

Per una pedagogia della coscienza

Donato Pavone*

Quando un formatore entra nell'interiorità altrui, con l'esito auspicato di migliorarla e non di deformarla, la prima cosa che deve tenere presente è come lo fa, ossia con quale atteggiamento si pone di fronte ad essa. Dopo aver riflettuto su questa imprescindibile assunzione di responsabilità, nella seconda parte dell'articolo si vedranno alcune modalità formative utili per la strutturazione di autentiche coscienze morali cristiane.

Agire è diverso dal fare

Il fare si pone nell'ordine della tecnica, quindi delle risorse, delle competenze e degli strumenti che si hanno a disposizione¹. L'agire, invece, ha a che vedere con l'etica. Agire, infatti, è assumersi una responsabilità. Il fare dice eseguire bene la propria mansione. Agire è operare in vista di uno scopo, in libertà e piena consapevolezza, attraverso modalità che siano adeguate e coerenti con lo scopo perseguito. Chi fa si preoccupa di essere efficiente, chi agisce di essere efficace.

L'azione pedagogica appartiene alla sfera dell'agire. Per questo implica un compromettersi del formatore stesso. Dal momento che mettersi in gioco nella relazione non è facile, può far comodo chiamarsi fuori. A qualcuno conviene pensare di potersi presentare come il tecnico della formazione. Anche dal punto di vista teorico c'è chi ritiene sia meglio che il responsabile della formazione si tenga il più possibile a distanza dai suoi interlocutori, che conduca una vita personale non eccessivamente condizionata dalle dinamiche dell'operare per garantirsi una maggiore oggettività nel fare e valutare.

In realtà, lo si sa per esperienza, i convincimenti che l'educatore ha e i valori in cui crede giungono a destinazione (anche quando non vengono esplicitamente tematizzati) attraverso il messaggio silenzioso dei suoi atteggiamenti e comportamenti di tutti i giorni. Gli stessi dati della ricerca attestano che l'interazione asettica e distaccata tra educatore ed educando non è per nulla efficace, e che la questione da porsi riguarda semmai la qualità della relazione in gioco, tra vicinanza

* Psicologo, docente di psicologia e antropologia filosofica presso l'istituto teologico di Treviso-Vittorio Veneto.

e distanza, presenza ed assenza. Anche se fosse possibile, la dissociazione fra l'essere e il fare non sarebbe opportuna ai fini dell'efficacia dell'agire pedagogico in ambito morale. Infatti, la formazione alla vita buona non può che passare per la testimonianza personale di chi, con coerenza, accompagna l'altro a scoprire la bellezza di un'esistenza virtuosa e ad aderirvi, in quanto espressione dell'autentica e piena umanitàⁱⁱ.

Per poter agire efficacemente, chi svolge un servizio educativo dovrà perciò lavorare costantemente su di sé, sia in ordine all'essere che al saper fare. Il senso di responsabilità lo spingerà a coltivare la propria relazione con il Signore, rimotivarsi continuamente, studiare e informarsi, riflettere sul suo stare in relazione, purificare le intenzioni che lo muovono in ogni intervento educativo, cogliere le domande altrui, elaborare i *feed-back*, conservare il senso ed il fine ultimo del suo agire. Da qui, il suo impegno a «pensare» la formazione, a dare cioè efficacia alla prassi con il rigore di un pensiero illuminato e critico, capace di sostenerla e orientarla.

Educare e formare non sono la stessa cosa

I due termini, per lo più usati indifferentemente, esprimono accentuazioni diverse e tra loro complementari dell'unico agire pedagogico; dicono due differenti antropologie, quindi due tipologie di interazione e interventoⁱⁱⁱ.

«Educare» significa condurre fuori, far maturare, creare le condizioni perché il soggetto, vera e propria *tabula plena*, possa portare a compimento tutte le potenzialità di cui dispone. L'educazione è quell'agire che sostiene l'individuo nel compito di far sbocciare aspirazioni, ideali, attitudini e capacità già presenti in lui. L'accento è sull'educando e sulle sue qualità. Il ruolo dell'ambiente è visto come secondario rispetto al dato soggettivo. In questa prospettiva, il compito dell'educatore è di facilitare, evitando di ostacolarlo, il *trend* spontaneamente positivo dello sviluppo, accompagnare l'individuo lungo il suo cammino di maturazione, prodigandosi nel creare quel contesto accogliente e promuovente che gli permetta di prendersi in mano per orientare da sé la propria vita. Alcune correnti di pensiero hanno enfatizzato questa attenzione al soggetto, alla sua coscienza e libertà, tanto da spingersi verso un'antropologia esageratamente ottimistica, quanto a comprensione del processo evolutivo e dell'agire educativo.

«Formare» vuol dire, invece, intervenire per plasmare e modellare quella che originariamente si presenta come materia grezza e natura informe. Qui il *focus* è l'ambiente, con i suoi *input* ed il suo influsso determinante. L'individuo è ritenuto relativamente passivo, inizialmente come *tabula rasa* su cui incidere, anche con una certa forza se occorre. Il formatore, dunque, interviene, stimola, guida, insegna e trasmette.

Senza assolutizzare troppo, si può dire che l'«educatore», confidando nell'intrinseca forza di attualizzazione della persona umana, lascia libero spazio alla creatività e alla spontaneità dell'educando. Il «formatore», a partire dalla convinzione della costitutiva fragilità e pochezza umana, si impegna per promuovere una solida struttura interiore lavorando sull'ambiente in cui il soggetto si trova, in maniera più o meno direttiva^{iv}.

Queste questioni di carattere etimologico, qui appena abbozzate, ne rivelano altre e più fondative, sul versante antropologico. Una di queste riguarda lo sviluppo

umano ed il suo dipendere primariamente dalle potenzialità innate del soggetto o dagli stimoli dell'ambiente esterno. Anche se il dibattito continua, da più parti si è ormai giunti alla convinzione che il processo di crescita risiede nell'interazione continua tra questi due poli^v. Ciò porta a considerare che educare e formare, accompagnare e guidare, sono movimenti complementari dell'unico agire pedagogico. Poiché le derive dell'una e dell'altra polarizzazione sono sotto gli occhi di tutti, saggio è colui che mantiene viva la dialettica tra le legittime attenzioni che i due poli mettono in evidenza, evitando di cadere in riduzionismi di sorta.

Agire pedagogico e antropologia di riferimento

L'«agire» pedagogico dovrà mirare alla «formazione integrale» della persona, anche quando tende esplicitamente alla maturazione della sua coscienza, intesa come l'insieme delle attività morali del soggetto e tutte le facoltà in esse implicate^{vi}. Con «coscienza» ci si riferisce a ciò che viene identificato ora con ragione, ora con sentimento, ora con volontà. Non è, però, la ragione a pensare e giudicare, non il sentimento a provare qualcosa, non la volontà a decidere e agire, ma è sempre la medesima persona a pensare, giudicare, sentire, decidere e agire. Pertanto, parlando di coscienza ci si rifà al profilo morale del soggetto personale, nella sua unità interiore di consapevolezza, libertà e responsabilità.

Da ciò, possiamo dedurre due indicazioni per entrare nella formazione della coscienza altrui. La prima è che, sul piano pratico, ci vuole un'antropologia di riferimento che rispetti la unità-totalità della persona umana, altrimenti si cade nel riduzionismo. Ci occorre un'antropologia che ci ricordi che l'essere umano è un soggetto condizionato – dal dato genetico, dal passato, dall'ambiente e dall'inconscio –, ma pur sempre attivo, responsabile ed essenzialmente libero^{vii}. La seconda indicazione è che, nella logica della formazione integrata, bisogna essere consapevoli che quando il formatore tocca un'area o una direttrice dello sviluppo anche tutte le altre si mettono in movimento e che ogni ambito della vita (fisica, psichica e spirituale) è importante ai fini della maturazione della coscienza morale.

Coscienza, autonomia e intersoggettività

Se una persona diventa capace di moralità è perché, di fatto, nella sua storia concreta altri l'hanno aiutata a saper capire e decidere, a comprendere e comprendersi, a capirsi in relazione e a rinvenire un senso per la propria esistenza, ad intuire che cosa vale e cosa no, cosa conta di più e cosa di meno. La coscienza morale adulta è una realtà che matura nel tempo e nella mediazione di relazioni^{viii}. Queste mediazioni sociali rendono accessibile al soggetto un universo interpretato, consentendogli di interpretare, a sua volta, la realtà in cui vive. Dunque, tutto ciò che appartiene al costituirsi di una coscienza morale personale è realtà che non diventa storia a partire dall'individuo indipendentemente dagli altri, ma che è resa possibile dal tessuto di relazioni – immediate e istituzionali – in cui la persona nel tempo si forma. È solo se radicata in un contesto intersoggettivo che essa può maturare sotto il profilo morale. Essendo di sua natura relativa e relazionale, dire che la coscienza

deve essere autonoma non significa dire che deve essere indipendente e nemmeno arbitraria.

Il rapporto va anche in direzione inversa: l'autonomia della coscienza personale ha il suo influsso sul medesimo contesto di relazioni che la forma. Ogni decisione etica, pur toccando il soggetto nella sua sfera più intima, possiede una tale forza pubblica da coinvolgere la rete di relazioni in cui vive^{ix}. L'agire del singolo influisce sulla vita degli altri, visto che a caratterizzarne l'esistenza è l'interdipendenza. Ne consegue che una relazionalità di qualità, che vede il soggetto passivo e attivo insieme, si pone nell'ordine delle condizioni di possibilità della strutturazione della coscienza morale.

Alcuni cantieri di lavoro

Affetti, coscienza e relazioni

È per diversi motivi che, trattando della formazione della coscienza morale, non è possibile non introdurre il tema degli affetti. In termini di sviluppo, nel bambino la dimensione intellettuale-volitiva si struttura su quella emotivo-affettiva cronologicamente precedente. Nel momento in cui noi diventiamo capaci di concetti e operazioni atte ad una relativa oggettività, il nostro mondo interiore era già abitato da una precisa visione sentita di noi stessi, degli altri e del mondo che ne condiziona l'esperienza, l'intelligenza, la ragione, la decisione e l'azione. D'altra parte, il sentire degli affetti non rappresenta necessariamente lo smarrimento della ragione; anzi, la possono sostenere perché il sentire affettivo suscita interessi, attitudini indagatorie ed esplorative, curiosità, preferenze, gusti e propensioni di scelta. Gli affetti possono avere un ruolo costruttivo anche nei riguardi del volere: è proprio grazie alla dimensione affettiva, adeguatamente educata e strutturata, che la motivazione e la determinazione di raggiungere un fine vengono sostenute nel tempo.

Se lasciato a se stesso, però, il sentire affettivo può disturbare la ricerca del bene, confondendo, ad esempio, ciò che vale con ciò che piace, oppure equiparando il sentire con il riflettere o spingendo ad agire su base di emozione e non anche di convinzione. Pertanto, per fare delle scelte mature, quel sentire va riconosciuto, ma anche educato.

Il luogo dell'educazione degli affetti è la relazione^x. Del resto, la psicologia dello sviluppo attesta che la sfera affettiva cresce e si sviluppa sin dai primi anni di vita in chiave relazionale. Già dall'infanzia, infatti, le relazioni non sono asettiche, ma accompagnate da affetti, i quali nascono dalla lettura, più o meno consapevole, che il bambino fa del suo rapporto con l'altro significativo; essi esprimono come lui percepisce e risponde alla relazione. È la relazione, dunque, il luogo privilegiato in cui imparare a servirsi del ricco bagaglio affettivo in vista della realizzazione del bene.

Una relazione educativa di qualità

Relativamente all'età, tutti devono poter fare l'esperienza di relazioni autentiche, nelle quali i legami non uccidono, ma promuovono l'identità di chi vi è

coinvolto e compiono il desiderio di autonomia personale che ognuno porta dentro di sé.

Ma la relazione educativa ha una sua specificità tipica: la «reciprocità asimmetrica». Gli interlocutori interagiscono, ma non sono alla pari. Alla simmetria si arriverà con gradualità e progressione, quando l'educando ri-struttura nel tempo la relazione con i formatori, in modo da poterla vivere sempre più da adulto ad adulti. Perché ciò possa realmente avvenire, egli ha bisogno che qualcuno gli stia davanti e accanto con la coscienza del proprio compito.

Il problema è come questa indispensabile presenza a-simmetrica si debba e possa dare in un contesto culturale, come l'attuale, allergico al principio di autorità^{xi}. Viene rilevata oggi la tendenza a spogliare del loro ruolo le figure istituzionali, ma anche ad eliminare i confini e i limiti stabiliti da ogni diversità di fatto (esperienza, età, sesso...). A fronte di tutto questo, può capitare che lo stesso formatore, in nome del rispetto dell'altrui libertà, si accontenti di andare incontro alle richieste dell'educando, accettando un rapporto del tutto alla pari. In tal caso perderebbe la significatività personale e l'efficacia del suo agire. Se, poi, in corso d'opera, cercasse di rivedere la qualità della relazione educativa, difficilmente riuscirebbe a ricalibrarla. Il formatore deve cercare piuttosto di mantenere la propria identità e strutturare con i suoi interlocutori, fin da subito, un rapporto di reciprocità asimmetrica.

Se il soggetto in crescita ha bisogno di riferimenti stabili e significativi, una condizione imprescindibile ai fini dell'efficacia dell'agire pedagogico è la capacità dei responsabili di «fare squadra». In talune comunità può capitare che il singolo educatore sia mosso dal desiderio inconscio di essere il migliore dei formatori possibili, unico e speciale, diverso dagli altri, ma anche che si instauri di fatto tra responsabili una marcata divaricazione o incoerenza di stili educativi. In seno alla medesima équipe talvolta accanto all'autoritario opera il permissivo. Gli esiti di questa presunta compensazione reciproca sono disastrosi. Si ricordi che, sotto il profilo della strutturazione della coscienza, mentre il formatore autoritario propizia la compiacenza, il formalismo e la dissociazione comportamentale, quello permissivo alimenta il soggettivismo, il relativismo e il narcisismo. La teoria e l'esperienza attestano piuttosto che vi è efficacia pedagogica là dove tutti i formatori sanno proporsi in maniera autorevole e rinunciare alla tentazione di operare in solitudine e autonomia. L'educatore sapiente pensa, si pensa e vive in comunione con tutti gli altri. La coerenza educativa ha a che vedere non solo con lo sforzo del singolo di accordare le parole con i gesti, ma anche con la sua capacità di tenersi in accordo con le altre figure educative in ordine alle scelte da operare. Il soggetto in crescita ha bisogno, anche se spesso è proprio il contrario di quello che chiede, di trovare riferimenti solidi e in sintonia profonda tra loro.

Forme pratiche del vivere comune

Ai fini della formazione della coscienza morale, a risultare importanti sono pure le forme pratiche della vita comune; oggi più che mai, dal momento che uno dei tratti tipici dell'uomo contemporaneo è il desiderio forte di relazione^{xii}. Si tratta di una vera e propria spinta verso l'altro, che può nascondere, certo, un bisogno di relazioni ristrette, circoscritte, corte e autoreferenziali, ma anche manifestare un sano desiderio di intersoggettività autentica.

Le forme del vivere comune intercettano questo desiderio che non solo a parole, ma nei fatti andrà continuamente re-interpretato, ri-significato e ri-evangelizzato. Urgono, pertanto, comunità in cui sia realmente possibile vivere contesti relazionali capaci di offrire luoghi e tempi significativi di interpretazione del vissuto, virtuose pratiche di comunione atte a propiziare la strutturazione di autentiche coscienze morali cristiane.

ⁱ Cf U. Galimberti, *La morte dell'agire e il primato del fare nell'età della tecnica*, Albo Versorio, Milano 2008.

ⁱⁱ Cf H.A. Cavallera, *La famiglia oggi: vi è un posto per l'educazione alle virtù?*, in «Dialoghi», 12 (2007), pp. 54-61.

ⁱⁱⁱ Cf A. Cencini, *Formazione, parola magica*, in «Tredimensioni», 1 (2004), pp. 277-295 (anche in www.isfo.it).

^{iv} Sulla formazione della coscienza, cf anche I. Seghedoni, *Dare buoni consigli non basta: formare la coscienza*, in «Tredimensioni», 4 (2007), pp. 144-153 (anche in www.isfo.it).

^v Cf S. Stella, *L'approccio di Melanie Klein allo Sviluppo*, in E. Pelanda (a cura di), *Modelli di sviluppo in psicoanalisi*, Raffaello Cortina, Milano 1995, pp. 41-80; F. Imoda, *Sviluppo umano psicologia e mistero*, Piemme, Casale Monferrato 1993, pp. 81-84; F. Imoda, *Riscopri il mistero che è in te*, Adp, Roma 2002, pp. 32-36.

^{vi} Cf G. Parnofiello, *La libertà nella crisi e nella ripresa della coscienza morale*, in M. Signore - G. Scarafile (a cura di), *Libertà: Crisi e ripresa della coscienza morale*, Messaggero, Padova 2009, pp. 63-67.

^{vii} Cf P. Ricoeur, *Dal testo all'azione*, Jaca Book, Milano 1994, pp. 155-175; F. Imoda, *Sviluppo umano...*, cit., p. 121.

^{viii} Cf G.L. Brena, *Identità e relazione. Per un'antropologia dialogica*, Messaggero, Padova 2009, pp. 75-82; S. Bastianel, *Moralità personale nella storia*, PUG, Roma 2005, pp. 380-386; O. Svanera, *La formazione della coscienza nella Chiesa*, in «Crede Oggi», 2 (2002), pp. 100-101; G. Parnofiello, *La libertà nella crisi...*, op. cit., pp. 73-84.

^{ix} Cf M. Blondel, *L'azione. Saggio di una critica della vita e di una scienza della prassi*, San Paolo, Cinisello Balsamo 1997, p. 327.

^x Cf U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2008, pp. 43-48.

^{xi} Cf M. Benasayag - G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004, pp. 25-30, recensito in «Tredimensioni», 2 (2005), pp. 323-331.

^{xii} Cf M. Magatti (intervista a), *Eccesso e crisi delle relazioni: una lettura sociologica*, in: F. Botturi - C. Vigna (a cura di), *Affetti e legami*, Vita e Pensiero, Milano 2004, pp. 111-121; L. Alici, *Persona e relazione: le radici antropologiche della società civile*, in R. Gatti - M. Ivaldo (a cura di), *Società civile e democrazia*, Ave, Roma 2002, pp. 49-70; F. Viola, *Il ruolo pubblico della religione nella società multiculturale*, in C. Vigna - S. Zamagni (a cura di), *Multiculturalismo e identità*, Vita e Pensiero, Milano 2002, pp. 107-138.