. Per M. Buber questo significa operare affinché l'uomo possa raggiungere una «*esistenza autentica*», rispondendo a ciò a cui è chiamato e che gli permette di avverarsi come uomo: l'apertura all'altro che gli sta di fronte. "L'uomo di Buber, essendo costitutivamente Io-Tu, è incluso in un contesto ontologico «orientato»; egli è naturalmente, ontologicamente predisposto per un «movimento fondamentale», per una «*direzione*», per l'unica direzione che è apertura operativa all'essere»²⁶.

Secondo Buber, la fedeltà a questa direzione, che consente di stabilire una autentica relazione con il Tu, è il bene dell'uomo. Questi ha in sé le capacità per mantenere l'impegno autoeducativo, per orientarsi verso la «giusta direzione»²⁷.

Ogni uomo è chiamato ad avverare al meglio il proprio itinerario educativo, pur se con intensità e impegno proporzionali al grado di consapevolezza del soggetto, lungo la via della coerente apertura all'altro da sé. E' impresa che richiede impegno e tenacia, nella quale ciascuno può provare e riprovare, facendo tesoro delle difficoltà incontrate. Il cammino educativo ed esistenziale dell'uomo può essere contrassegnato da sconfitte. È ben vero, però, che "si lotta con successo mutevole, ma mai inutilmente, anche se si crede di soccombere"²⁸. Questo compito educativo ha come premessa la fiducia nelle proprie possibilità e l'amore per sé stessi che, lungi dall'indurre al ripiegamento solipsistico, favorisce il movimento dinamico verso il Tu e aumenta la disponibilità ad essere coinvolti in una relazione autentica con l'altro.

In stretta connessione con il concetto di direzione è l'idea di «*grande carattere*». "Io chiamo grande carattere – afferma Buber - quello che per mezzo delle sue azioni e dei suoi atteggiamenti soddisfa l'appello delle situazioni, pronto a rispondere con la sua intera vita, e in modo tale che la somma delle sue azioni e dei suoi atteggiamenti esprime allo stesso tempo l'unità del suo essere nella piena volontà di accettare la responsabilità"²⁹. L'attività dell'educatore tende alla formazione del «grande carattere».

²³ E. MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano 2000, 132.

²⁴ F. CASSANO, *Approssimazione. Esercizi di esperienza dell'altro*, Il Mulino, Bologna 1989.

²⁵ P. ZONCA, *Progetto e persona. Percorsi di progettualità educativa*, SEI, Torino, 2004.

²⁶ G. MILAN, *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Città Nuova, Roma, 1994, p. 42.

²⁷ M. BUBER, *L'eclissi di Dio* (trad. dal tedesco), Edizioni di Comunità, Milano, 1983, p. 103.

²⁸ M. BUBER, *Il principio dialogico* (trad. dal tedesco), Edizioni di Comunità, Milano, 1959, p. 214.

²⁹ M. BUBER, "The education of character", in *Between man and man*, MacMillan Paperbacks, New York, 1965, pp. 112-114.

L'educazione è per definizione intenzionalmente orientata verso un fine preciso, che è il compimento della persona nella sua totalità, nella fedeltà alla sua natura dialogica. Il «grande carattere», pertanto, definisce l'«uomo dialogale» capace di avverare la dimensione dell'Io-Tu. L'educazione favorisce il procedere verso la meta a cui l'uomo è chiamato in modo che diventi sempre più autonomo e consapevole. Il cammino verso il «grande carattere» non ha mai fine: permane sempre nell'uomo la tensione educativa a conseguire livelli sempre più alti di umanità.

Relazione educativa e responsabilità personale

Nella relazione educativa, l'educatore ha il compito di facilitare l'esplorazione delle mete del soggetto, degli eventuali ostacoli che ne impediscono il raggiungimento e delle emozioni che la persona vive in quella determinata situazione. L'educatore non solo incoraggia e aiuta l'educando a comprendere e a superare i problemi che la allontanano dagli obiettivi prefissati, ma lo sostiene nella progettazione e nella realizzazione di interventi in cui, responsabilmente, il soggetto mette in gioco le proprie risorse e compie scelte consapevoli e congruenti. L'educatore efficace è quello che rende «partecipe ed *empowered* (più «potente» e capace di fronteggiare le situazioni difficili) la persona (o il gruppo) che ha il problema; sospingendola empaticamente a muoversi con «coraggio» nella direzione critica del cambiamento per uscire dal circolo vizioso dell'autoscoraggiamento e del pensiero negativo, individuando il grado di responsabilità che egli ha nel problema e i possibili spazi di azione trasformativa, impiegando le risorse cognitive ed emotive ancora esistenti nella persona in funzione dell'azione per il cambiamento»³⁰.

La relazione educativa così intesa non ha nulla da spartire con la concezione dell'uomo vincolato al meccanismo dello stimolo-risposta; privilegia invece l'ideale dell'uomo sempre teso verso l'autonomia e la libertà. Con L. Pati possiamo dire che la persona mira «all'avveramento di sé, in conformità alla conoscenza delle proprie capacità, nell'attenzione prestata alle indicazioni provenienti dalla sfera dell'intersoggettività e dell'ambiente circostante»³¹. L'educatore ha il compito di facilitare tale processo, incrementando le abilità del soggetto ed intervenendo sul contesto al fine di eliminare le barriere e avvalorare le risorse disponibili, ma il vero protagonista del cambiamento è il soggetto.

La tendenza dell'uomo all'autocompiimento è un'idea base di molte intuizioni teoriche degli autori che si riconoscono nella cosiddetta «psicologia umanistica». Essa è la premessa per la comprensione del concetto di «tendenza attualizzante»³² («*actualizing tendency*», «*formative tendency*») messo a punto da C. Rogers e intorno al quale egli fa ruotare l'intera sua teoria della personalità. Lo psicologo americano indica con il termine in questione la tendenza fondamentale dell'organismo umano a «sviluppare le potenzialità dell'individuo per assicurarsi la sua conservazione e il suo arricchimento tenuto conto dei

³⁰ C. VARRIALE, «Il counseling efficace: partire dalle potenzialità degli individui per costruire una buona relazione di aiuto», in C. VARRIALE (a cura di), *Competenze di aiuto nel counseling*, Giordano, Cosenza, 2000, p. 25.

³¹ L. PATI, *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia, 1984, p. 134.

³² Sul concetto di tendenza attualizzante si vedano: C. R. ROGERS, *La terapia centrata sul cliente*, pp. 288-311; C. R. ROGERS, M. KINGET, *Psicoterapia e relazioni umane* (trad. dall'inglese), Boringhieri, Torino, 1970, pp. 34-36, 144-145; C. R. ROGERS, *Un modo di essere* (trad. dall'inglese), Martinelli, Firenze, 1983; B. GIORDANI, *Psicoterapia umanistica da Rogers a Carkhuff. La terapia centrata sulla persona*, Cittadella, Assisi, 1988, pp. 38-41; D. BRUZZONE, *Carl Rogers. La relazione efficace nella psicoterapia e nel lavoro educativo*, Carocci Faber, Roma, 2007, pp. 89-97; G. T. BARRETT-LENNARD, *Carl Rogers' Helping System. Journey e substance*, Sage, London, 1998, pp. 74-76.

limiti e delle possibilità dell'ambiente"³³. Il riconoscimento della tendenza all'autocompimento presuppone una visione ottimistica dell'uomo e una fiducia nelle sue potenzialità. Essa poggia non già sulla concezione rousseauiana secondo la quale l'uomo è «naturalmente buono», bensì sulla convinzione che l'uomo ha in sé la capacità di risolvere i problemi e di attuare un proprio piano di vita. Il concretamento di siffatta tendenza, lungi dall'essere frutto di automatismi psichici o relazionali, è il risultato dell'impegno personale e della libertà del soggetto di decidere della propria condotta³⁴. L'autorealizzazione può avere compimento soltanto in un contesto di libertà e di congruenza, come ricorda lucidamente R. Guardini: "L'impulso all'autorealizzazione è determinato dalla libertà. Quel divenire (...) è, in potenza, libero; lo deve diventare, secondo i compiti che si assumerà. Deve scaturire in maniera sempre più pura dall'iniziativa della scelta; e con trasparenza sempre maggiore esprimere l'essenza interiore"³⁵.

Questo non significa non riconoscere l'influsso e il condizionamento di fattori ereditari ed ambientali sul comportamento e sulle decisioni del soggetto, tuttavia, l'essere umano ha "la capacità, latente se non manifesta, di comprendersi da solo e di risolvere i suoi problemi sufficientemente per la soddisfazione e l'efficacia necessaria all'adeguato funzionamento. (...) L'esercizio di questa capacità richiede un contesto di relazioni umane positive, favorevoli alla conservazione e alla rivalutazione (rehaussement) dell'"io"; in altri termini, richiede delle relazioni sprovviste di minaccia o di sfida alla concezione che il soggetto si fa di sé stesso"³⁶. L'uomo, quindi, non emerge come essere in balia delle spinte pulsionali o dei condizionamenti ambientali. All'opposto, mantiene dentro di sé la capacità di individuare mete, compiere scelte, dare significato alla propria esistenza.

Congruentemente con tale concezione dell'uomo, l'educatore si qualifica come "aiutante delle spinte positive interiori. Egli non si impone ma, mosso dal presupposto secondo il quale il singolo è dotato di originali potenzialità di sviluppo, gli offre l'«aiuto che si dona negli incontri»"³⁷. Il processo di autocompimento del soggetto, lungi dall'essere frutto di azione solipsistica, poggia sul rapporto dialogico tra educatore ed educando. La relazione costituisce, per così dire, il contesto (il setting) in cui il soggetto può proiettarsi con intenzionalità nel futuro: "l'incontro è l'origine di tale processo di autorealizzazione – per lo meno può diventarlo. E' il momento in cui ciò che si fa incontro rivolge un iniziale suggerimento, attraverso il quale colui che ne è stato colpito viene chiamato fuori dall'immediatezza del proprio essere ed invitato ad allontanarsi da sé per inoltrarsi in ciò che lo chiama"³⁸.

Il fine dell'educazione è lo sviluppo di una persona autonoma, libera e consapevole, capace di fronteggiare situazioni problematiche e di conferire significato alle proprie azioni. Perché ciò avvenga è necessario costruire un rapporto educativo improntato alla reciprocità, nel quale educatore ed educando scoprono che «ciascuno nella sua irripetibilità è portatore di un dono e di una "differenza" insostituibile con i quali scoprire in

³³ C. R. ROGERS, M. KINGET, *Psicoterapia e relazioni umane*, (trad. dall'inglese), Boringhieri, Torino, 1970, p. 34.

³⁴ B. GIORDANI, *Psicoterapia umanistica da Rogers a Carkhuff. La terapia centrata sulla persona*, Cittadella, Assisi, 1988, p. 39; V. E. FRANKL, *Un significato per l'esistenza. Psicoterapia e umanismo* (trad. dall'inglese), Città Nuova, Roma, 1983.

³⁵ R. GUARDINI, *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica* (trad. dal tedesco), La Scuola, Brescia, 1987, p. 58.

³⁶ C. R. ROGERS, M. KINGET, *Psicoterapia e relazioni umane*, (trad. dall'inglese), Boringhieri, Torino, 1970, p. 32.

³⁷ L. PATI, *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia, 1984, p. 136.

³⁸ R. GUARDINI, *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica* (trad. dal tedesco), La Scuola, Brescia, 1987, p. 47.

modo incessante il perché dell'agire»³⁹. Si tratta di pensare la relazione educativa alla luce dell' "antropologia della condivisione"⁴⁰, incentrata sul riconoscimento del ruolo fondamentale della gratuità nel percorso educativo del soggetto e nelle relazioni interpersonali che lo sostengono. Accettare l'altro, ascoltarlo autenticamente, comprendere la sua realtà, favorire il dialogo, significa consentire al Tu di percepire l'esperienza intima del rapporto e di sentirsi riconosciuto nella propria unicità. «L'uomo che si rivolge autenticamente all'altro uomo, l'educatore che si rapporta positivamente con l'educando, lo "individua", lo fa emergere dall'anonimato, lo separa dalla molteplicità indifferente per concentrarsi sul rapporto con lui»⁴¹.

La persona porta a compimento il proprio progetto esistenziale attraverso l'apertura al Tu e al dialogo autentico. La vera realizzazione personale può aver luogo soltanto nella "sfera della relazione", nello spazio dell' "interumano", nell'incontro con il Tu. «La proposta pedagogica di Buber ci pone pertanto di fronte all'assioma – per certi versi paradossale – secondo cui il massimo di "autonomia personale" corrisponde al massimo di "relazione interpersonale": autonomia e relazione vanno di pari passo e, nella prospettiva teleologica dell'educazione, non è ammesso scinderle»⁴². La percezione dell'identità è inestricabilmente connessa con la percezione dell'altro: la presenza e la relazione con l'altro entrano infatti costitutivamente nel processo di formazione dell'identità personale.

7. Educarsi per educare

Spetta all'adulto la responsabilità di stabilire una relazione autentica, che sappia motivare e coinvolgere i giovani, in un clima di reciproca fiducia e di piena realizzazione. L'adulto può aiutare il giovane a vivere nella prospettiva dell' "esistenza autentica" e contribuire così all'avvento di una comunità di uomini aperti al dialogo, in grado di attivare relazioni nuove. Egli non può prescindere dalla considerazione che ogni essere umano è impegnato in un cammino di crescita originale e, prima ancora di dedicarsi ad aiutare l'altro, dovrà impegnarsi con determinazione nel proprio itinerario educativo. Così facendo, mentre si prende cura del dinamismo evolutivo del giovane, attende alla propria crescita personale. L'adulto ha la responsabilità di avviare la dinamica dialogale, rimuovendo, se necessario, le cause delle difficoltà interpersonali e favorendo l'istituzione di un clima educativo adeguato. Per far ciò è necessario «cominciare da se stessi: ecco l'unica cosa che conta... Il punto di Archimede a partire dal quale posso da parte mia sollevare il mondo è la trasformazione di me stesso»⁴³. Il cambiamento di sé, l'essere implicato personalmente in un cammino educativo è premessa necessaria per lo sviluppo di una relazione interpersonale autentica, nella quale l'Io dell'adulto, libero da paure, manifesta la sua disponibilità ad accogliere il Tu del giovane. Questa accettazione dell'altro consente di avviare la comunicazione, di superare gli atteggiamenti difensivi, di riconoscere l'alterità. L'adulto è chiamato ad avvalorare le caratteristiche originali del giovane. Egli non coglie solo gli aspetti esteriori e superficiali bensì qualcosa di più profondo e concreto che si manifesta nella relazione: egli percepisce la sua intimità, ne riconosce l'unicità e ne accoglie la diversità. Questa è la situazione in cui è possibile il dialogo autentico e l'incontro vero. La consapevolezza e l'accettazione dell'alterità al contempo separa e mette in relazione l'Io e il Tu. L'atteggiamento di piena accettazione e di accoglienza

³⁹ P. MALAVASI, *Etica e interpretazione pedagogica*, La Scuola, Brescia 1995, p. 10.

⁴⁰ R. MANCINI, *Esistenza e gratuità. Antropologia della condivisione*, Cittadella, Assisi 1996.

⁴¹ G. MILAN, *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Città Nuova, Roma 1994, 51.

⁴² G. MILAN, *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Città Nuova, Roma 1994, p. 54.

⁴³ M. BUBER, *Il cammino dell'uomo secondo l'insegnamento chassidico* (trad. dal tedesco), Qiqajon, Magnano 1990, p. 45.

dell'adulto conferma il giovane, lo fa sentire accolto per ciò che è, gli dà l'opportunità di conoscersi in profondità e di individuare la direzione verso cui camminare. E' «un sì che permette all'uomo di esistere e che può venirgli soltanto da un altro essere umano»⁴⁴. Questo atteggiamento permette di aiutare il giovane non solo per quello che già è ma per ciò che può e deve diventare. L'adulto, nella consapevolezza che «in ognuno c'è qualcosa di prezioso che non c'è in nessun altro»⁴⁵ deve mettersi alla ricerca di quel tesoro segreto che ciascuno custodisce e che aspetta di essere scoperto e valorizzato. «Ogni uomo viene interpellato come persona da un altro essere umano, nella parola, nell'amore, nell'opera. Uomo si diventa per grazia di un altro, amando, parlando, promuovendo l'altro»⁴⁶.

Si tratta, dunque, di rifondare il senso dei legami di interdipendenza, di ricomporre la trama paidetica, di ri-costruire la comunità. Per far questo è necessario che gli adulti recuperino la propria responsabilità educativa, si facciano garanti di una promessa e di un debito nei confronti delle giovani generazioni, così come suggerisce la radice etimologica del termine responsabilità. La responsabilità educativa corrisponde ad un atteggiamento di disponibilità che muove dall'adulto, il quale si sente interpellato dai bisogni del giovane e si sente convocato nello spazio della relazione educativa. «Ad un tale appello corrisponde una decisione ed una "responsabilità" qualificabile appunto come "educativa", nel senso che ci si decide di "rispondere", di venire incontro alla domanda di educazione»⁴⁷. Tale responsabilità si declina nella relazione educativa asimmetrica che si stabilisce tra adulto e soggetto in crescita. P. Ricœur ci ricorda che la «responsabilità ha come *vis-a-vis* specifico il fragile, cioè allo stesso tempo ciò che è perituro per debolezza naturale e ciò che è minacciato dai colpi della violenza storica [...]. Il fragile è qualcuno che conta su di noi; egli attende il nostro aiuto e le nostre cure; confida nel fatto che noi lo faremo»⁴⁸. I bisogni fondamentali delle giovani generazioni possono essere accolti solo da un reale e fecondo incontro con adulti significativi che sappiano ascoltare le loro esigenze e siano disposti a lasciarsi coinvolgere nella relazione educativa.

«Nell'epoca delle «passioni tristi», l'alternativa vera è costituita da testimoni di passioni gioiose. Di fronte al disagio esistenziale, soprattutto dei più giovani, si tratta innanzitutto di un nuovo modo di essere. Esso non rifugge innanzitutto dalla fragilità e dalla diminuzione costituita dalla condizione umana, ma le assume come parte del compimento personale; esso accoglie soprattutto l'esistenza di molti legami e la complessità dei volti, che possono essere una ricchezza per la persona, prima e più che un problema»⁴⁹.

⁴⁴ M. BUBER, *The knowledge of man*, Allen-Unwin, London, 1965, p. 71.

⁴⁵ M. BUBER, *Il cammino dell'uomo secondo l'insegnamento chassidico* (trad. dal tedesco), Qiqajon, Magnano 1990, p. 29.

⁴⁶ J. GEVEART, *Il problema dell'uomo. Introduzione all'antropologia filosofica*, Elle Di Ci, Leumann (TO) 1978, p. 42.

⁴⁷ C. NANNI, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso. Un approccio filosofico*, Las, Roma 1990².

⁴⁸ P. RICŒUR, «Le sfide e le speranze del nostro comune futuro», in *Prospettiva persona*, 1993, 4, p. 8.

⁴⁹ A. BELLINGRERI, «Empatia ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza», in AA.VV., *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza*, La Scuola, Brescia, in corso di stampa.